



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Autonomie ist nicht gleich Autonomie“

Subjektive Theorien von DaF/DaZ-Lehrkräften zu
LernerInnenautonomie im Fremdsprachenunterricht

Verfasserin

Nicoline Modl, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Juni 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremdsprache- und
Zweitsprache

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Ich möchte allen danken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit sowohl moralisch als auch fachlich unterstützt haben.

Mein Dank gilt im Besonderen ...

... meinem Betreuer *Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann*, der mich fachkundig unterstützt hat.

... meiner Mutter und Lektorin, *Maria Modl*, die mich auch in schwierigen Zeiten immer wieder motiviert hat, mir Rückhalt gegeben hat und ohne die diese Masterarbeit nicht das wäre, was sie geworden ist.

... meinem Bruder, *Benjamin Modl*, der mir mit seinen fundierten Deutschkenntnissen eine große Hilfe gewesen ist.

... meinem Freund *Oliver*, der mir in computertechnischen Angelegenheiten zur Seite gestanden ist und mir immer wieder bewiesen hat, dass weniger manchmal auch mehr sein kann.

... meiner Freundin *Jasmine*, mit der ich in Krisenphasen auch über die Schattenseiten solch einer Masterarbeitserstellung reden habe können und *Nina*, die dazu bereit gewesen ist, sich dies alles geduldig anzuhören.

... den fünf ProbandInnen, die sich dem aufwändigen und anspruchsvollen Interviewverfahren tapfer gestellt haben.

Diese Masterarbeit möchte ich meinen Großeltern, *Eva und Siegfried Aichberger*, widmen, die sicherlich sehr stolz auf mich wären.

A	THEORETISCHER TEIL.....	1
1.	Einleitung	1
2.	LernerInnenautonomie und Fremdsprachenforschung	4
2.1	Die Anfänge des Konzepts LernerInnenautonomie	4
2.2	LernerInnenautonomie und selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – Die Konzeptualisierungen von Henri Holec als Begriffskern der Autonomiediskussion	6
2.2.1	LernerInnenautonomie als grundlegende Fähigkeit selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens	6
2.2.2	Merkmale selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens	9
2.2.3	Die Rezeption der Holec'schen Autonomiekonzeption	11
3.	Lernpsychologische Impulse für das Fremdsprachenlernen als Grundlage von LernerInnenautonomie.....	12
3.1	Kognitive Psychologie.....	12
3.1.1	Deklaratives und prozedurales Wissen.....	13
3.2	Konstruktivismus.....	14
3.2.1	Der epistemologische Konstruktivismus	14
3.2.2	Der radikale Konstruktivismus	15
3.2.3	Konstruktivistisch beeinflusste Lerntheorien	16
4.	Theoretische Ein- und Ausblicke – Autonomiekonzeptionen im Überblick.....	17
4.1	Psychologisierung und Entpolitisierung des Autonomiekonzepts	17
4.2	Drei Versionen von LernerInnenautonomie – Phil Bensons Klassifikation	18
4.2.1	Technische Versionen	19
4.2.2	Psychologische Versionen.....	20
4.2.3	Politische Versionen.....	21
4.3	Vier Perspektiven auf LernerInnenautonomie nach Rebecca Oxford	22
4.3.1	Die technischen Perspektiven – Fokus auf situationale Bedingungen.....	23
4.3.2	Die psychologischen Perspektiven – Fokus auf Charakteristika der Lernenden	24
4.3.3	Die soziokulturellen Perspektiven – Fokus auf Lernen durch Vermittlung	26
4.3.4	Die politisch-kritischen Perspektiven – Fokus auf Macht, Zugangsmöglichkeiten und Ideologien	28
4.3.5	Zusammenfassung und kritische Reflexion.....	29
4.4	Sechs Autonomiekonzeptionen nach Barbara Schmenk – oder der Versuch Licht ins Dunkel des Begriff-Wirrwarrs zu bringen	30

4.4.1	Handlungstheoretische Autonomiebegriffe	31
4.4.1.1	Handlungstheoretische Autonomiepotentiale und -grenzen	32
4.4.2	Situative und technizistische Autonomiebegriffe	32
4.4.2.1	Situativ-technizistische Autonomiepotentiale und -grenzen	34
4.4.3	Technisch-strategische Autonomiebegriffe	35
4.4.3.1	Lernstrategien	35
4.4.3.2	Strategiegeleitetes Lernen als Managen	36
4.4.3.3	Technisch-strategische Autonomiepotentiale und -grenzen	37
4.4.4	Konstruktivistische Autonomiebegriffe	38
4.4.4.1	Konstruktivistische Autonomiepotentiale und -grenzen	39
4.4.5	Entwicklungspsychologische Autonomiebegriffe	40
4.4.5.1	Autonomiekonzeption nach David Little	40
4.4.5.2	LernerInnenautonomie als natürliches Phänomen	41
4.4.5.3	LernerInnenautonomie als soziales Lernen in formalen Lern- und Lehrkontexten	42
4.4.5.4	Implizites und explizites Wissen als Voraussetzung für LernerInnenautonomie	43
4.4.5.5	Entwicklungspsychologische Autonomiepotentiale und -grenzen	44
4.4.6	Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiebegriffe	45
4.4.6.1	Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiepotentiale und -grenzen	46
5.	<i>Praktische Ein- und Ausblicke – LernerInnenautonomieförderung im Fremdsprachenunterricht.....</i>	47
5.1	Die Implementierung von LernerInnenautonomie im institutionellen Fremdsprachenunterricht – ein Überblick	47
5.2	Die vier Pfeiler der Autonomieförderung	51
5.2.1	Transparenz und Orientierung im Lehr- und Lerngeschehen	51
5.2.2	Neue Rollen beim Fremdsprachenlernen und -lehren – Übertragung von Lernverantwortung	52
5.2.2.1	Lernziele	53
5.2.2.2	Lerninhalte	53
5.2.2.3	Bearbeitung der Lerninhalte	54
5.2.2.4	Evaluation	54
5.2.3	Ausloten der Lernweisen durch Reflexionsschleifen	55
5.2.3.1	Wahrnehmung von Lernstilen und Lerntypen	56
5.2.3.2	Optimierung der Lernweisen	58
5.2.3.3	Kritik des Unterrichts	59
5.2.4	Reflexion kulturbedingter Verhaltensweisen	59
B	<i>EMPIRISCHER TEIL.....</i>	61
6.	<i>Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung.....</i>	61

6.1	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST).....	61
6.2	Was sind subjektive Theorien?	62
6.2.1	Subjektive und wissenschaftliche bzw. objektive Theorien	63
6.2.2	Enge Begriffsvariante subjektiver Theorien.....	64
6.3	Die Zwei-Phasen-Konzeption des FST – Potentiale und Grenzen	65
6.3.1	Die kommunikative Validierung – Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz.....	65
6.3.2	Die explanative Validierung – Überprüfung der Realitätsadäquanz	67
7.	<i>Die empirische Studie</i>.....	68
7.1	Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse.....	68
7.2	Forschungsdesign.....	70
7.2.1	Verortung der vorliegenden Studie im FST	71
7.2.2	Aufbau und Vorgehensweise.....	72
7.3	Methoden der Datenerhebung.....	73
7.3.1	Der Fragebogen	73
7.3.2	Die Interviews	74
7.3.2.1	Der Interviewleitfaden.....	75
7.3.2.2	Interviewsituation und -verlauf	76
7.3.3	Die Strukturbilder	77
7.4	Nachbereitung und Auswertung	78
7.4.1	Die Transkription	78
7.4.2	Auswertung der Interviews	79
8.	<i>Einzelfalldarstellungen</i>.....	81
8.1	Simons subjektive Theorie von LernerInnenautonomie.....	81
8.2	Silvias subjektive Theorie von LernerInnenautonomie	86
8.3	Marias subjektive Theorie von LernerInnenautonomie	90
8.4	Annas subjektive Theorie von LernerInnenautonomie	95
8.5	Lindas subjektive Theorie von LernerInnenautonomie	100
9.	<i>Ergebnisse</i>.....	105
9.1	LernerInnenautonomie als subjektive Theorien der DaF/DaZ-Lehrkräfte – vergleichende Zusammenschau.....	105

9.2 LernerInnenautonomie als dynamisches Großkonzept	108
<i>10. Conclusio</i>	<i>111</i>
10.1 Zusammenfassung der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen	111
10.2 Ausblick	115
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>117</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>117</i>
<i>Anhang</i>	<i>129</i>
Fragebogen	129
Interviewleitfaden	130
Transkription des Interviews mit Simon	131
Leitfragen zur Darstellung der Ergebnisse in Form von Memos	143
Strukturbilder	144
Paraphrasierung der Strukturbilder	149
Abstract	152
Curriculum Vitae	154

A THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Zunehmende wirtschaftliche Vernetzung, Entwicklungen im Bereich neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie kontinuierlicher technischer und wissenschaftlicher Fortschritt stellen neue und höhere Anforderungen an die Qualifikationen von Menschen. Auch im Bereich des Fremdsprachenlernens hinterlassen diese gesellschaftspolitischen Veränderungen ihre Spuren, wodurch neue Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts – im Besonderen bezogen auf DaF/DaZ-Unterricht – gefordert werden (vgl. Faistauer/Fritz 2008: 125ff). Instruktion und Produktorientierung sind in der heutigen Zeit überholt – gefordert werden Individualisierung und LernerInnenorientierung. Die „neuen Lernenden“ sollen Verantwortung bezüglich ihres Lernprozesses übernehmen, diesen selbst organisieren und sich Lernstrategien und -techniken aneignen, die lebenslanges Lernen ermöglichen und dieses zudem noch effizienter ausgestalten.

Vor allem in diesem Zusammenhang ist auch der Begriff LernerInnenautonomie (im Folgenden LA) sprichwörtlich in aller Munde. Schon in den Ansätzen großer Philosophen und Pädagogen und vor allem im Zuge der Aufklärung ist Autonomie zum obersten Erziehungsziel erklärt worden. Das Konzept der LA in der Fremdsprachendidaktik allerdings ist relativ jung und geht auf die Erwachsenenbildungsdebatte der 1960er und 70er Jahre zurück. Im Zuge der kognitiven Wende hat sich dieses Konzept jedoch allmählich zu einem *mainstream*-Konzept entwickelt und ist heutzutage ein Hauptbestandteil des fremdsprachendidaktischen Diskurses (vgl. Schmenk 2008: 13; Martinez 2008: 15). Das Alltagsverständnis von autonomem Lernen als Alleinlernen findet auch in wissenschaftlichen Diskussionen rund um diesen Begriff Einzug. Dabei hat sich die Vorstellung von dem/der Fremdsprachenlernenden etabliert, der/die isoliert in einem „hermetisch verriegelten Kämmerchen hockt“ und auf selbst ausgeklügelte, strategische Art und Weise – unabhängig von jeglichen Vorgaben – eine Fremdsprache effizient zu lernen versucht. Doch gerade dieser inflationäre Gebrauch des Begriffs LA genauso wie seine Polysemie haben aber auch zu Widersprüchen und Reduzierungen innerhalb des Konzepts geführt und lassen LA als Modewort bzw. sogar als Werbeplakette erscheinen (vgl. Little 1991: 2; Schmenk 2008: 11). LA präsentiert sich quasi als selbsterklärend, eindeutig sowie unproblematisch und darüber hinaus als äußerst positiv konnotiert. Wer würde sich

allen Ernstes dagegen aussprechen und somit an anti-aufklärerisches Gedankengut anknüpfen wollen?

Schon David Little merkte Anfang der 1990er Jahre an, dass der Begriff LA

is on the way to achieving the same status in the 1990s as 'communicative' and 'authentic' achieved in the 1980s. Like them, however, it is in danger of being emptied of much of its content – and thus its power to influence language pedagogy for the good – by being rather narrowly understood (Little 1994: 431).

Barbara Schmenk (2008: 11) sieht diese Entwicklung zweifellos als bereits existent an und führt dies vor allem auf die Vernachlässigung theoretischer Dimensionen sowie die daran anknüpfende unreflektierte praktische Implementierung des Konzeptes LA im Fremdsprachenunterricht zurück. Auch Benson und Voller (1997: 2) kritisieren das unausgewogene Theorie-Praxis Verhältnis und die Tendenz, praktische Handlungsanleitungen außerhalb theoretischer Analysen zu konzeptualisieren: „It is almost as if we have skipped over the debate on what autonomy and independence mean in our haste to move rapidly on to their implementation“ (Benson/Voller 1997b: 2).

Daher ist es auch erklärtes Ziel dieser Studie, die Entwicklung des Begriffs LA theoretisch nachzuzeichnen und verschiedene Perspektiven von LA vorzustellen, die die fremdsprachendidaktische Diskussion bis heute beeinflussen. Aufbauend auf diesem primären Erkenntnisinteresse ist auch die explorativ-interpretative Studie angelegt, deren Hauptaugenmerk subjektive Theorien von DaF/DaZ-Lehrkräften zu LA darstellen. Es soll also ermittelt werden, was DaF/DaZ-Lehrkräfte über LA denken, wie sie diese aufgrund ihrer eigenen Fremdsprachenlern- und -lehrerfahrung konzeptualisieren und welche Stellung sie diesem Konzept innerhalb ihres Lehrprozesses beimessen. Um eine Brücke zwischen der theoretischen Aufarbeitung von LA und der empirischen Studie zu schlagen, nimmt der Vergleich theoretischer Perspektiven mit den je individuellen Sichtweisen der ProbandInnen einen zentralen Stellenwert bei der Analyse der Daten ein.

Im theoretischen Teil dieser Studie soll es also zunächst darum gehen, Einblicke in den Forschungskontext zu geben und die für die empirische Forschung erforderlichen Konzepte und Begrifflichkeiten zu erläutern.

In einem ersten Schritt werden die Entstehung des Begriffs und des Konzepts LA in der Fremdsprachendidaktik veranschaulicht, sowie lernpsychologische Grundlagen erläutert. Ausgangspunkt bildet dabei die Konzeption von LA durch Henri Holec, der gewissermaßen als „Vater“ des autonomen Fremdsprachenlernens anzusehen ist (vgl. Schmenk 2008: 60).

Seine Definition gilt noch immer als Grundlage vieler Weiterentwicklungen und Konzeptionen von LA innerhalb der Fremdsprachendidaktik und soll auch in dieser Studie als Kernelement dienen.

Darauf aufbauend werden Klassifikationen von LA nach Benson (1997), Oxford (2003) sowie Schmenk (2008) dargestellt und miteinander verglichen, die als Rahmen für die empirische Untersuchung gelten. Letztere Klassifikation bezieht sich auch in besonderer Weise auf die deutschsprachige Rezeption von LA.

Ein weiterer Punkt widmet sich der Bedeutung von LA innerhalb des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts und beschreibt praktische Ansätze von LA, die jedoch nicht losgelöst von theoretischen Konzeptualisierungen zu betrachten sind. Dabei werden eingangs verschiedene Modelle zur LA-Förderung kurz skizziert. Hauptaugenmerk gilt vor allem zentralen Eckpfeilern der LA-Förderung, die anhand der gängigen Autonomiediskussion innerhalb der Fremdsprachendidaktik beleuchtet werden.

Als allgemeine Hinführung zur empirischen Untersuchung und zu ausgewählten Forschungsmethoden dient eine Vorstellung des Konzepts der subjektiven Theorien. Neben einer allgemeinen Beschreibung von subjektiven Theorien innerhalb des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) und dessen Vorgehensweise soll einleitend auch auf die Erforschung subjektiver Theorien innerhalb der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung eingegangen werden. Anschließend an diese theoretische Einführung in das empirische Feld werden das explorativ-interpretative Forschungsdesign und die ausgewählten methodischen Schritte der vorliegenden Studie beschrieben und begründet.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Form von fünf Einzelfallanalysen sowie einer vergleichenden Zusammenschau der subjektiven Theorien. Aufgrund des geringen Samples allerdings kann nicht von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse bzw. einer Hervorbringung repräsentativer Ergebnisse ausgegangen werden, was wiederum den explorativ-interpretativen Charakter der Studie unterstreicht. Vielmehr sollen die in der Studie ermittelten Erkenntnisse als Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Konzeptionen von LA innerhalb der Fremdsprachendidaktik insbesondere im Zusammenhang mit LehrerInnenaus- und -fortbildung dienen.

2. LernerInnenautonomie und Fremdsprachenforschung

Im Folgenden sollen nun die Anfänge des Konzepts der LA vorgestellt werden, die den Kern der theoretischen Aufarbeitung bilden und unweigerlich mit einer Person und deren Konzeptionen verbunden sind: Henri Holec.

2.1 Die Anfänge des Konzepts LernerInnenautonomie

Die unaufhaltsame Entwicklung von Autonomiekonzeptionen gehe laut Gremmo und Riley (1995: 151f) auf eine Reihe von sozialen und ideologischen Veränderungen seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zurück, die allesamt demokratisch-emanzipatorischer Natur gewesen seien. Konsumgedanken und Materialismus wurden kritisiert und persönlicher Erfahrung und Freiheit sowie Lebensqualität und Minderheitenrechten wurden neue Stellenwerte innerhalb der Gesellschaft beigemessen. Als wichtigen Motor hierfür nennen die Autoren die Minderheitenrechtsbewegungen der 1960er und 1970er Jahre, deren Forderungen und Ziele Einfluss auf die Erwachsenenbildungsdebatte dieser Zeit hatten. LernerInnenzentriertheit und aktive Teilhabe der Lernenden im Bildungsprozess wurden gefordert und verdanken vor allem Pädagogen wie Illich (1979), Freire (1973) und Rogers (1969) ihre Umsetzung (Gremmo/Riley 1995: 151f).

Einen zweiten großen Einflussfaktor für das Aufkommen von Autonomiekonzeptionen sehen Gremmo/Riley (1995: 152) in der zunehmenden Ablehnung des Behaviorismus als Grundlagentheorie in den Geisteswissenschaften. Das diesem Paradigma zugrunde liegende Menschenbild eines vom Prozess determinierten und lediglich auf Stimuli reagierenden Individuums wurde kritisiert und zugunsten einer neuen Konzeption – den Menschen als aktives und in das Weltgeschehen eingreifendes Individuum aufzufassen – ersetzt (vgl. auch Schmelter 2004: 162).

So etablierten sich zunehmend vor allem kognitionspsychologische und konstruktivistische Lerntheorien, deren Gemeinsamkeit in der Annahme besteht, dass „das lernende Individuum kein allein reagierendes Wesen ist, sondern sein Lernen aktiv (mit-)gestaltet. [...] Je nach zugrunde gelegter psychologischer Grundtheorie wird Lernen als ein mehr oder weniger von außen beeinflussbarer (individueller) Konstruktionsprozess begriffen“ (Schmelter 2004: 162). Neben diesen emanzipatorischen und lernpsychologischen Ansätzen sorgten auch neue, insbesondere philosophisch und linguistisch geprägte Sprachbegriffe für die Entwicklung von Autonomiekonzepten innerhalb der Fremdsprachendidaktik und -methodik. Sprache sei dem-

nach ein vor allem pragmatisches und soziales Phänomen, ein Kommunikationswerkzeug, das den Menschen dienen sollte, sich selbst auszudrücken bzw. darzustellen und somit soziale Wirklichkeit aufrecht erhält (vgl. Gremmo/Riley 1995: 152f). Wachsende Forschungsfelder wie Diskursanalyse, Pragmatik und Soziolinguistik haben demnach einen Wandel eingeleitet, der schrittweise kommunikative Ansätze innerhalb der Fremdsprachendidaktik etabliert hat (vgl. Benson 2001: 17).

Als weiteren wichtigen Einflussfaktor auf die Autonomiediskussion sehen Gremmo/Riley (1995: 153) das *Council of Europe's Modern Languages Project* im Jahre 1971, das sich – geleitet durch die Entwicklungen in der Erwachsenenpädagogik – des Fremdsprachenlernens von ArbeitsmigrantInnen annahm. Als Ergebnis dieses Projekts gilt bis heute die Gründung des *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL) an der Universität Nancy in Frankreich, das zu einem der wichtigsten Zentren für die Erforschung und Weiterentwicklung von Autonomiekonzeptionen und deren praktischer Umsetzung wurde. Nach dem frühen Tod des Gründers des CRAPEL, Yves Châlon, folgte Henri Holec 1972, dessen Projektbericht *Autonomy and Foreign Language Learning* (1981) für den Europarat als Schlüsselwerk für Autonomie im Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren gilt (vgl. auch Benson 2001: 8). Auch technische und wirtschaftliche Veränderungen und Entwicklungen haben die Autonomiediskussion innerhalb der Fremdsprachendidaktik vorangetrieben. Neue mediale Errungenschaften wie Audio- und Videotechnik und vor allem der Computer, der Zugang zum *world wide web* ermöglicht, haben großen Einfluss auf die Beschaffenheit von und den Umgang mit Sprachen gehabt (vgl. Schmelter 2004: 164). Gremmo/Riley (1995: 153) betonen allerdings, dass dieser *Technik-Boom* beim Fremdsprachenlernen oft auch mit einer rückschrittlichen und unreflektierten Pädagogik einhergehe:

A grammar drill on a computer is still a grammar drill and if learners are given little choice (or no training, which comes to the same thing) then it is a travesty to call their programmes 'self-directed'. Those who deride theory are blinded by science (Gremmo/Riley 1995: 153).

Die durch neue Medien zunehmende weltweite Vernetzung und Internationalisierung und die damit einhergehende Informationsexplosion haben das Fremdsprachenlernen sowohl qualitativ als auch quantitativ verändert. Durch die steigenden Zahlen an FremdsprachenlernerInnen finden auch immer häufiger wirtschaftliche und finanzielle Argumentationen Einzug in die Autonomiedebatte. Um den individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Vorlieben der Lernenden entgegenkommen zu können, bedarf es neuer Lehr- und Lernangebote, die überdies auch kostengünstiger sein sollen. Offene Lernformen, LernerInnentrainings, Fernstudien

und Selbstlernzentren haben sich zunehmend etabliert und prägen bis heute die Autonomiediskussion entscheidend mit (vgl. Benson 2001: 18; Schmelter 2004: 165f).

2.2 LernerInnenautonomie und selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – Die Konzeptualisierungen von Henri Holec als Begriffskern der Autonomiediskussion

Besondere Beachtung fand das Konzept der LA – wie bereits erwähnt – im Zusammenhang mit den Sprachlehr- und -lernforschungen des *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL) an der Universität Nancy in Frankreich. Dieses Forschungszentrum hat sich seit Anfang der 1970er Jahre intensiv mit fremdsprachendidaktischen Problemfeldern auseinandergesetzt, wobei bis heute LA und selbstgesteuertes Lernen Themenschwerpunkte bilden. Eine Vorreiterrolle wird diesem Institut auch in der Entwicklung und Evaluierung von Selbstlernzentren zugeschrieben; ebenso auch bezüglich der Auseinandersetzung mit der Rolle der BeraterInnen beim selbstgesteuerten Lernen. Mit den empirisch-theoretischen und praktischen Arbeiten des CRAPEL ist unweigerlich ein Name verbunden: Henri Holec. Dieser war es auch, der 1970 erste umfassende Konzeptualisierungen der Begriffe Autonomie und selbstgesteuertes Lernen innerhalb der Fremdsprachendidaktik vorlegte, welche durch die französisch- und englischsprachigen Veröffentlichungen des Europarats internationale Anerkennung und Rezeption erfahren haben¹. Für viele FremdsprachenforscherInnen gilt Holec's frühe Ausführung zu LA bis heute als wichtigste und elaborierteste Bezugsdefinition (vgl. Wolff 1994: 426; Schmelter 2004: 169f; Schmenk 2008: 60; Martinez 2008: 18).

2.2.1 LernerInnenautonomie als grundlegende Fähigkeit selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens

Holec (1981) verarbeitet seine Gedanken zu LA in einem Konzept von selbstgesteuertem Lernen im Kontext des Fremdsprachenlernens für Erwachsene. Ausgangspunkte waren dabei die veränderten politischen und sozialen Lebens- und Bildungskontexte seit dem Zweiten Weltkrieg und die damit verbundenen emanzipatorischen und erwachsenenpädagogischen Argumente (vgl. Gremmo/Riley 1995: 152). Der wachsende Bedarf an Fremdsprachen sowie die damit einhergehende Diversifizierung der Fremdsprachenlernenden und deren neue Bedürfnisse veranlassten Holec dazu, ein bedarfs- und bedürfnisorientiertes Fremdsprachenlern-

¹ Die Erstfassung von Holec's Arbeiten für den Europarat erschien in französischer Sprache (1979). Parallelpublikationen in Englisch folgten 1980 und 1981. In dieser Masterarbeit wird die Ausgabe von 1981 zitiert.

angebot für Erwachsene auszuarbeiten, das er als selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen (*self-directed learning*) bezeichnet (vgl. Schmelter 2004: 172). Dabei unterscheidet er strikt zwischen Selbststeuerung und Autonomie, was folgendes Schema verdeutlichen soll (Holec 1998: 23):

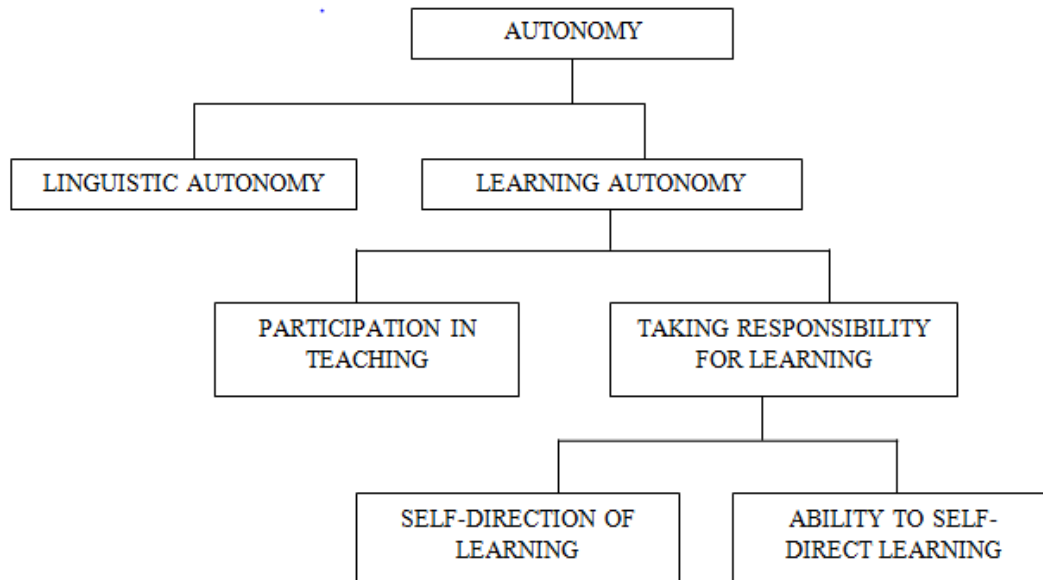


Abb. 1: LA Definition nach Holec (1998: 23)

LA (*learning autonomy*) definiert Holec (1981: 3) als „the ability to take charge of one’s own learning“. Dieser Fähigkeit der Übernahme von Verantwortung im Lernprozess (*ability to self-direct learning*) stellt er die tatsächliche Ausübung der Fähigkeit (*self-direction of learning*) gegenüber. LA sei laut Holec nicht angeboren und müsse entweder auf natürliche Weise oder in formalen Lernkontexten systematisch und bewusst angeeignet werden. Er unterscheidet somit zwischen dem eigentlichen Prozess des selbstgesteuerten Lernens - also dem tatsächlichen Handeln des Lernenden – und Autonomie als Handlungspotenzial (vgl. Holec 1981: 3). Autonomie

is indeed an ability, ‘a power or capacity to do something’ and not a type of conduct ‘behaviour’. ‘Autonomy’ is thus a term describing a potential capacity to act in a given situation – in our case learning – and not the actual behaviour of an individual in that situation (Holec 1981: 3).

Eine solche Differenzierung vorzunehmen, ist vor allem auch deshalb bedeutend, da der bloße Besitz einer Fähigkeit nicht zwangsläufig auch zu deren Anwendung führen muss. Autonome Lernende müssen somit nicht selbstgesteuert lernen. Selbststeuerung im Lernprozess ist jedoch eine Voraussetzung für LA (vgl. Holec 1981: 4).

Davon abgeleitet und um einer beliebigen Begriffsverwendung von LA entgegenzuwirken, schlägt Holec auch vor, das Adjektiv *autonom* nur auf Personen anzuwenden und auf deren Fähigkeit zur Selbststeuerung des Sprachlernprozesses (vgl. Holec 1981: 4, Fußnote 6). Somit schließt Holec grundsätzlich aus, dass Fremdsprachenlernen *per se* autonom sei oder verlaufen könne. Lernen sei vielmehr selbstgesteuert und zwar dann, wenn die Lernenden die Fähigkeit der Autonomie besäßen und wesentliche Entscheidungen für das Lernen eigenständig und selbstverantwortlich durchführten. Dabei können die Lernenden allein agieren oder Hilfe seitens anderer Lernender und Lehrender heranziehen. Selbstgesteuert bedeutet hier also keinesfalls Isolation, sondern betone lediglich, dass die Lernenden bei allen zentralen Entscheidungen das letzte Wort haben sollen. Zu den zentralen Entscheidungsbereichen zählt Holec die Festlegung der Lernziele, die Definition der Inhalte und Progressionen, die Auswahl der umzusetzenden Methoden und Techniken, die Überwachung des Erwerbsprozesses sowie die Evaluierung des bereits Erworbenen (vgl. Holec 1981: 3).

Schmelter (2004: 174) merkt an, dass eine genaue Ausdifferenzierung des Lernbegriffs bei Holec's frühen Arbeiten nur implizit erfolge. Erst in einer späteren Schrift für den Europarat gehe Holec (1996) genauer auf den Unterschied zwischen selbstgesteuertem Lernen (*self-directed learning*) und Erwerb (*acquisition*) ein. Ersteres beschreibt er als beobachtbares, bewusstes und dem Willen zugängliches Verhalten, dessen sich die Lernenden bedienen würden, um einen Erwerb zu erreichen. Der Erwerb hingegen sei ein kognitiver Prozess, der unbewusst und deshalb auch nicht steuerbar sei, also nicht durch Entscheidungen der Lernenden beeinflusst werden könne (Holec 1996: 83; zit. n. Schmelter 2004: 174f).

LA – so kann in Bezug auf Holec (1981: 7) weiter ausgeführt werden – bezeichne somit die Fähigkeit des Lernenden, eigenverantwortlich und bewusst den Lernprozess zu planen, Lernziele zu definieren und Lernschritte methodisch zu organisieren sowie Lernergebnisse zu evaluieren. Um jedoch solche Lernhandlungen umsetzen zu können, bedürfe es bestimmter Voraussetzungen und Bedingungen, die erfüllt sein müssten. Diese fasst er unter zwei Punkten zusammen (Holec 1981: 7; Hervorh. i. Orig.):

- [F]irstly, the learner must have the ability to take charge of his learning, ie [sic!] he must *know how* to make decisions which this involves;
- [S]econdly, there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, ie [sic!] in which the learner *has the possibility* of exercising his ability to take charge.

Erstere Bedingung geht davon aus, dass Kenntnisse und Fertigkeiten bei den Lernenden vorhanden sein müssen, um Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu können.

Die zweite Bedingung betrifft das Lernumfeld, das selbstgesteuertes Lernen ermöglichen muss. Holec (1996: 84f; zit. n. Schmelter 2004: 177) verweist zwar auch auf die Möglichkeit der Lernenden, in nicht allen oben genannten Bereichen Entscheidungen treffen und somit Verantwortung übernehmen zu müssen, jedoch solle von Selbststeuerung nur dann gesprochen werden, wenn alle Entscheidungsbereiche selbstverantwortlich bedient werden würden.

Ausgehend davon grenzt Holec sein Konzept des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens von anderen individualisierten Formen des Lernens ab. Fernstudienangebote, programmiertes Lernen oder Selbstlernkurse zielten darauf ab, den Lernstoff ohne die Anwesenheit einer Lehrperson zu vermitteln und ließen demnach eine eigenverantwortliche Organisation der Lernhandlungen zu. Die Bestimmung der Lernziele, der Inhalte und der Progression genauso wie die Evaluation des Lernprozesses lägen jedoch selten im Verantwortungsbereich der Lernenden. Solche Lernangebote werden somit im Holec'schen Sinne oft zu Unrecht mit dem Attribut 'Selbststeuerung' versehen. Auch Formen des Einzelunterrichts bzw. individualisierten Unterrichts erteilt Holec eine klare Absage als Konzepte selbstgesteuerten Lernens. Das Kriterium der Mitbestimmung der Lernenden bezüglich des Inhalts und der Progression täusche oft darüber hinweg, dass die letztendliche Kontrollinstanz - vor allem Lernzielbestimmung und Evaluation betreffend - auch bei diesen Lernformen bei den Institutionen liege (vgl. Holec 1981: 4, 6f).

Ausgehend von diesen beiden Voraussetzungen bzw. Bedingungen für erfolgreiches, selbstgesteuertes Lernen ist zu erkennen, dass Holec sein Konzept für erwachsene Lernende, die keinem Lernzwang und keinen Lernvorgaben von außen ausgesetzt sind, quasi maßgeschneidert hat. Eine Übertragung auf zum Beispiel schulischen Fremdsprachenunterricht sei aufgrund der Unvereinbarkeit der Lernkontexte daher strikt zu vermeiden (vgl. Schmelter 2004: 178).

2.2.2 Merkmale selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens

In Holec's Konzept zum selbstgesteuerten Lernen (1981) bildet die Lernzieldefinition den Ausgangspunkt der zu treffenden Entscheidungen der Lernenden. Im Folgenden wird diese 'Entscheidungskette' als Merkmal der Selbststeuerung näher erläutert.

Im Vergleich zu traditionellen Fremdsprachenlehr- und -lernkontexten, die laut Holec in der Regel fremdgesteuert seien, werden die Lernziele beim selbstgesteuerten Lernen nicht objektiv festgelegt, sondern orientieren sich an subjektiven Kriterien. Nicht die kommunikative Kompetenz eines *native speakers* wird als zu erreichendes Ziel konstatiert, sondern die Lernziele richten sich vielmehr nach dem Bedarf der einzelnen Lernenden, nach einer persönlichen Norm. Diese Ziele sind allerdings durchwegs dynamisch und können sich ändern bzw. neuen Bedürfnissen angepasst werden. Zu den entscheidenden Faktoren hierbei zählt Holec extrinsische und intrinsische Motivation, lebensweltliche Veränderungen und Wissenszuwachs (vgl. Holec 1981: 9-12).

Eng mit den Lernzielen verknüpft sind die Auswahl der Inhalte und die Definition der Progression. In fremdgesteuerten Fremdsprachenlernkontexten erfolge dies laut Holec vor allem durch die vorgegebenen institutionellen Bestimmungen in Wechselwirkung mit Lehrenden und Lehrmaterialien. Selbstgesteuerte Fremdsprachenlernprozesse hingegen seien differenzierter und orientierten sich an der subjektiven Nützlichkeit und den thematischen bzw. kommunikativen Prioritäten der Lernenden (vgl. Holec 1981: 12ff). Abgestimmt auf die vorher festgelegten Lernziele wählen Lernende also die thematischen Bereiche – oder wie Holec (1981: 13) formuliert *ideas* – aus, die es zu verstehen und auszudrücken gilt, um in einem weiteren Schritt die zur Realisierung notwendige Grammatik und Lexik zu bestimmen. Die Progression richtet sich demnach auch nicht nach linguistischen Kriterien aus, sondern vielmehr nach individuellen Bedürfnissen. Da die unmittelbare Anwendbarkeit also vordergründig ist, zeichnet sich auch bezüglich der Definition der Inhalte und Progression eine Dynamik innerhalb des Lernprozesses ab, wodurch eine Festschreibung der Entscheidungen vom Anfang bis zum Ende aufgegeben wird (vgl. Holec 1981: 13f).

Für die Auswahl der passenden Methoden und Techniken dienen den Lernenden laut Holec (1981: 14f) frühere Lernerfahrungen. Es wird vor allem auf solche Lernhandlungen und Übungen zurückgegriffen, die als geläufig und effizient gelten bzw. als angemessen für die zu erreichenden Lernziele. Auch die Interaktion mit anderen Lernenden und der Umgang mit Lernmaterial spielen für diese Auswahl eine entscheidende Rolle.

Die Evaluation des Fremdsprachenerwerbs bezeichnet Holec (1981: 17) als entscheidende Ebene beim selbstgesteuerten Lernen und misst dieser sogar noch mehr Bedeutung zu als den Lernzielbestimmungen. Als Evaluation bezeichnet er die Überprüfung der Lernergebnisse vor dem Hintergrund der zuvor festgelegten Lernziele. Ein wichtiges Unterscheidungskriterium zu fremdgesteuerten Lernkontexten dabei ist, dass Holec von einer Selbstevaluation bzw. in-

ternen Evaluation ausgeht. Die Kriterien, anhand derer die Lernergebnisse überprüft werden sollen, werden dabei von den Lernenden selbst definiert und nicht von außen vorgegeben (vgl. Holec 1981: 16f). Die Selbstevaluation diene auch einer Lernverfahrensoptimierung und solle „vor allem die Eignung der eingeschlagenen Lernwege für den Erwerb der Fremdsprache [...] kontrollieren, um diese gegebenenfalls zu optimieren“ (Schmelter 2004: 184).

Schmelter (2004: 178-184) beschreibt diese von Holec definierten Merkmale selbstgesteuerten Lernens als Ergebnisse eines Perspektivenwechsels, der in der Unterscheidung von Selbst- und Fremdsteuerung begründet sei. Die Lernenden würden in jeglichen Bereichen als entscheidende Kontrollinstanzen konstatiert werden, was den Fortfall externer Kontrolle und Evaluation bedeute. Die Entscheidungen orientierten sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden sowie am externen Lernumfeld.

2.2.3 Die Rezeption der Holec'schen Autonomiekonzeption

Henri Holec führte als erster den Begriff LA ein und verarbeitete seine Gedanken in einem Konzept von selbstgesteuertem Lernen, das bis heute als eines der elaboriertesten Modelle im Kontext des Fremdsprachenlernens für Erwachsene gilt (vgl. Schmenk 2008: 60). Im Diskurs rund um diesen Begriff LA hat es jedoch den Anschein, als würde sich jeder einfach das Puzzleteil aus Holec's Konzept herauspicken, das er gerade benötigt, ohne jedoch den Kontext bzw. das Rahmenwerk seiner Überlegungen mit einzubeziehen. So kommt es vielfach zu trivialisierten und verfälschten Holec-Rezeptionen und zu einer Begriffsunschärfe innerhalb der Fachdiskussion. Dies führt auch dazu, dass der Lesende verunsichert wird und sich den Kontext, in dem LA skizziert wird, selbst erschließen muss: Wird Autonomie nun als mentaler Prozess, als Lernhandlung oder gar als Lernsituation beschrieben? (vgl. Schmelter 2004: 174; Schmenk 2008: S. 62f).

Dieses Dilemma führt quasi zu einem Teufelskreis an falschen Rezeptionen in Folge eines Kontextverlusts. Eine Theorie oder ein Modell bekommt erst in seinem spezifischen Kontext seine individuelle Bedeutung und kann daher mit einem Bild verglichen werden. Sind der (Entstehungs-)Kontext und/oder der thematische Zusammenhang unbekannt, so kommt es schnell zu Fehlinterpretationen oder -adaptionen. Beispielsweise würde ein Foto aus dem Ersten Weltkrieg, das mit einer Reihe von Fotos aus dem Zweiten Weltkrieg gezeigt wird, bei einigen BetrachterInnen für Verunsicherung sorgen, bei anderen jedoch nicht. Informationen werden somit falsch gespeichert und unreflektiert weitergegeben, was zu reduktionistischen Rezeptionen führen kann.

Schmenk (2008: 62f) sieht die Gründe für eine reduktionistische Holec-Rezeption vor allem in der unreflektierten und aus dem Rahmenwerk herausoperierten Übernahme von zentralen Begriffen und Definitionen. Die Trennung von Autonomie und Selbststeuerung werde meist aufgegeben; selbiges beziehe sich auch auf die Unterscheidung von lernerInnenseitigen Voraussetzungen in Bezug auf Selbststeuerung und externe Lernumfelder. „Mit anderen Worten: Individualisierung, Alleinlernen, Selbststeuerung und Autonomie werden weitgehend als Synonyme verwendet und aufgefasst, und das geschieht normalerweise unter Rückgriff auf Henri Holec's Schriften“ (Schmenk 2008: 63).

3. Lernpsychologische Impulse für das Fremdsprachenlernen als Grundlage von LernerInnenautonomie

3.1 Kognitive Psychologie

Die kognitive Psychologie gilt als eine der wichtigsten Bezugswissenschaften für didaktische Konzepte von LA. Sie beschäftigt sich mit zentralen Fragen zur menschlichen Kognition und versucht zu beschreiben, wie Menschen Informationen verarbeiten und im Gedächtnis verankern und wie Wissen überhaupt beschaffen ist. Der Mensch wird dabei als autonomes kognitives System betrachtet, das Informationen aus der lebensweltlichen Umgebung aufnimmt und in kognitive Strukturen umwandelt. Die Informationsverarbeitung verläuft entlang komplexer kognitiver Vorgänge, bei denen zum einen Strategien eingesetzt werden, die die Informationsverarbeitung steuern, und zum anderen Wissenspeicher in Anspruch genommen werden, in die die neuen, verarbeiteten Informationen systematisch abgespeichert werden. Für das Lernen bedeutet dies, dass neue Informationen in bereits vorhandene Wissensschemata integriert werden, wobei letztere so reorganisiert werden, dass sie jederzeit wieder abrufbar sind. Lernen ist somit ein Prozess der Wissensintegration und -reorganisation. Wissenserwerb stellt daher einen autonomen Akt der subjektiven Konstruktion dar, der durch die Umwelt und das individuelle Vorwissen determiniert ist. Verstehens- und Lernprozesse können bzw. sollen auch gar nicht von außen gesteuert werden. Vielmehr sollen reiche Lernumgebungen geboten und unterschiedliche Lernangebote zur Verfügung gestellt werden, damit sichergestellt wird, dass die Lernenden neues Wissen mit ihrem bereits vorhandenem Wissen verknüpfen können, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen (vgl. Wolff 1994: 409-413; Wolff 2011: 323). Diese

kognitiv psychologischen Erkenntnisse lieferten laut Wolff (2007: 323) eine Begründung für die Forderung nach LA im Sinne einer Entwicklung größerer Selbstständigkeit.

3.1.1 Deklaratives und prozedurales Wissen

Als grundlegende Erkenntnis der Kognitionspsychologie erweist sich die Trennung verschiedener Wissenskomponenten. Wissen repräsentiert sich im menschlichen Kognitionssystem als deklaratives und prozedurales Wissen². Das deklarative Wissen wird auch als „Was-Wissen“ oder „mentale Hardware“ bezeichnet und beinhaltet Fakten- und Regelwissen. Es wird meist bewusst und gesteuert angeeignet und ist somit explizit; das bedeutet, es kann verbal deklariert werden. Das prozedurale Wissen – auch als „mentale Software“ bezeichnet – entzieht sich meist einer bewussten Steuerung oder Kontrolle, ist somit implizit, kann nicht problemlos benannt oder erklärt werden und bedarf aufgrund dessen wiederholter Einübung. Es stellt somit das „Wie-Wissen“ oder Handlungswissen dar. Es wird außerdem benötigt, um deklaratives Wissen angemessen einsetzen und steuern zu können (vgl. Grotjahn 1997: 39f; Wolff 2002a: 45; Neuner Anfindsen 2005: 54; Boeckmann 2008: 8f).

Auch das Sprachwissen lässt sich in deklaratives und prozedurales Wissen differenzieren, wobei es in der Fachdiskussion häufig Unklarheiten bei der Abgrenzung der beiden Wissenskomponenten gibt. Bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen greifen Individuen sowohl auf das prozedurale und deklarative Sprachwissen als auch auf das prozedurale und deklarative Weltwissen zurück. Zum deklarativen Sprachwissen gehören – und da besteht innerhalb der Fachdiskussion Konsens – das mentale Lexikon und phonetische sowie graphemische Repräsentationen. Allerdings finden sich auch hier prozedurale Komponenten wie zum Beispiel Wortbildungsregeln. Zum prozeduralen Sprachwissen sind Strategien des Inferierens, Elaborierens und Konstruierens zu rechnen, genauso wie die mentalen Operationen des Generalisierens, Restrukturierens oder Löschens von Informationen. Es dient außerdem dazu, das deklarative Sprachwissen managen zu können und eine Brücke zwischen der Sprachwelt und der Wirklichkeit zu schlagen (vgl. Wolff 2002a: 116ff).

² Diese Differenzierung von Wissenskomponenten ist allerdings begrifflich gesehen oft nicht eindeutig und auch die Zuordnung zu impliziten und expliziten Sprachaneignungsvorgängen wird oft kritisiert (vgl. Grotjahn 1997: 38; Wolff 2002a: 46).

3.2 Konstruktivismus

Der Begriff der Konstruktion wird in vielen unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass der Mensch als handelndes Subjekt in den Fokus der Wissenschaft rückt. Dies führt auch zu unterschiedlichen Interpretationen was Konstruktivismus bedeute, jedoch ist den meisten Positionen die Vorstellung gemein, dass menschliches Wahrnehmen und Erkennen auf subjektiven Konstruktionsprozessen basieren (vgl. Wolff 1994: 410; Wolff 2002a: 1f; Schmelter 2004: 55; Wolff 2011: 324; Schmenk 2008: 87, Wolff 2011: 324). Im Zentrum konstruktivistischer Überlegungen stehen die Fragen, was Wissen sei und auf welche Art und Weise es generiert und gelernt werde (vgl. Wolff 2002a: 72). Wolff (2002a: 72-91; 2007: 324) unterscheidet drei entwicklungspsychologische und philosophische Ansätze, die meist undifferenziert als Konstruktivismus bezeichnet werden: der epistemologische bzw. epistemische Konstruktivismus, der erkenntnistheoretische oder radikale Konstruktivismus und konstruktivistisch beeinflusste Lerntheorien, die besonderes Augenmerk auf LA legen.

3.2.1 Der epistemologische Konstruktivismus

Der Schweizer Erkenntnistheoretiker, Biologe und Psychologe Jean Piaget gilt als Begründer des epistemischen Konstruktivismus. Dieser entwicklungspsychologische Ansatz geht – ähnlich wie die kognitive Psychologie – davon aus, dass sich kognitive Strukturen beim Kind vor allem in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt entwickeln würden (Piaget 1992: 30; Edmondson/House 2006: 94; Wolff 2011: 324). Grundlegend für die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit seien die kognitiven Prozesse der Assimilation und Akkommodation. Assimilation bezeichne die Integration neuer Informationen in bereits vorhandene, kognitive Schemata und sei ein von außen nach innen gerichteter Prozess. Die Akkommodation, also die Anpassung des Individuums an die Umwelt im Sinne einer Reorganisation bereits vorhandener Wissensstrukturen, sei demgegenüber ein von innen nach außen gerichteter Prozess, der es dem Menschen ermögliche, neue Informationen und Situationen zu bewältigen. Ein Gleichgewicht dieser beiden Verarbeitungsprozesse fördere die kognitive Entwicklung des Kindes und verhindere Realitätsverlust (vgl. Wolff 2002a: 76; Edmondson/House 2006: 94f). Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit gelten als Grundprinzipien dieser Konstruktionsprozesse, wobei die externe Umwelt und die Interaktion mit dieser eine wichtige Rolle

spielen: „Erkenntnisgewinnung ist ein Prozess, bei dem bereits vorhandenes Wissen und eingehende Informationen den gleichen Stellenwert haben“ (Wolff 2000: 97).

3.2.2 Der radikale Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus ist stärker philosophisch ausgerichtet, versteht sich allerdings nicht als spekulativ, sondern vielmehr untermauern seine VertreterInnen ihre Thesen aufgrund neurobiologischer Erkenntnisse. Radikale KonstruktivistInnen gehen davon aus, dass es keine objektive erfassbare Realität gebe, sondern dass Wirklichkeit immer durch den wahrnehmenden Menschen konstruiert werde und folglich nur in seinem Gehirn existiere (vgl. Wendt 2000b: 21; Wolff 2002a: 82f). „Jeder Mensch konstruiert sich seine eigene individuelle Welt“ (Wolff 2000: 97). Im Gegensatz zu gemäßigten konstruktivistischen und kognitiv-psychologischen Ansätzen begreift der radikale Konstruktivismus den Menschen als informationell geschlossene und selbstreferenzielle Einheit, als autopoietisches System, das in seinen Konstruktionsprozessen von außen nicht beeinflusst oder gar gesteuert werden kann (vgl. Wolff 1994: 410f; Wolff 2000: 97; Edmondson/House 2006: 100; Wolff 2011: 324). Subjektive Wirklichkeiten entstehen vielmehr durch Perturbationen, also wahrgenommenen Störungen aus der Realität, denen eine individuelle Bedeutung zugewiesen wird. Wahrnehmung und Erkenntnis sind somit als Interpretations- und Bedeutungszuweisungsprozesse zu verstehen, die auf früheren Erfahrungen basieren und damit auch von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind (vgl. Wolff 1994: 411, Wolff 2002a: 82f, 85). Dies heißt aber nicht, dass es keine Wirklichkeit an sich gibt. Vielmehr setzen radikale KonstruktivistInnen implizit eine Realität voraus, aus welcher wir Reize aufnehmen und als identisch oder nicht identisch interpretieren und wiedererkennen können. Eine Bedeutungszuordnung erfolgt allerdings erst subjektiv in unseren Gehirnen (vgl. Wolff 2000: 97; Wolff 2002a: 83, 86). „Die Wirklichkeit als Chaos von Reizkonfigurationen wird erst von uns selbst zu der Welt gemacht, die wir als die unsere begreifen“ (Wolff 2000: 97).

Auch im radikalen Konstruktivismus spielen Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit eine zentrale Rolle, allerdings wird auch darauf verwiesen, dass subjektive Wissenskonstruktionen im Austausch mit anderen auf ihre Gültigkeit geprüft werden müssen. Jedoch werden hierbei keine Informationen von außen übertragen, sondern vielmehr beruht die konsensuelle Wirklichkeit auf Erfahrungen der durchlaufenen Sozialisationsprozesse und auf gesellschaftlichen Konventionen (vgl. Wolff 1994: 411f; Wolff 2000: 97f; Wolff 2002a: 84f).

3.2.3 Konstruktivistisch beeinflusste Lerntheorien

Der Konstruktivismus hat bisher keine eigene Lerntheorie hervorgebracht, jedoch gibt es zahlreiche Ansätze, die konstruktivistische Überlegungen und Grundsätze als Basis lernpsychologischer Erkenntnis heranziehen. Ausgehend vom konstruktivistischen Grundprinzip der subjektiven Konstruktion der Welt durch das Individuum wird auch Lernen als aktiver Konstruktionsprozess verstanden, der eigenverantwortlich und selbstorganisiert – in diesem Sinne also autonom – vonstattengeht. Wissen wird gelernt, indem die Lernenden auf Basis ihrer Lebenserfahrungen persönliche Bedeutungen konstruieren, neues Wissen assimilieren und bereits vorhandenes akkommodieren. Lernen ist demnach ein experimenteller Prozess und darüber hinaus auch ein kooperativer. Der soziale Kontext spielt – aus konstruktivistischer Sicht betrachtet – eine zentrale Rolle, da Wissen immer sozial vermittelt ist und daher die je individuellen Wissenskonstrukte in Kooperation mit anderen verglichen und angeglichen werden müssen (vgl. Wolff 1994: 414ff; Rüschhoff 1999: 35f; Wolff 2000: 98; Wolff 2011: 324).

Das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation bildet den Kerngedanken der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, dessen zentrales Lernziel die LA darstellt. Für Dieter Wolff liefert somit der Konstruktivismus die theoretische Fundierung für das Konzept der LA im Fremdsprachenunterricht. Für die Förderung dieser – im Sinne von selbstständiger Erarbeitung und Konstruktion von Lerninhalten – bedarf es reicher Lernmaterialien und Lernumgebungen. Lernmaterialien sollten deshalb authentisch sein und von den Lernenden im Hinblick auf die eigenen Lernziele selbst ausgewählt werden. Lernstrategien und Arbeitstechniken sollen zur Verfügung gestellt und von den Lernenden auf Relevanz und Effizienz hin geprüft werden. Vor allem Gruppenarbeiten erweisen sich in konstruktivistisch-autonom ausgerichteten Lernumgebungen als besonders fruchtbar, da Lernen als sozialer Prozess gilt und erst in Interaktion und Kooperation subjektive Hypothesen explorativ erprobt werden können. Evaluation sollte nicht an andere delegiert werden, sondern vielmehr soll in den Lernenden die Fähigkeit zur Beurteilung der eigenen Leistung herausgebildet werden (vgl. Wolff 2002a: 90; Wolff 2002b: 9f, Wolff 1994: 416-422, 426f).

4. Theoretische Ein- und Ausblicke – Autonomiekonzeptionen im Überblick

4.1 Psychologisierung und Entpolitisierung des Autonomiekonzepts

Den Versuch einer ersten Systematisierung unternahm Phil Benson (1996), indem er die Entwicklung des Autonomiebegriffs in der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung veranschaulichte. Ausgehend von Holec's Konzeptualisierungen zu LernenInnenautonomie machte er drei Sinnverschiebungen aus, die sich dadurch ergaben, dass bereits bestandene und empirisch fundierte Konzepte – vor allem Holec's Ausführungen (1981) – auf andere Kontexte im Bereich der Fremdsprachendidaktik ausgelegt wurden. Dabei kam es zu einer Psychologisierung des Konzepts der LA, mit der auch eine Entpolitisierung einherging. Nicht mehr die von Holec postulierten politischen und strukturellen Veränderungspotentiale in Bezug auf die Lernsituation standen im Mittelpunkt, sondern vielmehr die psychologischen, individuellen und methodischen Aspekte rückten allmählich ins Zentrum der fremdsprachendidaktischen Betrachtungen (vgl. Schmelter 2004: 200; Martinez 2008: 73f).

Benson (1996: 29) beschreibt Holec's Autonomieentwürfe als explizit politisch argumentierend mit dem Ziel, strukturelle Veränderungen einzuleiten. Als besonders innovativ und zukunftsweisend erklärt Benson die Differenzierung Holec's zwischen der potentiellen Fähigkeit *Autonomie*, die selbstgesteuertes Lernen ermögliche, und der tatsächlichen Umsetzung dieser Autonomie in selbstgesteuerten Lernhandlungen (vgl. Holec 1981: 3). Eine weitere Kernaussage erkennt Benson (1996: 29) in der Bedingung, dass für eine Ausbildung dieser Autonomie eine raumzeitlich, strukturell und sozial vorgegebene (Lern-)Umgebung entscheidend sei, in der die Lernenden die Möglichkeit hätten, Kontrolle über alle Entscheidungsbereiche des Lernprozesses ausüben zu können (vgl. Holec 1981: 7).

Eine erste Verschiebung gegenüber Holec's Autonomiekonzeptualisierungen erkennt Benson (1996: 30) in der Verlagerung von den situativ-strukturellen Aspekten von Autonomie auf die internen Fähigkeiten der Lernenden. Pennycook (1997: 40) verweist hierbei auf den Verlust politischer und sozialer Potentiale der Autonomiekonzepte:

The idea of autonomy has therefore moved rapidly from a more marginal and politically engaged concept to one in which questions are less and less commonly asked about the larger social or educational aims of autonomy. [...] The political has become the psychological (Pennycook 1997: 40).

Ausgehend von dieser Entpolitisierung bzw. Psychologisierung des Konzeptes LA setzte die zweite Verschiebung ein, wobei Autonomie nicht mehr unter sozialen und gesellschaftlichen Aspekten betrachtet wurde, sondern zunehmend unter individuellen (vgl. Benson 1996: 30). Diese individualistische Orientierung des Fremdsprachenlernens führe laut Benson (1996: 30f) zu einer sozialen Vereinzelung und Entmachtung der Lernenden, da wichtige kooperative Prozesse kaum mehr Beachtung fänden.

Die dritte Sinnverschiebung gegenüber der holec'schen Autonomiekonzeption markiert Benson (1996: 31f) als eine methodische. Nicht mehr die Lernziele und Lerninhalte stünden im Mittelpunkt sondern lediglich methodische Fragen. *Warum* eine Sprache erlernt werden solle und *was* dabei für die Lernenden als wichtig erachtet werde, werde zugunsten der richtigen Lernstrategien und Lerntechniken zurückgedrängt. Die Frage *Wie* eine Fremdsprache erlernt werden könne und solle, avanciert zu einem wichtigen Aspekt innerhalb der fremdsprachen-didaktischen Autonomiediskussion.

Benson zeigt also anhand dieser Sinnverschiebungen auf, wie sich das ursprünglich bei Holec entwickelte Autonomiekonzept von einem situational und sozial eingebetteten zu einem psychologischen, individuellen und methodischen Konzept verändert habe. Der emanzipatorische und innovative Charakter von Autonomiekonzeptionen innerhalb des Fremdsprachenlernens und -lehrens trete zunehmend in den Hintergrund, wodurch ideologische Vorstellungen und bestehende Machtverhältnisse weitestgehend unverändert blieben (vgl. Schmelter 2004: 200).

4.2 Drei Versionen von LernerInnenautonomie – Phil Bensons Klassifikation

There has been relatively little discussion of the meaning of autonomy within the field of language learning theory, however, even though it has been defined in more than one way (Benson 1997: 18).

Auf Basis dieser drei Sinnverschiebungen entwickelt Phil Benson (1997: 19) nun eine Typologie von LA, die die verschiedenen Begriffsdefinitionen innerhalb der Fremdsprachenforschung zu differenzieren hilft. Schmenk (2008: 38) merkt hierzu an, dass Bensons Intention dieser Klassifikation eine Legitimierung bzw. Forcierung der politischen Dimensionen darstelle und nicht vordergründig als Orientierungshilfe konzipiert worden sei.

Phil Benson (1997: 19f) unterscheidet drei idealtypische Versionen von LA in der hauptsächlich englischsprachigen Literatur: technische, psychologische und politische Versionen. Er ordnet diese verschiedenen Forschungstraditionen zu, die er hinsichtlich lerntheoretischer und

lernphilosophischer Grundlagen in Bezug auf die Kategorien Wissen, Lernen und Sprache analysiert und zu klassifizieren versucht.

Benson (1997: 19, 24f) betont dabei allerdings, dass diese Versionen idealtypisch seien und selten in Reinform vorlägen und Perspektiven unreflektiert miteinander verbunden würden, wodurch Widersprüche entstünden. Trotzdem favorisieren diese in der Literatur anzutreffenden Konzepte zumeist die eine oder andere Version von LA, was Benson zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht.

4.2.1 Technische Versionen

Technische Auffassungen von Autonomie seien laut Benson der positivistischen Denktradition verschrieben und fassten Autonomie als „the act of learning on one’s own and the technical ability to do so“ (Benson 1997: 25) auf. Fremdsprachenlernen erfolgt hierbei außerhalb von Bildungsinstitutionen und ohne Anleitung eines Lehrenden. Es wird also von Lernsituationen ausgegangen, in denen die Lernenden die volle Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen müssen. Dafür sollen technisch-autonome LernerInnen mit den notwendigen Fertigkeiten und (Lern-)Techniken ausgestattet werden, die es ihnen erlauben, solche Situationen eigenverantwortlich und allein meistern zu können (vgl. Benson 1997: 19).

Als grundlegende Forschungs- und Denktradition für diese technischen Autonomieversionen erkennt Benson (1997: 20f) den Positivismus. Dieser Ansatz hat Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem die angewandte Linguistik stark beeinflusst und Menschenbildannahmen in Bezug auf Wissen, Sprache und Lernen geprägt. Wissen wird in positivistischen Ansätzen als Abbild der objektiven Realität verstanden. Lernen wird je nach Art und Weise des zu erlangenden Wissens entweder als Wissenstransfer von Individuum zu Individuum beschrieben oder in Form des Hypothesentestens. Vor allem erstere Auffassung des Lernprozesses forciert die klassische LehrerInnen-LernerInnen-Beziehung, in welcher der Lernende bzw. die Lernende als unbeschriebenes Blatt gilt, das von den Lehrenden durch Instruktion beschrieben werden soll (vgl. Benson 1997: 20). Aber auch der zweiten Auffassung des Lernprozesses als entdeckendes Lernen wird im positivistischen Weltbild laut Benson ein Platz eingeräumt. Bestimmtes Wissen werde demnach vor den Lernenden zurückgehalten, um selbst entdeckt werden zu können, was als effizientere Wissensaneignung angesehen wird als bloßer Wissenstransfer (vgl. Benson 1997: 20, 23). Folglich resultiert aus diesen Begriffsannahmen von Wissen und Lernen auch eine Konzeption von Sprache als direkt abgebildete objektive Wirklichkeit, die es als vorgegebenes System oder als Kode zu erlernen gelte (vgl. Benson 1997: 20f).

Für den Autonomiebegriff bedeuten solche positivistischen Grundannahmen, dass Lernen – soll es eigenverantwortlich und selbstständig erfolgen, quasi *autonom* – nur außerhalb eines Klassenverbandes sowie institutioneller Rahmenbedingungen zu realisieren sei. Strategietraining und Lernmanagement werden dabei als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen gedeutet, wodurch Autonomie als technische Fertigkeit konzipiert wird (vgl. Benson 1997: 23; Schmenk 2008: 39).

4.2.2 Psychologische Versionen

Psychologische Versionen sähen Benson zufolge Autonomie als „the internal psychological capacity to self-direct one’s own learning“ (Benson 1997: 25) an. Hierbei wird LA also als ein angeborenes Konstrukt von Haltungen und Fähigkeiten definiert, das es den Lernenden ermögliche, mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Benson 1997: 19). Folglich fokussierten psychologische Autonomieversionen auf die inneren Bedürfnisse, das Verhalten, die Einstellungen und die Persönlichkeit der Lernenden. Autonomie entwickle sich also durch Veränderungen im Individuum selbst, wobei Unterstützung von außen eine zentrale Rolle einnehme (vgl. Benson 1997: 23).

Die Forschungstradition, die Benson diesen psychologischen Versionen zugrunde legt, ist der Konstruktivismus. Im Zentrum dabei steht die Annahme, „dass die menschliche Wahrnehmung die Wirklichkeit nicht objektiv abbildet, sondern der Mensch diese auf der Grundlage seiner individuellen Erfahrungen subjektiv konstruiert“ (Wolff 1994: 409). Somit ist Wissen eine Konstruktion subjektiver Realitäten und kann folglich auch nicht gelehrt werden. Der Lernprozess besteht dabei aus einem ständigen Neubewerten und Umstrukturieren von Erfahrungen und nicht wie beim Positivismus aus der Internalisierung oder dem Neuentdecken von vorbestimmtem Wissen (vgl. Benson 1997: 21). Als Grundaussage gilt: „Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion“ (Wolff 1994: 414). Sprache dient dabei als Mittel zur individuellen Bedeutungskonstruktion. Lernen vollzieht sich somit nicht durch die Verinnerlichung von Formen und Strukturen, sondern vielmehr konstruiert jede/r Lernende seine/ihre Version der Zielsprache (vgl. Benson 1997: 21).

Für den Autonomiebegriff der psychologischen Versionen bedeuten diese lerntheoretischen und lernphilosophischen Auffassungen, dass Autonomie als die angeborene Fähigkeit des Individuums aufgefasst wird, Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen. Autonomiehemmend wirken sich dabei strenge institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben aus, da sie die individuelle Verantwortung, was und wie zu lernen sei, einschränken könnten.

Interaktion, Bedeutungsaushandlungsprozesse, Kreativität und das ständige Eintauchen in die Zielsprache werden im unterrichtsmethodischen Sinne als positiv bewertet, da damit den Lernenden die Möglichkeit geboten wird, ihre eigene Version der Zielsprache auf authentische und erfolgreiche Weise zu entwickeln (vgl. Benson 1997: 21, 23f).

4.2.3 Politische Versionen

Schlussendlich setzt sich Benson (1997: 31) besonders für die Aufwertung des politisch motivierten Autonomiekonzepts ein. Politische und soziale Aspekte stünden bei dieser Version im Mittelpunkt und führten zu der Konzeption von Autonomie als „control over the content and processes of one’s own learning“ (Benson 1997: 25). Hauptanliegen dieser politischen Autonomieversionen ist demnach die Frage, wie die strukturellen und situativen Bedingungen, in denen das Fremdsprachenlernen stattfindet, verändert werden können, um individuelles Lernen auch in institutionellen Kontexten zu ermöglichen und kontrollieren zu können (vgl. Benson 1997: 19).

Als diesen Versionen zugrunde liegende Denktradition betrachtet Benson (1997: 22) die Kritische Theorie, die sich ausgehend von (post-)marxistischem Gedankengut innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt hat und auch innerhalb der Sprachwissenschaften und der Methodik des Fremdsprachenunterrichts einen bedeutenden Platz einnimmt. Wissen wird hierbei – genauso wie im Konstruktivismus – nicht als zu erwerbende Kategorie angesehen, sondern als zu konstruierende, wobei vor allem die sozialen Kontexte, in denen das Lernen stattfindet, betont werden. Es wird davon ausgegangen, dass Wissen nicht die objektive Wirklichkeit widerspiegeln, sondern viel eher aus miteinander konkurrierenden, ideologischen Vorstellungen von Realität bestehe, die die sozialen und gesellschaftlichen Interessen bestimmter Gruppen vertreten würden. Demnach fokussieren kritische Lerntheorien Aspekte wie Macht und Kontrolle. Der Lernprozess wird als kritisches Hinterfragen und Beurteilen von sozial konstruierter Realität begriffen, mit dem Ziel politische und soziale Veränderungen zu ermöglichen. Sprache ist dabei in erster Linie ein ideologisches Werkzeug, das soziale Bedeutungen konstruiert und soziale Interessen unterstützt. Fremdsprachenunterricht bedeutet daher nicht nur den bloßen Erwerb der Fremdsprache in Form von Strukturen und Codes, sondern vielmehr auch den Einbezug der politischen und sozialen Aspekte der lebensweltlichen Umgebung (vgl. Benson 1997: 22).

Autonomie bekommt unter diesen lerntheoretischen und lernphilosophischen Auffassungen also mehr sozialen und politischen Charakter als in technischen und psychologischen Versio-

nen. LA wächst demzufolge mit der zunehmenden Kritikfähigkeit in Bezug auf die sozialen Kontexte, in denen sich Lernen vollzieht.

4.3 Vier Perspektiven auf LernerInnenautonomie nach Rebecca Oxford

Einen weiteren Versuch, das Konzept LA innerhalb der Fremdsprachenforschung zu klassifizieren, unternahm Rebecca Oxford (2003: 75-91). Ähnlich wie Benson (1997) beschreibt sie das theoretische Rahmenwerk von LA als inkohärent, widersprüchlich und fragmentarisch. Neben der allgemeinen begrifflichen Problematik rund um dieses Forschungsfeld hebt sie vor allem die ideologischen Differenzen der Autonomiediskussion hervor und kritisiert die damit einhergehenden Abwertungen einzelner Autonomiekonzeptionen (vgl. Oxford 2003: 75f). Ihr erklärtes Ziel ist es somit, möglichst viele unterschiedliche Perspektiven auf LA zu beleuchten und füreinander fruchtbar zu machen: „Future research should combine as many perspectives as possible in any given study. No single perspective should be considered antithetical to any other perspective” (Oxford 2003: 90). Nicht die Differenzierung und Konkretisierung einzelner Autonomiedefinitionen sei vordergründig, sondern vielmehr plädiert sie dafür, Potentiale, aber auch Grenzen der verschiedenen Perspektiven zu erkennen, um Konsequenzen für den eigenen Fremdsprachenunterricht ableiten zu können (vgl. Oxford 2003: 90f). Dabei setzt sie allerdings voraus, dass Autonomie von vorne herein klar definiert und nicht zu hinterfragen sei, was sie auch explizit ausdrückt:

‘Autonomy’ is derived from the Greek ‘autónomos’ (living under one’s own laws, self-governing). The original political meaning was applied to city-states, but the meaning has expanded into other realms. Autonomy and self-regulation (a Latin-based equivalent) refer to the same condition of being self-ruled or capable of regulating one’s own thoughts, learning and actions (Oxford 2003: 80; Hervorh. i. Orig.).

LA definiert Oxford also recht allgemein als Selbstregulierung des eigenen Denkens und Lernhandelns.

Als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen dient Bensons Klassifikationsmodell, das sie als hilfreich, jedoch auch als fragmentarisch bezeichnet. Sie kritisiert dabei, dass die politische Version von LA bevorzugt und die soziokulturellen Perspektiven nicht berücksichtigt werden würden. Zudem führt sie aus, dass Lernstrategien in allen Perspektiven eine – wenn auch unterschiedliche – Rolle spielten und nicht nur auf die technische Version reduziert werden dürften. Ihr letzter Kritikpunkt gilt Bensons Zuordnung der technischen, psychologischen und politischen Versionen zu wissenschaftstheoretischen Denktraditionen. Als angemessener be-

trachtet Oxford die Erläuterung der Konzeptionen von LA anhand von vier Themenschwerpunkten, die im Folgenden beschrieben werden sollen (vgl. Oxford 2003: 76, 80).

Als ersten Schlüsselbegriff nennt Oxford (2003: 80) den Kontext. Dieser beziehe sich auf die Situation, den Hintergrund, die Lernumgebung und die zur Verfügung stehende Ausstattung des Fremdsprachenlernens, aber auch auf ideologische Positionierungen als Ergebnis bestimmter Beziehungen und Interaktionen.

Ein weiteres Thema, das Oxford als grundlegend für die Beschreibung der Perspektiven erachtet, ist *agency*. Darunter versteht sie „the quality of being an active force in producing an effect, and an agent is one who has this quality“ (Oxford 2003: 80). Lernende, die diese Eigenschaft besitzen, würden demnach bewusst und zielgerichtet handeln.

Den Faktor Motivation definiert Oxford (2003: 80) als „the condition of being moved to action or the internal desire to take action“. Motivieren bedeutet also, jemandem ein bestimmtes Ziel vor Augen zu führen oder einen Impuls zu geben, der zum Handeln veranlasse. Demnach kann Motivation in Bezug auf das Fremdsprachenlernen als der Wunsch gesehen werden, eine Fremdsprache lernen zu wollen (vgl. Oxford 2003: 80).

Ein wichtiger, nicht zu vernachlässigender Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit LA ist jener der Lernstrategien. Verallgemeinernd gesagt, sind Lernstrategien Pläne, die darauf abzielen, bestimmte Ziele zu erreichen. Lernstrategien in Bezug auf das Fremdsprachenlernen seien laut Oxford (2003: 81) beobachtbare oder nicht beobachtbare Pläne bzw. Schritte, welche die Lernenden bewusst einsetzen, um die Informationsaufnahme, -speicherung und -abfrage zu erleichtern und zu verbessern.

Oxfords Modell beschreibt – basierend auf Bensons Klassifikation – vier Perspektiven in Bezug auf LA. Neben der technischen, psychologischen und politisch-kritischen Perspektive unterscheidet sie auch soziokulturelle Sichtweisen, die sie als *sociocultural I* und *II* bezeichnet (vgl. Oxford 2003: 76ff).

4.3.1 Die technischen Perspektiven – Fokus auf situationale Bedingungen

Die technischen Perspektiven würden nach Oxford auf situative Lernbedingungen fokussieren, die meist nicht von den Lernenden sondern vielmehr von außen bestimmt seien. Der Kontext hierbei bezieht sich folglich darauf, in welcher Umgebung Lernen stattfindet, zum Beispiel im Klassenraum, zu Hause, auf Reisen etc. Autonomes Lernen wird vor allem als

Alleinlernen konzipiert. *Self-access learning* und *self-access centers* stehen bei den meisten technischen Autonomieperspektiven im Mittelpunkt (vgl. Oxford 2003: 81).

Leslie Dickinson (1987: 10) versteht unter *self-access* weder eine Lerntechnik noch eine Lernmethode. Vielmehr bezieht sich dieser Begriff auf die Organisation von Lernmaterialien und -equipment und darauf, auf welche Art und Weise die Lernenden auf diese zugreifen können. *Self-access learning* ist folglich „self-instruction using these materials. The term is neutral as to how self-directed or other-directed the learners are“ (Dickinson 1987: 11). Als extremste Form dieser Perspektive präsentiert sich eine Lernsituation, in der die Lernenden alle Entscheidungen und Arbeitsschritte selbst treffen und diese auch alleine, sprich isoliert, ausführen. Dickinson (1987: 11) führt dazu aus: „In full autonomy there is no involvement of a ‘teacher’ or an institution. And the learner is also independent of specially prepared materials“. Diese Autonomiedefinition fügt also auch Selbstlernzentren und Lehrwerken das Prädikat *autonomiehemmend* hinzu.

Agency als die Eigenschaft des Lernenden als treibende Kraft im Lernprozess zu fungieren, wird bei technischen Autonomiekonzeptionen unterschiedlich bewertet: „Agency is viewed as total by some advocates of self-access. However, agency is viewed as limited by critics of self-access“ (Oxford 2003: 77). *Agency* entwickle sich hierbei vor allem durch die volle Verantwortungsübergabe an die Lernenden. Viele KritikerInnen jedoch meinen, dass das bloße Verändern des situationalen Kontextes – also wo, wann, und wie gelernt wird – die Lernenden nicht automatisch zu treibenden Akteuren im Lernprozess mache (vgl. Oxford 2003: 81f).

Motivation wird in technischen Ansätzen als variabel beschrieben und ist vor allem von den individuellen Lernbedürfnissen abhängig. Alleinlernen – ohne oder mit nur wenig Anleitung und Unterstützung von außen – kann demnach entweder motivierend oder demotivierend sein, je nachdem welche Ziele die Lernenden verfolgen oder welche Lernstile sie bevorzugen.

Lernstrategien präsentieren sich innerhalb der technischen Perspektiven vor allem als Werkzeuge, die an die Lernenden weitergegeben werden, um effizienteres Lernen zu ermöglichen (vgl. Oxford 2003: 82).

4.3.2 Die psychologischen Perspektiven – Fokus auf Charakteristika der Lernenden

LA innerhalb der psychologischen Perspektiven wird als eine Kombination von mentalen und emotionalen Charakteristika der LernerInnen beschrieben. Die Lernenden werden vor allem als Individuen unter die psychologische Lupe genommen oder als Mitglieder sozial und kulturell homogenisierter Gruppen. Soziokulturelle und politisch-kritische Kontexte spielen eher

eine Nebenrolle, da die Beschreibung individueller Fähigkeiten, Einstellungen, Lernstrategien und Lernstile im Vordergrund steht. Motivation spielt in diesen Perspektiven eine tragende Rolle und zieht sich wie ein roter Faden durch die von Oxford beschriebenen Beispiele (vgl. Oxford 2003: 83).

Als psychologische Charakteristika autonomer Lernender identifiziert Oxford unter anderem hohe Motivation, Selbstwirksamkeit, Leistungsorientierung, Selbstbewusstsein und eine generell positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen. Auch *agency* wird als ein psychologisches Charakteristikum der Lernenden begriffen, wobei dieses stark vom Kontext und der Motivation abhängig sei. Vor allem extrinsische und intrinsische Motivation und deren Zusammenspiel im Lernprozess seien laut Oxford wichtige Antriebsmechanismen autonomer Lernender (vgl. Oxford 2003: 83).

Der Kontext bezieht sich in diesen Perspektiven oft auf den Unterschied zwischen dem Lernen einer Zweitsprache und einer Fremdsprache und nicht auf die situationale, unmittelbare Umgebung wie bei technischen Perspektiven. Eine Zweitsprache – so Oxford (2003: 83) – werde in einer Umgebung gelernt, in der die zu erlernende Sprache das tägliche Kommunikationsmittel darstelle. Eine Fremdsprache sei demgegenüber nicht das mehrheitliche Kommunikationsmedium. Somit erweise sich das Lernen einer Zweitsprache in Bezug auf den motivationalen Faktor öfters als fruchtbarer als das Lernen einer Sprache in einem Fremdsprachenkontext, da die Lernenden integrativ orientiert seien, also viel eher das Bedürfnis verspürten, sich mit der Zielsprachengemeinschaft auseinanderzusetzen und zu identifizieren. Diese integrative Orientierung auch in Fremdsprachenlernkontexten zu forcieren, sei laut Oxford eine zukünftige Herausforderung, da instrumentelle Motivation – wie zum Beispiel akademische oder berufliche Aufstiegschancen – noch immer eine dominante Stellung einnehmen würden (Oxford 2003: 83f).

Psychologische Perspektiven auf LA nehmen auch Bezug auf Lernstile. Oxford führt hier beispielsweise an, dass *intuitive-random learners* motivierter seien, autonomer zu werden, als *concrete-sequential learners*, die eher Schritt für Schritt instruiert werden wollten. Außerdem betont sie, dass manche Lernstile in bestimmten Kulturen dominierten und auf deren kulturellen Überzeugungen und Normen basierten. Dies sei unter anderem ein Grund dafür, warum LA in ihrer Bedeutsamkeit und Ausprägung von Kultur zu Kultur variere (vgl. Oxford 2003: 84). Wie Pennycook (1997: 40) anmerkt, müsse also LA nicht immer „a universally ‘good thing’ for everyone“ sein.

Innerhalb psychologischer Perspektiven nehmen vor allem auch Lernstrategien einen besonderen Stellenwert ein, da diese als „psychological gateway to L2 learner autonomy“ (Oxford 2003: 84) gedeutet werden. Es wird angenommen, dass Lernstrategien psychologische Charakteristika der Lernenden darstellten, die durch LernerInnentraining und Strategievermittlung verbessert werden könnten, um Motivation, *agency*, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zu fördern – sprich um autonomer zu werden (vgl. Oxford 2003: 77, 85).

4.3.3 Die soziokulturellen Perspektiven – Fokus auf Lernen durch Vermittlung

Die soziokulturellen Perspektiven auf LA unterteilt Oxford in zwei Unterkategorien: soziokulturell I und II. Beide beziehen sich auf sozial vermitteltes Lernen und betonen im Gegensatz zu psychologischen Perspektiven soziale Interaktion als Hauptbestandteil des Fremdsprachenlernens. Gemeinsamkeiten lassen sich vor allem mit den politisch-kritischen Perspektiven finden, wohingegen der Grad an politischer Involviertheit variieren kann und Themen wie Macht und unterschiedliche Ideologien nicht im Zentrum der Autonomiediskussionen stehen (vgl. Oxford 2003: 85).

Innerhalb der soziokulturellen Perspektive I spielt der Kontext in zweierlei Hinsicht eine bedeutende Rolle. Zum einen findet das Fremdsprachenlernen in sozial und kulturell aufgeladenen Situationen statt und zum anderen bezieht sich der Kontext auf eine bestimmte Beziehungskonstellation im Lernprozess, nämlich die des sozial vermittelten Lernens. In Anlehnung an Lev Vygotsky³ (1978) beschreibt Oxford (2003: 86) das dieser Perspektive zugrunde liegende Modell als Lernen durch Internalisierung von sozialer Interaktion. Dabei sollen die Lernenden in einen dynamischen Dialog mit anderen, die den Lernenden im Wissensstand voraus sind – Oxford (2003: 86) nennt diese „more capable others“ – treten und von ihnen lernen. Zentral hierbei ist Vygotskys Annahme von der *zone of proximal development (ZPD)*. Er definiert die ZPD als „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with peers“ (Vygotsky 1978: 86).

³ Im Englischen und Deutschen werden unterschiedliche Schreibvarianten von Lev Vygotsky (Vygotski, Vygotskij, Wygotski) verwendet. Ich verwende hier die englische Schreibweise *Vygotsky*, die ich aus der von mir verwendeten englischen Publikation übernehme.

Agency ist in diesen Perspektiven gleichbedeutend mit Selbstregulierung. Die kompetenteren Anderen sollen den Lernenden helfen, selbstregulatorische Fähigkeiten zu erwerben, um bewusst und unabhängig handeln zu können. Dies geschieht durch *scaffolding*

consisting of various types of assistance, which can be removed as the learner becomes more self-regulated. [...] Scaffolding is not a one-time thing, and neither is its removal. It is a spiraling, cyclical movement that involves both social engagement and separation (Oxford 2003: 86).

Somit ist es die Aufgabe der kompetenteren Anderen, durch gezielte Anleitung und Unterstützung die Lernenden durch die *ZPD* zu führen (vgl. Oxford 2003: 86).

Motivation ist innerhalb der soziokulturellen Perspektive I kein Schlüsselbegriff, allerdings insofern wichtig, als dass die Lernenden motiviert sein oder werden sollen, selbstreguliert zu lernen (vgl. Oxford 2003: 86).

Auch wenn Vygotsky den Terminus Lernstrategien nicht explizit verwendet, so spielen diese trotzdem eine Rolle innerhalb der soziokulturellen Perspektive I. Vor allem metakognitive Lernstrategien, wie Planen, Überwachen und Evaluieren, dienen der Selbstregulierung im Lernprozess. Auch kognitive Lernstrategien, die sich direkt mit dem Lernstoff befassen, werden thematisiert. Vor allem aber soziale Lernstrategien, die angewendet werden, um mit kompetenteren Anderen zu interagieren, stehen im Mittelpunkt (vgl. Oxford 2003: 86f).

Die erste soziokulturelle Perspektive fasst LernerInnenautonomie als Selbstregulierung auf, die durch soziale Interaktion mit kompetenteren vermittelnden Personen aufgebaut wird (vgl. Oxford 2003: 78). Auch in der soziokulturellen Perspektive II ist das sozial vermittelte Lernen zentral, jedoch wird hierbei eher von einem kollektiven als von einem individuellen Standpunkt ausgegangen. Der Kontext bezieht sich auf das Lernen in *communities of practice*, also in komplexen sozialen Gruppierungen, auf die Beziehungen innerhalb dieser Gemeinschaften und auf deren soziales und kulturelles Umfeld (vgl. Oxford 2003: 87). Oxford (2003: 78) merkt an, dass das primäre Ziel dieser soziokulturellen Perspektive nicht Autonomie sei sondern vielmehr Partizipation in der *community of practice*:

Newcomers or apprentices at first 'participate peripherally' in the community and observe strategies used by those who have been in the group longer, especially central people known as "old-timers" or experts. [...] Gradually newcomers move closer to the center of the community of practice if the circumstances are welcoming (Oxford 2013: 29).

Dabei komme es laut Oxford (2003: 87; 2013: 29) zu *cognitive apprenticeships*, also zu strategischen und praktischen Lernbeziehungen mit ExpertInnen innerhalb dieser Gemeinschaften. In diesen Beziehungen spiegelt sich auch *agency* und Motivation wider. Oxford (2003:

87) beschreibt, dass FremdsprachenlernerInnen viel Zeit und Energie investierten, um vollwertige Mitglieder von *imagined (desired) communities* außerhalb des Klassenraumes zu werden. Motivation sei folglich symbolisches und emotionales Investment der Lernenden in eine *imagined community* (vgl. Oxford 2003: 78, 88).

Lernstrategien werden als Schlüsselqualifikation beschrieben, um Partizipation in *imagined communities* zu ermöglichen. Durch *cognitive apprenticeships* erwerben FremdsprachenlernerInnen neue Lernstrategien oder verbessern ihre bereits vorhandenen eigenen (vgl. Oxford 2003: 88).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in beiden soziokulturellen Perspektiven das sozial vermittelte Lernen in unterschiedlicher Ausprägung als Ausgangspunkt der Autonomiekonzeptionen dient. *Agency* und Motivation spielen eine besondere Rolle und spiegeln sich in der Interaktion mit Individuen bzw. Kollektiven wider, was einen Gegensatz zu technischen und psychologischen Perspektiven auf LA darstellt. Lernstrategien sind ebenfalls ein wichtiger Bestandteil soziokultureller Perspektiven, die implizit oder explizit durch ExpertInnen an die Lernenden weitergegeben werden (vgl. Oxford 2003: 85-88).

4.3.4 Die politisch-kritischen Perspektiven – Fokus auf Macht, Zugangsmöglichkeiten und Ideologien

Die politisch-kritischen Perspektiven beschäftigen sich vor allem mit den Aspekten Macht, Zugangsmöglichkeiten und Ideologien. Unter Rückgriff auf Pennycook (1997: 40) kritisiert auch Oxford (2003: 89) die Psychologisierung und damit einhergehende Depolitisierung des Konzepts LA innerhalb der Fremdsprachenforschung. Soziale, politische und kulturelle Belange sollten laut Oxford (2003: 89) nicht zu Gunsten einer LernerInnenzentrierung ausgeklammert werden, sondern in allen Autonomiekonzeptionen eine bedeutende Rolle spielen. Die Lernenden werden innerhalb der politisch-kritischen Perspektiven als in gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse eingebundene Individuen gesehen, die selbst die Möglichkeit besitzen, politische und soziale Veränderungen zu bewirken.

Der Kontext dieser Perspektiven ist also ein politisch höchst aufgeladener und bezieht sich folglich auf „ideologies and attitudes found in specific locations, situations, groups (related to age, gender, religion, culture), institutions, and socioeconomic levels“ (Oxford 2003: 89). Fragen, die Themen wie Unterdrückung, Machtstrukturen, Zugangsmöglichkeiten und Kon-

trollmechanismen behandeln, sind zentral und werden nicht nur auf institutioneller sondern vor allem auch auf alltäglicher Ebene beleuchtet und diskutiert (vgl. Oxford 2003: 89).

Agency spiegelt sich dabei als die Macht der Lernenden wider, die eigene Situation und Eingebundenheit in gesellschaftliche Prozesse zu kontrollieren und – wie Pennycook (1997: 53) festhält – „authors of their own worlds“ zu werden. Als Antriebsmechanismen dabei wirken vor allem die Möglichkeit, sich selbst innerhalb der Gesellschaft zu positionieren, sich von Unterdrückung und Vorurteilen zu befreien, eine eigene, kritische Stimme zu entwickeln und dadurch Veränderungen herbeizuführen:

The political-critical perspective shakes us by the shoulders, forcing us to question assumptions and to critique existing power structures. It causes us to think hard about the status quo. [...] It reminds us that we can critically analyse the discourses that frame our lives, we can create new alternatives for ourselves, and we can challenge our students to do the same (Oxford 2003: 90).

Lernstrategien spielen innerhalb dieser Perspektiven eine eher marginale Rolle und werden kaum diskutiert. Oxford meint allerdings, dass diese helfen könnten, einen Zugang zu politischen und sozialen Feldern zu finden (vgl. Oxford 2003: 79).

4.3.5 Zusammenfassung und kritische Reflexion

Rebecca Oxford versucht, Bensons Klassifikationsmodell zu präzisieren und hinsichtlich ihrer eigenen Kriterien zu modifizieren. Sie geht davon aus, dass LA nur dann befriedigend zu konzipieren sei, wenn alle Perspektiven beleuchtet würden. Wie Barbara Schmenk (2008: 48) anmerkt, stelle Oxfords Modell einen Kompromiss dar, da Widersprüche relativiert würden und LA als facettenreiches Verhaltensmuster konzipiert werde. Oxfords Modell ist detaillierter und weniger abstrakt als Bensons und gerade durch die Erläuterung anhand der vier Themenschwerpunkte Kontext, *agency*, Motivation und Lernstrategien ist es möglich, den Begriff LA genauer zu bestimmen und für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen.

Trotzdem wirft dieses Modell auch Fragen auf, die dadurch begründet sind, dass Oxford die genauen Bedeutungsunterschiede zwischen den verschiedenen Autonomieversionen nicht eingehender verdeutlicht. Warum sie zum Beispiel Bensons psychologische Perspektiven in ihrem Modell in psychologische und soziokulturelle Perspektiven unterteilt, bleibt weitestgehend unklar. Benson geht bei diesen Versionen vom Lernen als Konstruktion aus. Oxford hingegen verzichtet scheinbar auf dieses konstruktivistische Kriterium der Zuordnung. Es ist anzunehmen, dass sie vielmehr von verschiedenen Lernkontexten ausgeht und zu zeigen ver-

sucht, dass LA innerhalb des Selbstlernens und des Lernens in sozialen Kontexten eine unterschiedliche Rolle einnimmt. Mit der Unterscheidung zwischen einer soziokulturellen Perspektive I und II gelingt es Oxford allerdings, die bei Benson eher unpräzise Beschreibung des Fremdsprachenlernens in sozialen, von hierarchischen Strukturen durchzogenen Kontexten klarer zu fassen (vgl. Schmenk 2008: 50f).

Des Weiteren erfährt auch der Begriff des Politischen in Oxfords Modell keine genauere Erläuterung, weshalb der Eindruck entsteht, dass lediglich die politisch-kritische Perspektive sowie die soziokulturelle Perspektive II politische Dimensionen mit einbeziehen würden. Auch Barbara Schmenk (2008: 51) kritisiert die Vernachlässigung politischer Aspekte in den anderen Versionen bzw. Perspektiven und plädiert dafür, diese „für jeden der unterscheidbaren Autonomiebegriffe zu reflektieren, anstatt einen spezifisch ‘politischen Autonomiebegriff’ zu benennen, der dann von anderen Autonomieversionen, und zwar solchen, die auf das Lehren und Lernen bezogen sind, abgegrenzt wird“ (Schmenk 2008: 51).

4.4 Sechs Autonomiekonzeptionen nach Barbara Schmenk – oder der Versuch Licht ins Dunkel des Begriff-Wirrwarrs zu bringen

„Autonomie ist nicht gleich Autonomie“ (Schmenk 2008: 53).

Auch Barbara Schmenk, die sich intensiv mit der Popularität und Sloganisierung des Autonomiebegriffs beschäftigt, stellt den Versuch an, Konzeptionen in Bezug auf LA aufzuarbeiten (vgl. Schmenk 2008: 14, 37). Ziel ihrer umfangreichen Studie ist es, unterschiedliche Autonomiebegriffe auszumachen und ihre Charakteristika zu beschreiben, um Ordnung in der derzeitig semantisch verwirrenden und konzeptuell unklaren Forschungslage rund um den Begriff LA zu schaffen (vgl. Schmenk 2008: 37, 55).

Ihre Klassifikation von Autonomiekonzeptionen innerhalb der Fremdsprachenforschung erfolgt in Anlehnung an Bensons und Oxfords Systematisierungsversuche. Sie geht auch speziell auf die deutschsprachige LA-Diskussion ein, die zwar ihre Wurzeln unter anderem in der anglophonen *learner autonomy*-Forschung hat, jedoch zum Teil andere Akzente setzt (vgl. Schmenk 2008: 13, 37, 52).

Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausfiltern und veranschaulichen zu können, untersucht und beschreibt Schmenk die einzelnen Autonomiekonzeptionen anhand der zugrunde liegenden Konzeptionen von Lernen, Lehren, Sprache und lernender Person (Schmenk 2008: 55, 128-131).

Daraus ergeben sich nun sechs Konzeptionen von LA: Die handlungstheoretische Konzeption, die vor allem von Henri Holec entwickelt wurde, dient als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Daraus sieht Schmenk zwei abgespeckte bzw. trivialisierte Konzeptionen von Autonomie hervorgehen. Zum einen wären dies situative bzw. technizistische Autonomiebegriffe, die auch oft einem Alltagsverständnis von LA zugrunde liegen. Die zweite Holec-Adaption erkennt Schmenk bei strategisch-technischen Autonomiebegriffen, die auf Strategievermittlung und LernerInnentraining fokussieren (vgl. Schmenk 2008: 52, 54). Diese zwei Konzeptionen finden sich in ähnlicher Weise auch bei Benson und Oxford, die diese als technische Versionen bzw. Perspektiven bezeichnen (vgl. Benson 1997: 19; Oxford 2003: 81f). Zu konstruktivistisch beeinflussten Autonomiebegriffen rechnet Schmenk (2008: 53) zum einen radikal-konstruktivistische und zum anderen entwicklungspsychologische Ansätze. Benson (1997: 19) zählt diese ganz allgemein zu den psychologischen Versionen, während Oxford (2003: 83-87) die radikal-konstruktivistischen Konzeptionen unter psychologische Perspektiven subsummiert und die entwicklungspsychologischen Konzeptionen eher der ersten soziokulturellen Perspektive entsprechen.

Als ein letztes Autonomiekonzept stellt Schmenk (2008: 119ff) pädagogisch-fächerübergreifende Auffassungen von Autonomie vor. Diese begreifen LA als allgemein erzieherisches Ziel und sind vor allem in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung vertreten. Benson und Oxford unterscheiden solche allgemeinpädagogischen Konzeptionen nicht explizit, jedoch finden sich viele Charakteristika in den politischen Versionen bei Benson (1997: 19) und in der zweiten soziokulturellen Perspektive bei Oxford (2003: 87f) wieder.

4.4.1 Handlungstheoretische Autonomiebegriffe⁴

Holec plädiert in seinen Arbeiten zu LA für eine Differenzierung zwischen selbstgesteuertem Lernen und Autonomie. Selbststeuerung sei nach Holec (1981: 3) eine beobachtbare Form des Lernens, während Autonomie auf eine Fähigkeit verweise, Lernhandlungen selbst zu steuern. Die Lernenden sollten dabei über die notwendigen Kenntnisse verfügen, ihren Lernprozess selbstverantwortlich zu planen, durchzuführen, zu reflektieren und zu evaluieren. Autonomie nach Holec sei also eine Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen.

⁴ Für einen genaueren Überblick von Holec's Konzeption siehe Kapitel 2.2

4.4.1.1 Handlungstheoretische Autonomiepotentiale und -grenzen

Das Autonomiepotenzial im handlungstheoretischen Sinne liegt darin, dass die Lernenden selbst entscheiden, was sie wie, wann und wo lernen wollen. Dies setzt voraus, dass die Lernenden schon über die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen, das eigene Lernen selbstverantwortlich zu planen und zu organisieren. Jeglicher Eingriff von außen, zum Beispiel in Form von Hilfestellungen seitens Lehrender, wird als autonomieeinschränkend gesehen (vgl. Schmenk 2008: 129, 258).

Lernen wird als planbares, klar strukturiertes Vorgehen definiert. Kreativität und Überraschungsmomente innerhalb des Lernprozesses können von handlungstheoretischen Modellen nur schwer erfasst werden, da sich diese jeglicher Steuerung entziehen (vgl. Schmenk 2008: 129, 132). Das Lehren in handlungstheoretischen Auffassungen wird quasi obsolet bzw. verändert sich in seinen Grundzügen gänzlich. Lernen und Lehren sind nicht mehr voneinander zu trennen, sodass die Lernenden auch gleichzeitig als Lehrende auftreten. Innerhalb dieses Konzepts des Selbstlernens und Selbstlehrens nehmen FremdsprachenlehrerInnen die Rolle von LernberaterInnen oder -helferInnen ein (vgl. Schmenk 2008: 134). Die Lernenden werden folglich als selbstbewusste, unabhängig handelnde, planende sowie bewertende Subjekte gesehen, die über ein bestimmtes, zum selbstgesteuerten Lernen befähigendes, methodisches Repertoire verfügen (vgl. Schmenk 2008: 129, 139).

Henri Holec selbst definiert nicht explizit, wie er Sprache auffasst. Implizit lässt sich aber ein Sprachbegriff erkennen, der instrumenteller Natur ist. Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im Holec'schen Sinne sei laut Schmenk (2008: 137) nur dann möglich, „wenn man Sprache als Mittel konzipiert, das in Handlungen aktualisiert wird und das man sich handelnd aneignen kann“.

Basierend auf dem handlungstheoretischen Autonomiebegriff Holec's sieht Schmenk (2008: 52) nun zwei trivialisierte, verflachte Auffassungen – sie bezeichnet diese als „Schwundstufen des Holec'schen Konzepts“ – von Autonomie hervorgehen: situativ-technizistische und technisch-strategische Autonomiebegriffe.

4.4.2 Situative und technizistische Autonomiebegriffe

Diese Ansätze zur Beschreibung von LA werden als *mainstream*-Ansätze innerhalb der Fachdiskussion bezeichnet (vgl. Pennycook 1997: 39ff). Diesen liegt meist ein Alltagsverständnis von Autonomie zugrunde, das das Adjektiv *autonom* auf allein, unabhängig und selbstständig

beschränkt. Folglich wird unter autonomem Lernen ein isoliertes Lernen unabhängig von Fremdsteuerung verstanden. Die äußeren, situativen Kontexte spielen dabei eine wesentlich wichtigere Rolle als qualitative Aspekte, das Fremdsprachenlernen wird als individuelles, unabhängiges Alleinlernen konzipiert und Autonomie wird mit Selbstlernen, Selbststeuerung und Individualisierung gleichgesetzt (vgl. Schmenk 2008: 66, 68). Als früheste und prominenteste Definition hierzu zählt Leslie Dickinsons Auffassung von Autonomie als

the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a teacher or an institution. And the learner is also independent of specially prepared materials (Dickinson 1987: 11).

Später zeigt Dickinson (1992: 1ff) allerdings auch auf, wie LA in institutionalisierten Klassenräumen mittels LernerInnentrainings umgesetzt werden könne, sodass LernerInnen schrittweise in die Unabhängigkeit – sprich volle Autonomie – geführt werden könnten.

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass die Gleichsetzung von Autonomie und Alleinlernen einen dominanten Siegeszug angetreten hat und weit verbreitet ist. Der Fokus liegt häufig darauf, wie (volle) LernerInnenautonomie schrittweise erworben werden kann. Scharle und Szabó (2000: 4) definieren gut zehn Jahre nach Dickinson Autonomie in diesem Sinne:

Some degree of autonomy is also essential to successful language learning. No matter how much students learn through lessons, there is always plenty more they will need to learn by practice, on their own. [...] The best way to prepare them for this task is to help them become more autonomous.

Auch in neuesten Schriften wird LA als Ausdruck selbstverantworteten Alleinlernens konzipiert:

Learner autonomy means taking responsibility for someone's own learning, which signifies that the learners study on their own in a very effective way. Thus, the learning process can be more effective when learners take control of their own process of learning, because they learn what they are ready to learn (Lazăr 2013: 460).

Als ein sehr prominentes Beispiel für die Gleichsetzung von LA und Selbstlernen bzw. Selbststeuerung führt Schmenk (2008: 68) den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* an. Dort ist festgehalten: „Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d.h. selbstgesteuert erfolgen“ (Europarat 2001: 140).

Schmenk sieht diese situativ-technizistischen Versionen im Hinblick auf eine fremdsprachendidaktische Implementierung als äußerst problematisch an. Autonomie mit Alleinlernen gleichzusetzen, impliziere weder ein methodisch-didaktisches Konzept, noch könnten qualita-

tive Aspekte wie Formen, Inhalte oder Ziele reflektiert werden. Somit avanciert LA in diesen Definitionen zu einer stark verkürzten Formel (vgl. Schmenk 2008: 69).

Vor allem im Bereich des computerbasierten Lernens sind situative und technizistische Autonomiebegriffe zum Marketingkonzept erhoben worden. Im Bereich des *Computer Assisted Language Learning (CALL)* stößt man häufig auf Selbstlernprogramme und -software, die mit LA werben. Als Inbegriff autonomer LernerInnen werden diejenigen konzipiert, die selbstständig und allein am Computer eine Fremdsprache lernen. (vgl. Schmenk 2008: 69). Wolff (2011: 321) meint hierzu allerdings, dass sowohl das bloße Alleinsein mit dem Computer als auch das Arbeiten mit Selbstlernprogrammen weder Ausdruck von Selbststeuerung seien noch autonomes Lernen förderten. Auch Benson (2001: 140) negiert diesen direkten Zusammenhang zwischen technologischen Zugängen zum Fremdsprachenlernen und der Förderung von LA:

In the case of CALL in particular, there is also an assumption that technology can provide learners with the kinds of support they need in order to develop skills associated with autonomy. This cannot be regarded as more than a potential, however, and a great deal depends on the ways in which technologies are made available to learners and the kinds of interaction that take place around them (Benson 2001: 140).

4.4.2.1 Situativ-technizistische Autonomiepotentiale und -grenzen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass LA in situativen und technizistischen Autonomiekonzeptionen mit Alleinlernen und Selbstverantwortung gleichgesetzt wird. Den Lernbegriff identifiziert Schmenk (2008: 132) als diffus, da Autonomie als rein äußerliche Erscheinung beschrieben werde und keine bestimmte Auffassung von Lernen zugrunde liege. Fremdsprachenlernen erscheine als Summe von Tätigkeiten, die mit fremdsprachlichen Materialien allein ausgeführt würden. Die Beschaffenheit dieser Lernmaterialien hingegen sei nicht genauer bestimmt (vgl. Schmenk 2008: 132).

Auch der Lehrbegriff ist nicht eindeutig. Zwar erscheint es auf den ersten Blick, als wäre eine Lehrperson überflüssig. Jedoch kann bei genauerer Betrachtung festgestellt werden, dass Lehrende hierbei vor allem als Materialquellen fungieren und im Hintergrund tätig sind, wobei dies auch ein Computer oder Lehrwerk übernehmen könnte. Die impliziten Methoden und Lehrstile genauso wie die Art der Lernmaterialien können nicht näher differenziert werden. Die Rolle der Lehrenden bleibt unklar, und Lernen erscheint somit in allen möglichen Varianten – sei es mit Computer oder zu Hause am Schreibtisch, mit oder ohne Materialien, mittels Drill-Übungen oder kreativen Aufgaben (vgl. Schmenk 2008: 134f). Die qualitativen Aspekte

des Lernens rücken aufgrund situativ-technischer in den Hintergrund. Was also genau beim Fremdsprachenlernen zu lernen wäre und wie die Lernenden dabei vorgehen sollten, wird nicht thematisiert (vgl. Schmenk 2008: 137).

4.4.3 Technisch-strategische Autonomiebegriffe

Die zweite Holec-Adaption – ebenfalls eine sogenannte *mainstream*-Konzeption (vgl. Pennycook 1997: 39ff) – erkennt Schmenk bei strategisch-technischen Autonomiebegriffen, die davon ausgehen, dass Lernende über bestimmte Techniken und Strategien zum eigenständigen Lernen verfügen und diese bewusst einsetzen würden, um möglichst gewinnorientiert zu lernen. Schmenk geht dabei aber von einer Ökonomisierung des Autonomieverständnisses aus, was nicht zuletzt auf die Verwendung der Begriffe Selbst- und Lernmanagement zurückzuführen sei (vgl. Schmenk 2008.: 73-85).

Im Folgenden wird sowohl auf die Bedeutung von Lernstrategien innerhalb der fremdsprachendidaktischen Autonomiediskussion eingegangen als auch auf strategiegeleitetes Lernen als Management des Lernprozesses.

4.4.3.1 Lernstrategien

Der Begriff der Lernstrategien wird im wissenschaftlichen Diskurs uneinheitlich verwendet und basiert auf unterschiedlichen theoretischen aber auch alltagstheoretischen Verständnissen von Lernen (vgl. Zimmermann 1997: 95). Die kognitive Lerntheorie⁵ begreift Lernen allgemein ausgedrückt als dynamischen und kreativen Prozess, bei dem Informationen individuell verarbeitet werden und neues Wissen in bereits vorhandenes Wissen integriert wird, wobei es zu einer Reorganisation und Optimierung des Vorwissens kommt (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 54). Lernstrategien sind dem prozeduralen Wissen zuzuordnen, das den Erwerb und den Einsatz von deklarativem Wissen steuert: „Learning strategies are represented in cognitive theory as complex cognitive skills that follow the same general rules as do other forms of procedural knowledge“ (Chamot/O'Malley 1990: 216). Ausgehend davon können metakognitive und kognitive Lernstrategien unterschieden werden, wobei sich erstere auf das Planen, Überwachen und Evaluieren beziehen und zweite auf die Interaktion mit dem Lerngegenstand selbst. Des Weiteren werden auch soziale bzw. affektive Strategien klassifiziert, die auf die

⁵ siehe Kapitel 3.1

Beziehungen zu anderen im Lernprozess involvierten Personen sowie auf affektive Dimensionen fokussieren.

Die bisweilen elaborierteste und umfangreichste Klassifikation von Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen hat Rebecca Oxford (1990) vorgenommen, die auf psychologische, didaktische und soziale Dimensionen fokussiert und direkte sowie indirekte Lernstrategien unterscheidet. Sie definiert Lernstrategien zunächst allgemein als „steps taken by students to enhance their own learning“ (Oxford 1990: 1).

Zudem unterteilt sie direkte Strategien in Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien. Gedächtnisstrategien helfen den Lernenden, neue Informationen zu speichern und wieder abzurufen (vgl. Oxford 1990: 37). Kognitive Strategien zielen auf die Veränderung und Produktion sprachlichen Materials ab und Kompensationsstrategien befähigen Lernende dazu, die Sprache trotz Wissenslücken verstehen oder produzieren zu können (vgl. Oxford 1990: 43, 47).

Zu den indirekten Strategien zählt sie metakognitive, affektive und soziale Strategien. Metakognitive Strategien beziehen sich auf die eigene Wahrnehmung und ermöglichen, den Lernprozess zu beobachten, zu planen und zu evaluieren. Affektive Strategien helfen, die eigenen Emotionen und Einstellungen zu regulieren, und soziale Strategien beziehen sich auf die Interaktionen mit anderen im Lernprozess (vgl. Oxford 1990: 135).

In der deutschen Fremdsprachendidaktik ist eine intensive Beschäftigung mit Lernstrategien vor allem Ute Rampillon zu verdanken, die von Lerntechniken spricht, die sie als Verfahren definiert, „die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“ (Rampillon 1996a: 17). Anfänglich weist sie noch auf eine Unterscheidung von Lerntechniken und Lernstrategien hin, in späteren Arbeiten jedoch verwendet sie durchgängig den Strategiebegriff, da eine eindeutige Differenzierung zu schwierig sei (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 54).

4.4.3.2 Strategiegeleitetes Lernen als Managen

Vor allem im Zusammenhang mit Begrifflichkeiten wie „lebenslanges Lernen“ und „Lernen lernen“ rücken Lernstrategien nun in den Fokus der Fremdsprachenforschung. Der Autonomiebegriff scheint dabei eine zentrale Rolle einzunehmen, wie folgender Auszug aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* nahelegt:

Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn 'Lernen lernen' als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. (Europarat 2001: 140).

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, dass Lernstrategien als die geeignetsten Instrumente gesehen werden, um das (Fremdsprachen-)Lernen zu lernen und somit Lernkompetenz aufzubauen, wodurch erfolgreiches lebenslanges Lernen ermöglicht werden soll (vgl. Berndt 2005: 87; Schmenk 2008: 74). LA wird dabei mit Selbststeuerung, mit unabhängigem, alleinverantwortlichem Lernen, gleichgesetzt, wobei Lernstrategien als wesentliche Instrumente effizienten, autonomen Lernens dienen:

Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning skills result in improved proficiency and greater self-confidence (Oxford 1990: 1).

Ziel des Einsatzes von Lernstrategien ist somit, das eigene Lernen leichter, schneller, effizienter und angenehmer zu machen. Eine Förderung von LA scheint in diesem Zusammenhang automatisch mit einem auf die Lernenden angepassten Strategieeinsatz einherzugehen (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 51; Schmenk 2008: 76f). Autonome Lernende sind demnach gute LernerInnen, die gelernt haben zu lernen (vgl. Holec 1987: 147; Wenden 1991: 15). Dies impliziert auch die Vorstellung, dass Lernende einem Manager gleichkommen, die den Lernprozess in seine einzelnen Bestandteile zerlegen und mittels isolierbarer und vermittelbarer Strategien managen würden (vgl. Schmenk 2008: 80).

4.4.3.3 Technisch-strategische Autonomiepotentiale und -grenzen

Von LA in strategisch-technischen Autonomiekonzeptionen für das Fremdsprachenlernen ist zusammenfassend dann die Rede, wenn Lernende genügend Strategien erworben haben, die sie bewusst und zielgerichtet einsetzen, um möglichst effizient und effektiv zu lernen (vgl. Schmenk 2008: 130).

Der diesen Auffassungen zugrunde liegende Lernbegriff ist instrumentell orientiert und beschreibt das Fremdsprachenlernen als strategiegeleiteten Managementprozess. Lernende werden zu Managern, deren Ziel eine möglichst große Gewinnmaximierung und Leistungssteigerung beim Fremdsprachenlernen darstellt (vgl. Schmenk 2008: 130, 132). Dies soll vor allem durch die Instruktion von Lernstrategien ermöglicht werden. Das Lehren wird als Training von strategischen Kenntnissen aufgefasst und stellt Hilfe zum Selbstlernen dar. Ziel ist es

somit auch, lebenslanges Lernen ohne die Hilfe seitens Lehrpersonen oder Institutionen zu ermöglichen (vgl. Schmenk 2008: 130, 135). Ein eindeutiger Sprachbegriff lässt sich hier nicht ausmachen, jedoch erkennt Schmenk (2008: 137f) eine Tendenz zu instrumentalisierenden Auffassungen von Sprache, da eine strategisch-ökonomische Sicht auf Autonomie impliziere, dass Sprache vor allem durch Techniken und Strategien erlernbar sei.

Die Vorstellung von der Automatisierung und Mechanisierung des Fremdsprachenlernens durch Lernstrategien und die damit einhergehende imaginierte Förderung autonomen Lernens bezeichnet Schmenk (2008: 83f) als verführerisch, jedoch auch als höchst reduktionistisch. Sie räumt Lernstrategien innerhalb des Fremdsprachenlernens einen wichtigen Platz ein, jedoch warnt sie gleichzeitig vor einem primär strategisch-technischen Zugriff auf LA (vgl. Schmenk 2008: 84f).

Auch Benson (1997: 26f) kritisiert die strategisch-technischen Autonomiekonzeptionen – er fasst diese allgemeiner als technische Versionen auf – als reduktionistisch, da diese kaum auf die Lernenden selbst eingingen und Reflexions- und Entscheidungsebenen nicht berücksichtigten ebenso wie soziale und politische Dimensionen. Rebecca Oxford (2003: 76) hingegen plädiert für eine Berücksichtigung von Lernstrategien in allen Perspektiven von LA, jedoch sind es vor allem die psychologischen und technischen Perspektiven, die Strategiewissen und -training propagieren und näher beleuchten.

4.4.4 Konstruktivistische Autonomiebegriffe

Barbara Schmenk kritisiert in ihren Untersuchungen, den Konstruktivismus⁶ vorschnell als Grundlage oder sogar Legitimationsbasis einer Förderung von LA heranzuziehen. Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist die Annahme, dass philosophisch und biologisch beeinflusste konstruktivistische Aspekte unreflektiert aus ihrem Theoriegebäude herausoperiert und mit dem Fremdsprachenlernen vernetzt werden. Daher komme es auch zu verschiedenen und teils widersprüchlichen Handlungsanleitungen in Bezug auf konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht. Als grundlegenden Denkfehler konstruktivistischer FremdsprachendidaktikerInnen *outet* sie die häufig vorzufindende Gleichsetzung von Autonomie als Lernziel und Zustand der Lernenden (vgl. Schmenk 2008: 96f). Im Sinne des radikalen Konstruktivismus, der Wirklichkeit als von Individuen konstruiert ansieht, erfolgt auch das Lernen als individuell-konstruierend und kann daher nicht bzw. nur kaum von außen beeinflusst werden. Dies führt in weiterer Folge zu einer Radikalisierung des Autonomiebegriffs, da ja jedes Individuum als

⁶ siehe auch Kapitel 3.2

autopoietisches System für seine Wirklichkeitskonstruktion selbst zuständig ist, spricht von Grund her autonom ist. Autonomie nimmt somit in konstruktivistischen Theorien eine zentrale Stellung ein; jedoch als deskriptive Kategorie im Sinne eines dauerhaften Zustands eines Menschen und nicht wie in anderen Autonomiekonzeptionen als zu erreichendes Lernziel oder gar Ideal (vgl. Schmenk 2008: 98-102; Schmenk 2010: 16f). Somit sind (radikal-) konstruktivistisch geleitete Maßnahmen zur Förderung der LA in einem pädagogischen Konzept obsolet und würden ad absurdum geführt werden, „[d]enn man kann Autonomie nicht zu einem Ziel erklären, wenn sie als immer schon ‘da’ verstanden wird“ (Schmenk 2010: 17). Es kommt somit zu einer Vermischung deskriptiver und normativer Autonomievorstellungen und darüber hinaus zu einer Verengung des Begriffs der LA. Politische, soziale und kulturelle Kontexte spielen kaum eine Rolle. Die Lernenden, verstanden als abgeschlossene Systeme, konstruieren autonom ihre Wirklichkeit, wobei Interaktion lediglich der Viabilisierung, sprich ständigen Überprüfung, der individuellen Konstruktionen dient (vgl. Schmenk 2008: 102). Schmenk legt somit ein unauflösbares Paradoxon konstruktivistischer Fremdsprachenlerntheorien offen: „[N]ur unter Verzicht auf den konstruktivistischen Autonomiebegriff kann man die Förderung von Autonomie im Fremdsprachenunterricht begründen“ (Schmenk 2008: 103).

4.4.4.1 Konstruktivistische Autonomiepotentiale und -grenzen

In (radikal-) konstruktivistischen Autonomiekonzeptionen bildet Autonomie einen Zustand menschlichen Seins. Lernen wird dabei als aktiver, individueller und nicht von außen regulierbarer Konstruktionsprozess verstanden, wobei Autonomie ein grundlegendes Charakteristikum des Lernens darstellt (vgl. Schmenk 2008: 133, 257; Schmenk 2010: 17).

Lehren bzw. Unterricht sind in diesen Ansätzen quasi obsolet. Eine Einwirkung von außen findet nur in Form von nicht vorhersagbaren Perturbationen statt, also Störungen, die zu individuell unterschiedlichen Reaktionen führen können oder auch nicht (vgl. Schmenk 2008: 130, 136; Schmenk 2010: 17).

Schmenk erkennt in konstruktivistischen Autonomiekonzeptionen solipsistische Menschenbildannahmen. Die Verabsolutierung der Individualität des Menschen lässt das lernende Subjekt als hermetisch abgeschlossene Monade erscheinen, die biologisch dazu determiniert ist, autonom zu agieren (vgl. Schmenk 2008: 130, 139).

Da Sprachenlernen als subjektive, unvorhersehbare Konstruktion von Wissen aufgefasst wird, kann auch nicht genau bestimmt werden, was beim Fremdsprachenlernen gelernt werden soll

(vgl. Schmenk 2008: 138). Der diesen Konzeptionen zugrunde liegende Sprachbegriff ist nicht eindeutig und sehr weit gefasst: „Sprache ist Baumaterial für individuelle Konstruktionen und zugleich Resultat solcher Konstruktionen“ (Schmenk 2008: 130).

4.4.5 Entwicklungspsychologische Autonomiebegriffe

Der folgende Abschnitt befasst sich mit David Littles Autonomiekonzeptionen, die er innerhalb der letzten 20 Jahre entwickelt bzw. modifiziert hat und die wesentliche Beiträge für die methodische und didaktische Implementierung von LA im Fremdsprachenunterricht bieten. Dabei erkennen Schmelter (2004: 219f) und Schmenk (2008: 107) einen Wandel in Littles Autonomiediskussion von einem politisch-emanzipatorischen Konzept hin zu einem entwicklungspsychologischen solchen. Anhand zentraler Aspekte soll diese Psychologisierung im Folgenden nachgezeichnet werden.

4.4.5.1 Autonomiekonzeption nach David Little

In frühen Publikationen definiert Little (1991: 7; 1994: 431) LA in Anlehnung an Henric Holec (1981) und fasst als deren Essenz die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen auf. „This entails establishing a personal agenda for learning, taking at least some initiatives that shape the learning process, and developing a capacity to evaluate the extent and success of one’s learning” (Little 1994: 431).

Im Gegensatz zu Holec Definition betont diese nur drei Entscheidungsbereiche innerhalb des Lernprozesses. Lernende seien also dann als autonom anzusehen, wenn sie den Lernprozess selbst planen, zumindest Initiativen zur Durchführung ergreifen und den Lernprozess evaluieren können.

Des Weiteren definiert Little (1991: 4; Hervorh. i. Orig.) Autonomie parallel zu Holec’s Argumentationskette als „*capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making and independent action“. Diese hier angedeutete Individualisierung der Lernenden soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass „learner autonomy does not arise spontaneously from within the learner but develops out of the learner’s dialogue with the world to which he or she belongs” (Little 1994: 431). Als gesellschaftliche Akteure sind die Lernenden immer in ein Wechselverhältnis von Abhängigkeit und Unabhängigkeit eingebunden. Autonomie bedarf

somit einer Einflussnahme von außen und setzt soziale Interdependenz als integralen Bestandteil autonomen Lernens⁷ voraus. (vgl. Little 1991: 5; Little 1994: 433).

4.4.5.2 LernerInnenautonomie als natürliches Phänomen

Wie bereits angedeutet ist LA bei Little als Produkt interaktiver Prozesse zu sehen. Aus dieser Eingebundenheit der Lernenden in soziale Kontexte folgert er, dass Autonomie nicht nur ein anzustrebendes Ziel in formalen Lernkontexten sei, sondern auch das Resultat natürlicher Lernprozesse darstelle. Autonomie wird folglich im Laufe der Adoleszenz erworben und wird als natürlicher Zustand erwachsener Menschen dargestellt (vgl. Little 1994: 433). Demnach soll also auch institutionalisiertes Fremdsprachenlernen dem natürlichen Lernen angeglichen werden, wobei er für eine Entschulung von Lernen im Sinne Ivan Illichs (1979) plädiert (vgl. Little 1994: 434; Schmenk 2008: 106). Dabei unterscheidet der Autor zwischen entwicklungsbasiertem (*developmental learning*) und erfahrungsbasiertem Lernen (*experiential learning*), die beim Fremdsprachenlernen zu fördern seien, da anhand dieser Begriffe das natürliche Lernen als autonomes begründet werden kann. Ersteres zeigt sich beim frühkindlichen Erwerb der Muttersprache. Kinder sind demnach autonome Lernende, da sie die Muttersprache in Interaktion erwerben, indem sie selbst Initiativen ergreifen und auf Feedback reagieren. Ebenso zeigt sich erfahrungsbasiertes als autonomes Lernen „in the sense that it arises as a result of the initiatives we take in interaction with our environment in order to fulfill our needs“ (Little 1994: 433f).

Schmenk (2008: 107) sieht Littles frühe Autonomiekonzeptionen als noch deutlich politisch-emanzipatorisch beeinflusst. Ausgehend von Ivan Illich (1979), Paulo Freire (1973) und Carl R. Rogers (1969) konzipiert Little Autonomie als Kritik an den herrschenden Bildungsinstitutionen. Ab Mitte der 1990er Jahre kommt es aber zu einer „Entpolitisierung seines Autonomiebegriffs“. Nunmehr definiert Little (1999a: 22) Autonomie als *general behavioural capacity*, die sich am natürlichen Lernen orientiere und auch in institutionalisierten Lern- und Lehrkontexten erreicht werden könne. Eine Entschulung des Lernens im Sinne Illichs (1979) wird demnach nicht mehr angestrebt (vgl. Schmenk 2008: 107).

⁷ Im Gegensatz zu Holec (1981: 4) verwendet Little das Adjektiv *autonom* in seinen Ausführungen nicht nur zur Beschreibung von Personen, sondern wendet dieses auch auf Prozesse an.

4.4.5.3 LernerInnenautonomie als soziales Lernen in formalen Lern- und Lehrkontexten

Little nähert sich dem Thema LA nun von zwei Seiten. Zum einen stellt er Autonomie als *universal human capacity* dar, die das Ziel der ontogenetischen Entwicklung eines Menschen und somit auch jedes entwicklungsbasierten Lernens sei (Little 1999a: 13). Andererseits beschäftigt sich Little auch mit Autonomie in formalen Lern- und Lehrkontexten und betont dabei, dass LA nicht nur das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses darstelle, sondern auch gerade fundamental für diesen Prozess selbst sei, da die Lernenden Verantwortung für den Lernprozess übernehmen würden und sich der Abläufe bewusst sein müssten (vgl. Little 1999a: 15):

[T]he *basis* of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; the *development* of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success; and the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives. In this definition autonomy is a capacity for a certain range of highly explicit behaviour that embraces both the process and the content of learning (1999a:11, Hervorh. i. Orig.).

Wenn Little also davon ausgeht, dass die Grenzen zwischen formalen Lernkontexten und der die Lernenden umgebenden Wirklichkeit aufgelöst werden sollten, dann kritisiert er damit situativ-technizistische Auffassungen von LA im Sinne von Alleinlernen: „It is sometimes thought that learner autonomy necessarily entails total independence – of the teacher, of other learners and of formally approved curricula. But this is not so: total independence is not autonomy but autism” (Little 1995: 178). Autonomes Lernen sei Little zufolge nur in Interaktionen und in ständigen Wechselbeziehungen mit dem sozialen Umfeld zu entwickeln. Dies rückt auch die Bedeutung von Hilfestellungen seitens anderer in den Fokus. Für das institutionalisierte Fremdsprachenlernen bedeutet dies, dass vor allem der pädagogische Dialog zur Entwicklung von LA beiträgt (vgl. Little 1995: 178ff). Als Basis seiner Überlegungen greift er auf Vygotskys Modell der Interiorisierung von sozialer Interaktion (1978) zurück, die durch einen Übergang von kommunikativer Rede über egozentrische Rede hin zu innerer Rede gekennzeichnet sei (vgl. Little 1999b: 24). Dies veranschaulicht er für das Fremdsprachenlernen wie folgt:

The child learns to perform a particular task in interaction with an adult, and the adult maintains a verbal commentary to which the child contributes (communicative speech). When the child has mastered the task, she uses her own commentary (egocentric

speech) to prompt and support independent performance. In due course egocentric speech becomes inner speech: in this case the conscious process by which the child plans, monitors and evaluates task performance (Little 1999b: 24).

Dieses entwicklungspsychologische Autonomisierungsmodell stellt somit das Herzstück seiner Konzeption von LA dar und ermöglicht dessen Förderung auch im institutionellen Fremdsprachenunterricht.

4.4.5.4 Implizites und explizites Wissen als Voraussetzung für LernerInnenautonomie

Little weist *behavioural autonomy* zwei Dimensionen zu: eine pädagogische und eine kommunikative (vgl. Little 1995: 176; Little 1999b: 28). Erstere bezieht sich auf das *Lernen* der Fremdsprache und beschreibt somit den autonomen Fremdsprachenlernenden: „[T]hey [die autonomen Lernenden; Anm.: N.M.] must have the necessary knowledge and skills to be able to continue their language learning after the end of formal education“ (Little 1999b: 28). Zweitere Dimension beschreibt Autonomie als die Fähigkeit zum selbstständigen Gebrauch der Fremdsprache: “[L]earners must be able to use the target language independently and flexibly as a medium of communication in the world outside the classroom” (Little 1999b: 28). Um LA in diesem Sinne fördern zu können, müssen – so Little (1997a: 38) – explizites und implizites Wissen⁸ entwickelt werden. Implizites Wissen soll also durch den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache im pädagogischen Dialog ermöglicht werden, was er als *learning by doing* zusammenfasst. Explizites Wissen soll durch *learning by analysis* also analytisches und damit bewusstes Lernen, entwickelt werden (vgl. Little 1997a: 38ff). Diese Auffassung von explizitem und implizitem Wissen als Voraussetzung für die Entwicklung von LA stellt eine große Herausforderung für Lehrkräfte dar, die nicht nur Kenntnisse über die Fremdsprache mitbringen sollten sondern auch über die jeweiligen Lernprozesse und die Lernenden selbst (vgl. Schmenk 2008: 115).

Es kann festgehalten werden, dass Little in Bezug auf das Konzept der LA erstmals den Versuch unternimmt – ausgehend von Holec's Bestimmung *was* ein autonomer Lernender sei – zu erklären, *wie* diese autonom werden könnten (vgl. Benson 2006: 23). Dabei dienen ihm drei zentrale Aspekte, die (entwicklungs-)psychologische Schwerpunkte setzen. Zum einen beschreibt er autonomes Lernen in Anlehnung an natürliches Lernen und fasst LA als Ziel der

⁸ Explizites Wissen definiert Little (1999a: 15) als “knowledge available to the mind” und implizites Wissen als “knowledge in the mind”.

ontogenetischen Entwicklung eines Menschen auf. Autonomie wird dabei zur *universal human capacity* (Little 1999a: 13), die auch konstitutiv für den Lernprozess selbst ist. Ein weiterer bedeutender Aspekt in Littles Konzeptionen wird der sozialen Interaktion beigemessen. Als sozial interagierende Wesen sind die Lernenden in einen ständigen Dialog mit ihrer Umwelt eingebunden und bedürfen Hilfestellungen von außen (vgl. Little 1995: 178ff). Ein letzter Aspekt, der im Zentrum von Littles Autonomiekonzeption steht, ist die Bedeutung impliziten und vor allem expliziten Wissens beim Fremdsprachenlernen. Little konzipiert dabei LA für das Fremdsprachenlernen als Theorie des „Sprachenlernens durch Sprachgebrauch“ (Schmenk 2008: 113).

4.4.5.5 Entwicklungspsychologische Autonomiepotentiale und -grenzen

Auf den ersten Blick scheinen konstruktivistische und entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen einander zu ähneln. David Little definiert Autonomie zwar auch wie im radikalen Konstruktivismus als Zustand, jedoch wird dieser erst im Laufe der Adoleszenz erworben. Schmenk (2010:18) drückt dies auf paradoxe Weise aus: „Wir können nur dann autonom (im Sinne des entwicklungspsychologischen Modells) werden, wenn wir nicht autonom (im Sinne des radikalen Konstruktivismus) sind“. Das bedeutet auch, dass beide konstruktivistisch anmutenden Konzeptionen nicht miteinander vereinbar sind (vgl. Schmenk 2010: 17ff).

Schmenk (2008: 116) betont, dass entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen im Gegensatz zu *mainstream*-Versionen speziell auf das Fremdsprachenlernen auch in institutionellen Kontexten zugeschnitten seien und damit unterrichtspraktische Implikationen erlauben. Des Weiteren bemerkt sie, dass Littles Autonomiebegriff theoretisch präzise bestimmt und somit um einiges elaborierter als technizistisch-situative bzw. strategisch-technische sei. Dies zeigt sich vor allem darin, dass Little genau erläutert, welcher Lern-, Lehr- und Sprachbegriff entwicklungspsychologischen Autonomiekonzeptionen zugrunde liege.

Das Lernen gestaltet sich als Prozess bei dem der Einfluss des sozialen Umfelds eine bedeutende Rolle spielt und andere Menschen Vorbildcharakter haben. Sozial vermittelte Regeln und Werte sowie Wissen werden dabei von den Lernenden internalisiert und reproduziert (vgl. Schmenk 2008: 133). Autonomie ist demnach eine angeborene Fähigkeit zur Selbstständigkeit, die im Laufe der Adoleszenz entwickelt wird (vgl. Schmenk 2008: 131).

Das Lehren ist dabei fundamental und kann als Entwicklungshilfe zu mehr Autonomie – also als Hilfe zur Selbsthilfe – gesehen werden. Lernende sind demnach autonom, wenn sie selbst-

ständig ihr internalisiertes soziales Wissen und Können rekonstruieren (vgl. Schmenk 2008: 131). Entwicklungspsychologischen Autonomiekonzeptionen liegt ein sozialkonstruktivistischer Sprachbegriff zugrunde, der Sprache als in sozialen Szenarien weitergegeben sowie tradiert auffasst, wodurch dieser zur gemeinsamen Sinnbildung verwendet werden kann. Sprache erhält dabei, wie Schmenk (2008: 138) festhält, den Charakter eines Bausatzes, den sie mit Legosteinen vergleicht, und dessen Regeln erworben werden, um an Kommunikation teilnehmen zu können.

4.4.6 Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiebegriffe

Eine Bedeutungsvariante des Autonomiebegriffs, die sich deutlich von den bisher beschriebenen Autonomiekonzeptionen unterscheidet, ist die pädagogisch-fächerübergreifende. Hierbei wird Autonomie aus einer allgemein erzieherischen Perspektive konzeptualisiert und stellt quasi ein Ideal menschlichen Seins dar. Autonomie wird zum fachunabhängigen Erziehungsziel erhoben und steht für Mündigkeit und Emanzipation, was unter anderem durch den Fremdsprachenunterricht erreicht werden kann (vgl. Schmenk 2008: 119). Eine solche pädagogische Perspektive von LA spiegelt sich beispielsweise in Kumaravadivelu (2006: 176f) Unterscheidung zwischen *academic* und *liberatory autonomy* wider. Erstere, die er auch als enge Autonomiedefinition bezeichnet, stellt das Lernen des Lernens in den Mittelpunkt der Betrachtung und bezieht sich auf einen strategiegeleiteten Lern- und Lehrprozess, um effizientes Lernen zu ermöglichen. Zweitere Autonomiedefinition ist weiter gefasst und betont das Lernen des Fremdsprachenlernens als Mittel zur Emanzipierung:

If *academic autonomy* enables learners to be effective learners, *liberatory autonomy* empowers them to be critical thinkers. Thus, liberatory autonomy goes much further by actively seeking to help learners recognize sociopolitical impediments that prevent them from realizing their full human potential, and by providing them with the intellectual and cognitive tools necessary to overcome them (Kumaravadivelu 2006: 177; Hervorh. i. Orig.).

Auch Benson und Voller (1997b: 2) weisen auf eine ähnliche Unterscheidung hin, indem sie von „*autonomy for language learning*“ und „*language learning for autonomy*“ sprechen.

Insbesondere in deutschsprachigen Publikationen zu LA findet sich diese erzieherisch ausgerichtete Perspektive wieder (vgl. Schmenk 2008: 119), die Autonomie als Bildungsideal konzipiert und die Lernenden in den Mittelpunkt aller Betrachtungen stellt (vgl. Nodari 1996: 4). Das Fremdsprachenlernen im engeren Sinne als Erwerb fremdsprachlichen Wissens und Könn-

nens wird ergänzt um die Faktoren Persönlichkeitsbildung und soziale Mündigkeit (vgl. Rampillon 2003: 5). Allgemein-erzieherische Ziele wie zum Beispiel soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein sind demnach den fremdsprachenspezifischen Zielen (rezeptive und produktive Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde etc.) übergeordnet, wobei Autonomieförderung im Fremdsprachenunterricht eine Brücke zwischen diesen bilden soll. Die Förderung zur Selbstständigkeit soll demnach einen persönlicheren Zugang zur Fremdsprache bezwecken, effizienteres Lernen ermöglichen, Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen schulen und Offenheit für neue Fremdsprachen unterstützen (vgl. Nodari 1996: 4f). LA wird dabei mit Selbstständigkeit gleichgesetzt, jedoch nicht mit Alleinlernen. Einer Isolation der Lernenden „muss entgegengewirkt werden, indem Autonomie nicht nur mit effizienterem Lernen, sondern immer auch mit der Entfaltung der Persönlichkeit und mit Lernen im sozialen und kulturellen Austausch in Verbindung gebracht wird“ (Nodari 1996: 6). Diese vor allem im deutschsprachigen Raum geprägte erzieherische Autonomiediskussion orientiert sich somit stark an aufklärerischen Idealen, setzt Autonomie als Erziehungsziel fest und steht somit im Kontrast zu den bisher diskutierten Versionen und Konzeptionen (vgl. Nodari 1996: 6, Schmenk 2008: 120f).

4.4.6.1 Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiepotentiale und -grenzen

Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen finden sich häufig in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik, sind erziehungsphilosophisch beeinflusst und gehen weit über das bloße Fremdsprachenlernen hinaus. LA steht dabei vor allem für Selbstbestimmung sowie Mündigkeit und eine Abkehr von Fremdbestimmung (vgl. Schmenk 2008: 131, 259).

Schmenk merkt an, dass diesen Autonomieversionen ein ziemlich weit gefasster Lernbegriff zugrunde liege. Lernen fällt in den Bereich der Erziehung, und kann allein oder in Interaktion erfolgen und erlaubt Hilfestellungen seitens anderer Personen, Materialien und Medien (vgl. Schmenk 2008: 131, 133f). Auch der Lehrbegriff ist aufgrund der allgemein erzieherischen Ausrichtung recht weitläufig. Die Lehrenden werden zu den Erziehenden. Lehren im Sinne einer Förderung der Autonomie bedeutet hier, den Lernenden viel „Luft zum Atmen“ einzuräumen, ihnen also Freiräume zu schaffen, damit sie sich durch das Fremdsprachenlernen zu mündigen und emanzipierten Subjekten entwickeln können (vgl. Schmenk 2008: 131, 136, 140). Dabei kommt Sprache ein laut Schmenk unbestimmtes emanzipatorisches Potential zu, wobei Fragen zur sprachlichen Manipulation und Befreiung sowie Rollenzuschreibungen im Zentrum stehen (vgl. Schmenk 2008: 131, 138f).

5. Praktische Ein- und Ausblicke – LernerInnenautonomieförderung im Fremdsprachenunterricht

Wie die Beschreibungen der einzelnen Perspektiven bzw. Versionen von Autonomie gezeigt haben, wird LA in der fremdsprachendidaktischen Diskussion häufig einerseits auf situationale Bedingungen sowie andererseits auf Strategietraining reduziert und autonomes Lernen wird als Alleinlernen konzipiert (vgl. Benson 1997: 19, 23; Pennycook 1997: 41; Oxford 2003: 81f; Schmenk 2008: 66-72). Diese Sichtweisen haben jedoch zur Folge, dass LA automatisch mit der Bereitstellung von „autonomen“ Situationen einhergeht und somit zum größten Teil außerhalb von institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet bzw. ohne jegliche unterrichtliche Praxis. Wenn Lernende alleine lernen, dann sind sie demzufolge autonom. Eine Förderung autonomen Lernens wird damit quasi obsolet. Um also LA im Unterricht implementieren zu können, darf autonomes Lernen nicht auf die Lernsituation beschränkt werden, sondern muss auch als Fähigkeit bzw. Attribut des Lernalters betrachtet werden, die bzw. das entwickelt und gefördert werden kann (vgl. Benson 2001: 110). Dafür ist entscheidend, dass LA nicht mit Isolation gleichgesetzt wird, sondern Interaktion und heteronome Verstrickungen eine große Rolle im Entwicklungs- und Förderprozess spielen (vgl. Schmenk 2008: 256-261). Autonomes Lernen innerhalb der Praxis bezieht sich somit zu einem großen Teil auf die Verantwortungsübernahme seitens Lernender sowie auf deren je persönliche Lernweisen, aber auch auf Lehrmethoden und veränderte LehrerInnenrollen. Theoretische Definitionen unterscheiden sich somit von in der Praxis angesiedelten Perspektiven dadurch, „dass sie einen kontextgebundenen, an konkretem Handeln orientierten und praktischen Ansatz von LA bzw. Lernerautonomisierung darstellen“ (Martinez 2008: 73).

Im Folgenden werden solche Ansätze zur Förderung von LA im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht vorgestellt.

5.1 Die Implementierung von LernerInnenautonomie im institutionellen Fremdsprachenunterricht – ein Überblick

Claudio Nodari (1994: 2) geht davon aus, dass eine Förderung von LA innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen mindestens vier Bedingungen erfüllen müsse:

1. Die Lernenden müssen sich im gesamten Lehr-/Lerngeschehen orientieren können.
2. Den Lernenden müssen wo immer möglich Lernverantwortungen übernehmen.

3. Die Lernenden müssen ihre Lernweisen durch Reflexionsschleifen kennenlernen und optimieren.
4. Die Lernenden müssen ihre eigenen kulturbedingten Verhaltensweisen durch Reflexionsschleifen kennenlernen.

Bevor diese einzelnen Pfeiler der Autonomieförderung näher beleuchtet werden, soll kurz auf einige AutorInnen eingegangen werden, die ebenfalls Beiträge zur Autonomieförderung bezüglich institutionellen Fremdsprachenlernens verfasst haben und deren Kriterien denen Nodaris ähneln.

Ähnlich wie Nodari argumentiert auch Benson, der LA in Anlehnung an Holec (1981) als die Fähigkeit definiert, Kontrolle bzw. Verantwortung über den eigenen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Benson 2001: 2, 47). Er tritt dafür ein, dass autonomes Lernen keinesfalls Alleinlernen bedeute, beschreibt die Förderung von LA im Rahmen von kollektiven Entscheidungs- sowie Aushandlungsprozessen und weist auf die Wichtigkeit politischer und sozialer Dimensionen beim Fremdsprachenlernen hin (vgl. Benson 1996: 33). Dafür sind drei Ebenen relevant, die einander bedingen, in einem stetigen Wechselverhältnis zueinander stehen und deren Kontrolle für die Förderung autonomen Lernens relevant ist: Lernmanagement, kognitive Prozesse und Lerninhalt (vgl. Benson 2001: 50).

Das Lernmanagement betrifft die Planung, Organisation und Evaluation des Lernens (vgl. Benson 2001: 76), wobei Selbstbestimmung und Kontrolle über die Lerninhalte grundlegend dafür sind (vgl. Benson 2001: 99). Kognitive Prozesse, wie Aufmerksamkeit, Reflexion und metakognitives Wissen sollen von den Lernenden bewusst reguliert werden, um den Lernprozess und die Lernsituation optimal und individuell steuern zu können (vgl. Benson 2001: 98).

In Bezug auf die Förderung von LA schlägt Benson (1997: 33) eine Reihe von Aktivitäten und Lernbereiche vor, die politisch-autonomes Lernen stimulieren können:

1. authentic interaction with the target language and its users
2. collaborative group work and collective decision making
3. participation in open-ended learning tasks
4. learning about the target language and its social contexts of use
5. exploration of societal and personal learning goals
6. criticism of learning tasks and materials
7. self-production of tasks and materials
8. control over the management of learning
9. control over the content of learning
10. control over resources
11. discussion and criticism of target language norms

Wichtig im Zusammenhang mit politisch motivierter Autonomieförderung beim Fremdsprachenlernen ist die Annahme, dass politisches Reflektieren und Hinterfragen in diesem Bereich nicht gelehrt und schon gar nicht erzwungen werden könne. Es sei somit die Aufgabe der Lehrenden, Freiräume zu schaffen und Aktivitäten vorzuschlagen, die es den Lernenden ermöglichen sollten, größere gesellschaftliche Kontexte und kulturelle Konstrukte zu erkennen, Fremdsprachenlernen als individuellen sowie kollektiven Prozess wahrzunehmen und Veränderungen zu erwirken (vgl. Benson 1997: 34).

Überlegungen dazu, wie LA im institutionellen Rahmen gefördert werden könne, hat auch Ute Rampillon (1994) angestellt. Sie geht davon aus, dass sich Lernende von ihrer Fremdbestimmtheit im Lernprozess lösen müssten, um autonome LernerInnen werden zu können, „die ihr eigenes Lernen selbstständig initiieren, seine Modalitäten bestimmen und seinen Erfolg bewerten“ (Rampillon 1994: 460). Autonome LernerInnen haben demnach Lust am Lernen, kennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten, artikulieren ihre Lernprobleme, verbinden neues Wissen mit Vorwissen, organisieren ihr Lernen, wissen um die Lebensbedeutung des Lerngegenstands Bescheid, lernen durch Selbststeuerung sowie durch Kommunikation, stellen echte Wissensfragen, überprüfen ihre Lernroutinen und benutzen Lerntechniken und -strategien (vgl. Rampillon 1994: 456-459). Lernen sei laut Rampillon (1996b: 44) Ausdruck von Selbstständigkeit und Emanzipation und erfordere damit veränderte Lernmöglichkeiten. Offene Lernangebote böten die Rahmenbedingungen für individualisiertes Lernen, in denen die Lernenden als Individuen ernst genommen werden würden und ihren Lernprozess selbst steuern könnten (Rampillon 1996b: 44f).

Leni Dam (1994: 526) sieht den autonomen Klassenraum durch eine geteilte Verantwortung innerhalb der Lehr- und Lernsituation charakterisiert. Lernenden soll es möglich sein, die Bereitschaft für das eigene Lernen zu übernehmen. Dies geht besonders einher mit einer veränderten LehrerInnen- und LernerInnenrolle. Die Lernenden sollen im Zentrum des Fremdsprachenlernens stehen, sich ihrer Rolle als Lernende bewusst sein und gemeinsam mit den Lehrenden, die als BeraterInnen und Mitlernende fungieren, den Lern- und Lehrprozess sowie die Lernumgebung mitgestalten und evaluieren (vgl. Dam 1994: 524f). Dam schlussfolgert daher, dass der soziale Aspekt bei der Förderung des Fremdsprachenlernens wichtig sei: „An autonomous classroom is consequently both teacher centred/directed and learner centred/directed. It is not an either-or“ (Dam 1994: 505).

David Nunan geht davon aus, dass es verschiedene Ebenen von LA gibt, welche die Lernenden schrittweise durch pädagogische Intervention erreichen könnten, um erfolgreiche Fremdsprachenlernende werden zu können (vgl. Nunan 1997: 202f). Sein Modell beschreibt die Förderung von LA anhand der Stufen *awareness*, *involvement*, *intervention*, *creation* sowie *transcendence* und beleuchtet diese bezüglich des Lerninhalts und des Lernprozesses (vgl. Nunan 1997: 194f).

Auf dem Basislevel sollen Lernende die Bewusstheit über Ziele, Inhalte und Strategien erhalten, die dem Unterricht zugrunde liegen. Dies soll zur zweiten Ebene führen, in der Lernende als aktive AgentInnen im Lernprozess auftreten und aus einer Reihe an Möglichkeiten ihre Ziele, die Lerninhalte und die dafür benötigten Methoden auswählen. Die dritte Ebene betrifft nun die Adaptierung und Abänderung der Ziele, Inhalte und Methoden. Die vierte Stufe involviert die Entwicklung eigener Lernziele, Inhalte und Aufgabenstellungen. Auf der letzten Ebene sollen die Lernenden fähig sein über das Lernen in formalen Kontexten hinauszugehen und Verbindungen zur Welt außerhalb des Klassenraumes zu suchen. Nunan weist darauf hin, dass dieses Modell idealtypisch aufzufassen sei und es innerhalb der Praxis zu Überlappungen der einzelnen Autonomieebenen komme (vgl. Nunan 1997: 194f). Zudem beschreibt er die Förderung von Autonomie innerhalb institutioneller Situationen ähnlich wie Benson als höchst politisch und sieht das Ausmaß an Autonomieentwicklung vor allem durch persönliche, zwischenmenschliche, institutionelle und kulturelle Faktoren beeinflusst (vgl. Nunan 1997: 195f, 203; Benson 1997: 31-34).

Maria Giovanna Tassinari (2012: 28f) beschreibt LA als Konstrukt von verschiedenen Dimensionen, die jedoch nicht hierarchisch sondern dynamisch aufzufassen seien. Ihr Autonomiemodell (siehe Abb.2) umfasst eine handlungsorientierte, soziale, motivationale und affektive sowie kognitive und metakognitive Komponente, wobei die Fähigkeit, eine Balance zwischen diesen herzustellen, ein wesentliches Charakteristikum autonomer Lernender darstellt. Diese Dimensionen werden durch Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche charakterisiert, die durch Verben gekennzeichnet sind: „‘structuring knowledge’, ‘dealing with my feelings’, ‘motivating myself’, ‘planning’, ‘choosing materials and methods’, ‘completing tasks’, ‘monitoring’, ‘evaluating’, ‘cooperating’ and ‘managing my own learning’“ (Tassinari 2012: 28f). Dieses Modell ist einerseits in sich dynamisch, andererseits aber vor allem auch in Bezug auf seine Funktion, da die Lernenden und Lehrenden selbst entscheiden können, auf welchen Handlungsbereich sie fokussieren wollen. Darüber hinaus veranschaulicht das Modell auch

die wechselseitigen Beziehungen der einzelnen Autonomiekomponenten (vgl. Tassinari 2012: 29).

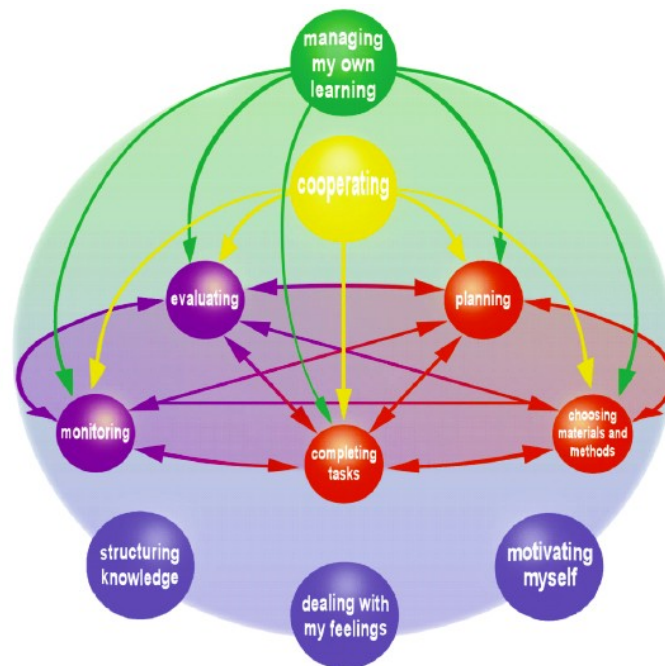


Abb. 2: Dynamisches Autonomiemodell nach Tassinari (2012: 29)

5.2 Die vier Pfeiler der Autonomieförderung

Im Folgenden werden nun Claudio Nodaris vier Pfeiler der Autonomieförderung beleuchtet und anhand der gängigen Autonomiediskussion innerhalb der Fremdsprachendidaktik beschrieben.

5.2.1 Transparenz und Orientierung im Lehr- und Lerngeschehen

Den Lernenden soll die Möglichkeit offen stehen, einen Überblick über das Curriculum und das aktuelle Lehr- und Lerngeschehen zu erhalten. Autonomiefördernd wirkt somit, wenn die Lernenden wissen, was sie zu welchem Zweck wie lernen, womit sie lernen und wie viel Zeit dies in Anspruch nehmen soll. Wenn die Lernenden also eine genaue Vorstellung davon haben, was auf sie zukommt und wenn sie sich im längerfristigen und aktuellen Lehr- und Lernprozess besser orientieren, dann ermöglicht dies, das eigene Lernen als strukturiertes Handeln mit einem bestimmten Zweck und Ziel wahrzunehmen (vgl. Dam 1994: 524; Nodari 1994: 2f; Macaro 2008: 56f). Wie Benson (2001: 78) anmerkt, ist autonomes Lernen immer ein geplantes Lernen, wobei LA „may also consist in the capacity to construe unplanned and unconnected learning experiences as ordered and connected“. Dies wirkt sich darüber hinaus

auch positiv auf die Motivation der Lernenden aus (vgl. Chudak 2007: 123f; Ushioda 2011: 223f). Eine solche Transparenz zu erwirken, ermöglichen zum Beispiel das Erstellen von Lektions- und Wochenplänen mit gezieltem Zeitmanagement, die explizite Erläuterung der Lehrziele und Minimalanforderungen sowie eine genaue Kenntnis der Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Nodari 1994:3; 1996: 8).

5.2.2 Neue Rollen beim Fremdsprachenlernen und -lehren – Übertragung von Lernverantwortung

Wie Benson festhält, impliziere die Förderung von LA nicht, dass die Lernenden mit allen Entscheidungen im Lernprozess einfach allein gelassen werden würden. Vielmehr bedeute es, „that we [the teachers; Anm.: N.M.] actively encourage and assist them [the learners, Anm.: N.M.] to take control of their learning in ways that will be effective in terms of goals that they have determined for themselves“ (Benson 2001: 75).

Scharle und Szabó (2000: 3) charakterisieren verantwortungsvolle Lernende dadurch, dass diese um die Bedeutung der Verantwortungsübernahme im Lernprozess Bescheid wüssten und auch willens seien, dementsprechend zu handeln. Weiters würden sie bewusst ihren Lernprozess überwachen, die bereitgestellten Ressourcen nützen und aktiv mit Lehrenden und anderen Lernenden interagieren, um ihr Lernen zu verbessern.

Rampillon (1994: 460) plädiert dafür, den Lernenden „Luft zum Lernen“ zu geben, ihnen also Freiräume einzuräumen und sie das Was, Wann, Wie und Warum des Lernens mitgestalten zu lassen. Für viele Lernende und vor allem auch Lehrende stellt dies oft eine große Herausforderung dar. Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen die Lernenden fähig und auch motiviert sind, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Holec 1981: 7; Dam 1994: 505; Vieira 1997: 57). Lehrkräfte müssen darüber hinaus auch lernen, Verantwortung abzugeben und neue Rollen zu übernehmen. Dies ist allerdings ein steiniger Weg, der nur schrittweise und nur durch einen hohen Grad an Bewusstheit über die involvierten Lernprozesse sowie die sozialen Faktoren erklommen werden kann (vgl. Dam 1994: 525f; Müller-Verweyen 1997: 149).

Nodari beschreibt nun vier Bereiche, in denen die Lernverantwortung den Lernenden übertragen werden kann: Lernziele, Lerninhalte, Bearbeitung der Lerninhalte und Evaluation (vgl. Nodari 1994: 2-5).

5.2.2.1 Lernziele

In Sprachkursen treffen wir auf Menschen, die aus unterschiedlichsten Beweggründen eine Fremdsprache lernen. Dies führt dazu, dass sich einerseits die Lernziele der TeilnehmerInnen untereinander stark unterscheiden und diese andererseits auch häufig in Opposition zu den Lehrzielen der Lehrkräfte oder der Institution stehen. Daher ist die Übertragung von Verantwortung im Bereich der Lernziele besonders wichtig, um so zu einem zufriedenstellenden Kompromiss auf beiden Seiten zu gelangen. Die Lernenden sollen zum einen über die vorgegebenen curricularen Lehrziele Bescheid wissen genauso wie auch über die Lehr- und Lernziele der einzelnen Aktivitäten. Zum anderen sollen sie auch die Möglichkeit haben, vorgegebene Lernziele kritisch zu diskutieren, zu adaptieren, zu modifizieren oder selbst zu bestimmen. Da viele Lernende oft Probleme haben, ihre Ziele explizit auszudrücken, empfiehlt es sich beispielsweise, die offiziellen Lernziele zu diskutieren, um daraus die individuellen solchen abzuleiten. (vgl. Nodari 1994: 4).

5.2.2.2 Lerninhalte

Eng im Zusammenhang mit der Lernzielbestimmung steht auch die Auswahl der Lerninhalte. Traditioneller Fremdsprachenunterricht ist meist dadurch charakterisiert, dass die Inhalte und deren Relevanzen für die Lernenden präzise definiert sowie strukturiert sind und den Lernenden quasi auferlegt werden (vgl. Wolff 1994: 416f; Little 1999b: 31). Wolff (1994: 417) argumentiert aus konstruktivistischer Sicht, dass Lerninhalte nicht vorbestimmt sein sollten, da die Lernenden das neu zu konstruierende Wissen nicht mit ihrem individuellen Vorwissen verbinden könnten. Dies führe in weiterer Folge auch zu Demotivation, weswegen Wolff rät, lediglich Kerninhalte festzulegen und die Themen in ihrer ganzen Komplexität und Vielfalt zu präsentieren (vgl. Wolff 1994: 417). Auch Nodari sieht in seinem Modell eine Unterscheidung zwischen einem minimalen, vorgegebenen Kernprogramm und einem fakultativen Lernpensum vor, die gleichsam diskutiert werden sollten, wenngleich das zweite vor allem den Bereich der Verantwortungsübergabe an die Lernenden betrifft (vgl. Nodari 1994: 4). Eine dominante Rolle von Lehrwerken als Lehrplangeber im Unterricht erscheint vor diesen Überlegungen stark reduziert (vgl. Edelhoff 1999: 63). Trotzdem heißt dies nicht, dass das Lehrwerk im autonomen Unterricht überflüssig werde:

Das Lehrwerk kann und soll auch in einem solchen Konzept eine Rolle spielen, zumal es von vielen Lernern als Gerüst interpretiert wird, auf das man sich stützen kann. [...] Man kann es wie eine Sammlung von Kochrezepten sehen, die man ebenfalls verändert,

wenn die Zutaten fehlen oder wenn man glaubt, das eine oder andere Ingrediens würde nicht schmecken (Weskamp 1999: 10).

Das Lehrwerk kann somit als Stütze und Ideenspender dienen und soll nicht Seite für Seite abgearbeitet werden. Ergänzend sollen auch authentische Materialien benutzt werden, die einen Lerninhalt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten (Wolff 1994: 417; Little 1999b: 32). Nodari (1994: 4) schlägt vor, dass Lernende authentisches Material selbst suchen sollten, um somit ihre Interessen in den Unterricht mit einzubeziehen. Auch das Gestalten von Übungen für andere Lernende wirke LA fördernd. Dies fördert darüber hinaus auch den pädagogischen Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden, wobei Lernmaterialien die Funktion zukommt „not to present knowledge ready-formed, but to feed a process of collaborative knowledge construction to which they must always be subordinate“ (Little 1999b: 32). Das Aushandeln, welche Lerninhalte thematisiert werden, beinhaltet auch die Frage, wie diese aufbereitet und bearbeitet werden sollen.

5.2.2.3 Bearbeitung der Lerninhalte

Lernverantwortung wird ebenfalls übertragen, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, welche Aktivitäten und Aufgaben sie machen wollen, wie sie diese lösen können oder wie sie allgemein an ein Thema herangehen wollen (vgl. Nodari 1994: 4f). Offene Lernangebote ermöglichen individualisiertes, auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmtes Lernen, und fördern darüber hinaus die Lernbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit und vermindern Stress sowie Gruppendruck (vgl. Rampillon 1996: 44). Wichtig dabei ist jedoch auch, dass die Lernenden nicht mit den Entscheidungen allein gelassen werden, da dies überfordernd und demotivierend wirken könnte. Vielmehr sollten Lehrende verschiedene Herangehensweisen und Bearbeitungsmethoden transparent machen und ein Gerüst an Auswahlmöglichkeiten bieten, damit dieses ergänzt, reflektiert und diskutiert werden kann (vgl. Benson 2001: 164f, 170).

5.2.2.4 Evaluation

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Verantwortungsübertragung ist die (Selbst-)Evaluation. Lernende setzen sich intensiv damit auseinander, was sie falsch machen, wie sie sich verbessern und wie sie ihr Lernen effizienter gestalten können (vgl. Schneider 1996: 16; Dam/Legenhausen 1999: 93). Allerdings stößt die Vorstellung von Selbstevaluation häufig

auf Widerstände seitens Lernender und Lehrender, was einerseits bedingt ist durch die Überbewertung von Fehlern und andererseits durch die Annahme, Beurteilung sei eine Angelegenheit von ExpertInnen (vgl. Schneider 1996: 16). Zentral sind auch die Fragen, ob LernerInnen sich angemessen selbst beurteilen können und wie sie dies am effizientesten tun können. Schneider (1996: 16) geht davon aus, dass Lernende dazu neigten sich selbst zu unter- oder überschätzen. Dies sei jedoch kein Kriterium gegen eine Entscheidung, Selbstbeurteilung im Unterricht umzusetzen, da durch Bewusstmachung und Übung eine realistische Selbstevaluation erlernt werden könne. Selbsteinschätzungen sollten sich viel eher auf bestimmte Aufgaben und Situationen beziehen, wobei Kompetenzbeschreibungen einfach und verständlich formuliert sein sollten. Vor allem die Formulierung eigener Beurteilungskriterien wirke förderlich, einen Zugang zum Thema Evaluation zu erlangen (vgl. Schneider 1996: 17). Auch die Beurteilung anderer oder gemeinsam erarbeiteter Produkte stellt in diesem Zusammenhang eine autonomiefördernde Maßnahme dar (vgl. Nodari 1994: 5).

5.2.3 Ausloten der Lernweisen durch Reflexionsschleifen

Um den Lernprozess planen, initiieren und optimieren zu können, müssen die Lernenden ihr eigenes Lernverhalten kennen und sich über ihre Gewohnheiten, Vorlieben, Abneigungen sowie Stärken und Schwächen bewusst sein. Dafür ist es notwendig, dass Lernende ihre Lernergebnisse analysieren, sich über die je individuelle Vorgehensweise mit anderen austauschen, Vergleiche anstellen, Schwierigkeiten diskutieren und die Lernziele hinsichtlich ihrer Erfüllbarkeit und Relevanz prüfen. Metakognitive Reflexion bewirkt somit, einen höheren Grad an Bewusstheit über die eigenen Fähigkeiten und den Lerntyp zu erhalten und das Lernen auch innerhalb des institutionellen Rahmens zu individualisieren (vgl. Nodari 1994: 6; 1996: 7). Ziel ist somit die „Entwicklung zu [...] bewussten, kompetenten und kritischen Lernenden“ (Piepho 1998: 27), denn „if we make the development of autonomy a central concern of formal learning, conscious reflection will necessarily play a central role from the beginning for the simple reason that all formal learning is the result of deliberate intention“ (Little 1997b: 94). Reflexion sei laut Little (1991: 4; 1997b: 94) ein bedeutendes psychologisches Charakteristikum autonomen Lernens, da es das Managen des eigenen Lernens initiiere.

Auch wenn die Wichtigkeit der Reflexion in der fremdsprachendidaktischen Literatur und in autonomiefördernden Ansätzen immer wieder betont wird, so gibt es doch wenig wissenschaftliche Untersuchungen dazu, wie Benson (2001: 90, 95) bemerkt. Dies ist unter anderem

auf die komplexe Struktur dieses Feldes zurückzuführen. Benson (2001: 92) versucht daher den Begriff Reflexion genauer zu fassen und beschreibt diesen als mentalen, zyklischen Prozess, der bewusst und zielgerichtet initiiert sei, sich auf einen bestimmten Kontext beziehe, retrospektiv, introspektiv oder prospektiv verlaufe und zu Veränderungen im Lernenden führen könne. Reflexion beziehe sich einerseits auf die Struktur der Fremdsprache, indem Hypothesen aufgestellt, getestet und reflektiert werden, was zu einer Förderung von Autonomie im Bereich des Sprachgebrauchs führe. Andererseits beziehe sich Reflexion immer auch auf den Lernprozess – also die Bewusstmachung und Sensibilisierung des Lernens selbst – was sich ebenfalls positiv auf LA auswirke (vgl. Benson 2001: 93f). Des Weiteren wird Reflexion auch benutzt als „tool for ‘deconditioning’ learners from learning habits or ways of thinking about learning that are inimical to autonomy“ (Benson 2001: 94). Dafür sollten autonomiefördernde Maßnahmen immer schrittweise und gemeinsam mit den Lernenden erprobt werden, um einer Überforderung und Demotivation durch Zwang entgegenzuwirken (vgl. Benson 2001: 94). Die Reflexion darüber, was Lernen ist und wie dieses verbessert werden kann, zeigt sich als wesentlicher Faktor bei der Förderung von LA im Fremdsprachenunterricht. Dazu gehört auch eine Sensibilisierung gegenüber Lerntypen bzw. Lernstilen und damit verbunden Lernstrategien.

5.2.3.1 Wahrnehmung von Lernstilen und Lerntypen

Lehrende und Lernende haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was Fremdsprachenlernen ist und wie es gestaltet werden soll. Riley (1994: 18) stellt zu Recht die Frage: „Why look at learners’ representations? ‘Because they are there’. And because they are there, they influence and filter learning behaviour at every level“. Solch subjektive Gedankengebilde haben also Auswirkungen auf die Einstellungen bezüglich Fremdsprachenlernens sowie auf das Lernverhalten selbst und sollten den Lernenden bewusst gemacht werden, um autonomes Lernen zu fördern (vgl. Nodari 1994: 6; Riley 1994: 18; Wenden 1998: 516f; Benson 2001: 73). Diese Vorstellungen sind vor allem geprägt durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale⁹ wie Sprachlerneignung, Extravertiertheit, Introvertiertheit, Risikobereitschaft, Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit etc. (vgl. Riemer 2001: 707-711). Eng verbunden damit sind Lernstile, aus denen sich bestimmte Lerntypen ableiten lassen. Lernstile gelten als relativ stabile

⁹ Persönlichkeitsmerkmale wie Alter, Geschlecht, Herkunft, Vorerfahrungen etc. beeinflussen zwar ebenfalls den Lernprozess, jedoch sind diese nicht veränderbar und daher in Bezug auf Lerntypen und Lernstile nicht relevant (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 53).

Indikatoren dafür, wie Lernende ihr Lernverhalten gestalten und die spezifischen Handlungen im Lernprozess steuern. Sie sind selektive sowie situationsbestimmte Größen, die sich auf kognitive, affektive und motivationale Dimensionen beziehen (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 53; Grotjahn 2011a: 326f). Lerntypen spiegeln sich dabei als „invariante Disposition“ in Lernstilen wider und sind „angeborene oder frühkindlich ausgebildete, in der Persönlichkeit verhaftete und dem Individuum zumeist unbewusste Präferenzen hinsichtlich der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Informationen“ (Aguado 2001: 754). Auch Lernstrategien manifestieren sich in Lernstilen, sind aber von Lerntypen deutlich zu unterscheiden, da sie bewusst eingesetzt werden und demnach auch lehr-, lern- und veränderbar sind (vgl. Aguado 2001: 754).

Die Klassifizierung von Lernstilen ist uneinheitlich und kaum überschaubar, jedoch richtet sie sich meist danach, welche Wahrnehmungskanäle die Lernenden benutzen oder auf welche Art und Weise der Lernstoff bewältigt wird. Daher finden sich in der Literatur Kategorisierungen wie beispielsweise analytisch, konkret, kommunikativ, autoritativ, impulsiv, sequenziell etc. (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 53; Aguado 2001: 755ff; Grotjahn 2011a: 327ff). Meist sind Lernstile als Oppositionen dargestellt, wobei die Zuordnung zu einem solchen entlang eines Kontinuums verläuft. Aguado (2001: 755) bezeichnet Lernstile und Lerntypen daher auch als „Sowohl-als-Auch“- bzw. „Mehr-oder-Weniger“-Phänomene.

Diese Vielfalt an Lernstilen und Lerntypen stellt für die unterrichtliche Praxis eine große Herausforderung dar. Aguado argumentiert zu Recht, dass Lernstile als Teil der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen nicht aufgrund eines von den Lehrenden favorisierten Lernarrangements umgemodelt werden sollten. Auch die Vorstellung vom *besten* Lernstil wird damit obsolet. Jeder Lerner und jede Lernerin hat seinen/ihren eigenen Lernstil, der für ihn/sie gut ist und den er/sie selbstständig durch kritische Reflexionen immer wieder anpassen und ändern kann. Lehrende sollten daher nicht manipulativ eingreifen, sondern eine Vielfalt an Lernangeboten und Lernarrangements anbieten, welche möglichst unterschiedliche Lernstile bedienen und die Lernenden dazu veranlassen, Neues auszuprobieren. Wenn sich die Lernenden ihrer Lernstile und Lerntypen bewusst sind und diese reflektieren, dann steht auch der Vermittlung und (Weiter-)Entwicklung von Lernstrategien nichts im Wege (vgl. Aguado 2001: 759f).

5.2.3.2 Optimierung der Lernweisen

Lernstile setzen sich aus bestimmten Lernstrategien zusammen und beeinflussen diese. Im Gegensatz zu Lerntypen, die sich auch in den Lernstilen widerspiegeln, sind Strategien mehr oder weniger bewusst eingesetzte und veränderbare Mittel, die Lernen effizienter gestalten sollen (vgl. Aguado 2001: 754). LA – aufgefasst als die Fähigkeit, Verantwortung oder Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen – impliziert somit auch das erfolgreiche Anwenden von Lernstrategien. LA wird in diesem Sinne also mit Lernerfolg verbunden:

In effect, 'successful' or 'expert' or 'intelligent' learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies and the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous (Wenden 1991: 15).

Demnach ist eine Vermittlung strategischen Wissens beim Lernen ein wesentlicher Faktor für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. Autonomie allerdings lediglich auf das Lehren und Lernen von Lernstrategien zurückzuführen, erweist sich in vielerlei Hinsicht als reduktionistisch und problematisch, da diese keine universalen Wunderwerkzeuge sind, die für alle gleichermaßen als gut einzustufen sind. Die Effektivität von Lernstrategien hängt vor allem von der Art und Weise ab, wie direkte und indirekte Strategien präsentiert und vermittelt werden, was eine besondere Herausforderung an Lehrende darstellt (vgl. Benson 2001: 146f). Diese sollten sich neuen Rollen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts öffnen und zunehmend die Aufgaben von LerntrainerInnen und LernberaterInnen übernehmen. Das bloße, additive Vermitteln von Lernstrategien, zum Beispiel in Form von Listen, erweist sich dabei als nicht autonomiefördernd, da dies kaum zu Selbstständigkeit und Mündigkeit beiträgt (vgl. Nodari 1995: 120; Häuptle-Barceló 1999: 54, 56). Lernstrategien sind ein Teil des prozeduralen Wissens und sollten daher kontextgebunden und aufgabenspezifisch vermittelt werden, damit Lernende diese flexibel und kritisch auch in anderen Lernsituationen anwenden können (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 55f; Benson 2001: 149f). Des Weiteren sollen im Fremdsprachenunterricht sowohl direkte als auch indirekte Strategien thematisiert werden:

Echtes strategisches Handlungswissen kann nur dann aufgebaut werden, wenn die Lerner nicht nur die Lösung einer Lernaufgabe anstreben, sondern auch zunehmend in der Lage sind, über ihr individuelles Vorgehen bei der Suche nach der Lösung zu reflektieren und es gegebenenmaßen zu korrigieren (Häuptle-Barceló 1999: 56).

Die metakognitive Reflexion des eigenen strategischen Wissens sowie das Kennenlernen und Erproben neuer Lernstrategien in unterschiedlichen Kontexten erweisen sich somit in Hinsicht

auf die Förderung von LA als äußerst effektiv (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 56f; Benson 2001: 150). Strategien sind individuell effektiv und daher sollte einem Aufzwingen von bestimmten Strategien, die von den Lehrenden oder dem Lehrwerk als gut eingestuft werden, entgegen gewirkt werden. Den Lernenden muss vielmehr die Möglichkeit geboten werden, ihr je individuelles Strategierepertoire reflektieren und ausbauen zu können (vgl. Nodari 1995: 121; Häuptle-Barceló 1999: 58f).

5.2.3.3 Kritik des Unterrichts

Reflexion bezieht sich aber nicht nur auf die Ebene des Lernprozesses und das Lernverhalten, sondern auch auf den Lehrprozess und die institutionellen Rahmenbedingungen. Verantwortung beim Lernen zu übernehmen, impliziert somit auch Fremdbestimmung erkennen zu können und diese zu hinterfragen. Wenn den Lernenden bewusst ist, wie sie unterrichtet werden, mit welchen Materialien dies geschieht und welchen Zweck dies hat, dann sollte auch Unterrichtskritik ein wesentlicher Bestandteil im Lernprozess sein. Die Lernenden sollen die Möglichkeit bekommen, Lehrmethoden und Unterrichtsmaterialien kritisch zu beleuchten, um Rückschlüsse auf den eigenen Lernprozess zu ziehen und damit bewerten zu können, was für sie förderlich sei und was nicht. Feedback ist aber auch ein wichtiges Instrument für Lehrende, die dadurch die Möglichkeit erhalten, ihre Lernenden besser einschätzen zu lernen und darüber hinaus das eigene Lehrverhalten zu reflektieren und anpassen zu können (vgl. Nodari 1994: 7f).

5.2.4 Reflexion kulturbedingter Verhaltensweisen

Wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, sind technisch bzw. situativ und auch strategisch zugespitzte Autonomieversionen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht umsetzbar, da kulturelle und soziale Verwobenheiten dabei kaum berücksichtigt werden. Die autonom Lernenden erscheinen vielmehr als „monadische EinzelkämpferInnen“ (Schmenk 2004: 67), die stets darauf bedacht seien, möglichst schnell und effizient eine Fremdsprache zu erlernen. Interkulturelles Lernen erscheint somit als nicht relevant im Zusammenhang mit LA, da für technisch-autonome LernerInnen als „instrumentell ausgerichtete Lernwesen“ (Schmenk 2004: 73) soziale und kulturelle Kontexte in Bezug auf das Fremdsprachenlernen keine Rolle zu spielen scheinen. Wie Christ (1996: 1; Hervorh. i. Orig.) allerdings anmerkt, sei Sprache „ja nicht nur ein *Mittel* der Kommunikation, sondern sie ist *wechselseitiger personaler Aus-*

druck, der sich interaktiv darstellt“. Sollen also LA und interkulturelles Lernen gefördert werden, dann scheint es unabdingbar, den Autonomiebegriff um soziale, kulturelle, historische und politische Dimensionen zu erweitern und an pädagogische Ziele anzuschließen (vgl. Schmenk 2008: 82).

Beim Fremdsprachenlernen treffen Menschen mit unterschiedlichem „soziale[m] und kulturelle[m] Gepäck“ (Christ 1996: 2) aufeinander, die dann wiederum auf authentische Materialien treffen, die es zu analysieren und interpretieren gilt. Dieses Aufeinandertreffen ermöglicht das Hinterfragen der eigenen kulturellen und sozialen Eingebundenheit sowie eine Reflexion heteronomer Verstrickungen, was ein Nachdenken über Konventionen, Normen und Grenzen bewirken kann (vgl. Schmenk 2008: 81f). Fremdsprachenlernen ist also immer auch eine Frage von Eigen- und Fremdperspektive, von Eigen- und Fremdverstehen (vgl. Christ 1996: 3ff). Gewarnt sei allerdings vor einer kulturalisierenden, dichotomen Zuschreibung von Attributen wie *eigen* und *fremd* sowie *selbst* und *anders*. Neben der Dynamik von Kulturen sollten auch die intrakulturellen Variationen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden (vgl. Boeckmann 2006: 12). Vielmehr sollte daher das Individuum mit seinen persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen im Zentrum stehen und nicht *die Kulturen* als homogene, statische Gebilde, denen die Lernenden angehören (Hu 1996: 10f; Maijala 2008: 2-4). Wenn es um Perspektiven geht, dann sollte es immer auch um das subjektive Empfinden gehen und nicht um auferlegte, fremdbestimmte Zuschreibungen. Im Dialog sollen deshalb Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor dem Hintergrund stereotyper Klassifizierungen kritisch diskutiert und hinterfragt werden (vgl. Maijala 2008: 3ff). Autonome Lernende sind sich also ihrer kultur- und milieubedingten Verhaltensweisen bewusst, reflektieren diese kritisch und haben auch ein offenes Ohr für die Verhaltensweisen der im Lernprozess involvierten Anderen. Kritikfähigkeit und Toleranzvermittlung spielen aber auch vor allem bezogen auf die Verhaltensweisen in der Zielsprache eine wichtige Rolle (vgl. Nodari 1994: 8). Die Verbindung von interkultureller Kompetenz und autonomem Lernen zeigt sich somit in der Bereitschaft zum Dialog, im Aushandeln von Positionen und in der Relativierung eigener Sichtweisen (vgl. Schmenk 2004: 83).

B EMPIRISCHER TEIL

6. Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung

In den 1990er Jahren kommt es innerhalb der empirischen Fremdsprachenforschung zu einer „subjektiven Wende“. Nicht mehr die „objektive“ Außenperspektive eines externen Beobachters steht im Mittelpunkt der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, sondern das Interesse stützt sich vielmehr auf die Erhebung intro- und retrospektiver Daten. Die am Lehr- und Lernprozess Beteiligten werden nicht mehr nur als wissenschaftliche Untersuchungsobjekte gesehen, sondern als wichtige Akteure, deren Binnenperspektiven wesentlich für eine tiefergehende Erforschung des Fremdsprachenlernens und -lehrens sind (vgl. De Florio-Hansen 1998: 4; Grotjahn 1998: 33). Aufgrund der seit den 1980er Jahren fortschreitenden Dominanz der LernerInnenorientierung, beschäftigten sich umfangreichere Untersuchungen lange Zeit vor allem mit Fremdsprachenlernenden und deren Fremdsprachenerwerb (vgl. Krumm 2011: 354). In jüngerer Zeit ist jedoch eine allmähliche Hinwendung zur empirischen Erforschung von FremdsprachenlehrerInnen und deren subjektiven Einstellungen zu verzeichnen. Vor allem die Einsicht, dass persönliche Sichtweisen und Erfahrungen in hohem Maße das Lehrverhalten beeinflussen, zeigt die Relevanz dieser methodologischen Wende (vgl. Caspari 1998: 122).

Innerhalb der deutschsprachigen Psychologie ist die Erforschung der Innensicht von Individuen schon seit dem Ende der 1970er Jahre erfolgt und vor allem von Norbert Groeben und Brigitte Scheele vorangetrieben worden, die das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (im Folgenden FST) ausgearbeitet und weiterentwickelt haben (vgl. Grotjahn 1998: 33; Caspari 2001: 239). Auch in der Fremdsprachenforschung findet dieses Konzept in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt Aufmerksamkeit, was vor allem auf eine zunehmend sozialwissenschaftlichere Forschungsperspektive zurückzuführen ist (vgl. Grotjahn 2011b: 493).

6.1 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)

Das Konzept der subjektiven Theorien wurzelt in der Sozialpsychologie, in Attributions-, Konstrukt- und Verhaltenstheorien und bildet einen Oberbegriff zu Konzepten wie Alltagstheorie, Laien-Theorie und naive, implizite oder intuitive Theorien. Die Begrifflichkeiten werden allerdings in der Forschungsliteratur oft sehr vage und allgemein definiert, wodurch es auch zu konzeptionellen Unklarheiten kommt (vgl. Kallenbach 1996: 16f; Grotjahn 1998: 33).

Im FST hingegen ist der Begriff theoretisch präzise eingebettet und wird in Bezug auf Struktur und Funktion analog zu objektiv-wissenschaftlichen Theorien expliziert (vgl. Grotjahn 1998: 34). Diese zunehmende Hinwendung zur Erforschung subjektiver Theorien steht in engem Zusammenhang mit einer Abkehr von behavioralen zu kognitiv orientierten Menschenbildannahmen (vgl. Groeben et al 1988: 15f). Groeben et al (1988: 16) legen ihrem Forschungsprogramm das „epistemologische Subjektmodell“ zugrunde, das dem Menschen die Fähigkeit zur Rationalität, Reflexivität, Orientierung an Sinnhaftigkeit und sprachlicher Kommunikation zuspricht. Daraus ergibt sich ein paralleles Bild von Forschenden und Beforschten¹⁰, die gleichsam ihr Handeln planen und Theorien entwerfen, die sich wiederum in Handlungen manifestieren können. Die am Forschungsprozess Beteiligten werden somit nicht mehr nur als passive Erkenntnisobjekte betrachtet, sondern als aktiv mitgestaltende und dem Forschenden gleichberechtigte Individuen (vgl. Grotjahn 1998: 38; Groeben/Scheele 2000: Absatz 2; Caspari 2001: 239).

6.2 Was sind subjektive Theorien?

Zur Beschreibung dieser ziehen Groeben et al (1988: 16f) den Begriff der Kognition heran und grenzen diesen bewusst von subjektiven Theorien ab. Unter Kognitionen sind einfache Phänomene zu verstehen, wie zum Beispiel Begriffe oder Konzepte, die ein Mensch erwirbt, die allerdings keine komplexen oder komplizierten Relationen untereinander enthalten. Im Gegensatz dazu sind subjektive Theorien komplexe Kognitionsaggregate, „deren Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert bzw. postuliert werden“ (Groeben et al 1988: 18). Als elementarstes Unterscheidungskriterium zu Kognitionen gilt somit die implizite Argumentationsstruktur, die Schlussfolgerungen ermöglicht (vgl. Groeben et al 1988: 18f).

Zusammenfassend können subjektive Theorien in ihrer weiten Begriffsexplikation als relativ stabile mentale Inhalte und Strukturen verstanden werden, die der Person explizit oder auch nur implizit zugänglich sein können und sich sowohl auf die Selbst- als auch auf die Weltsicht beziehen. Ihnen liegt eine zumindest implizite Argumentationsstruktur zugrunde, wodurch sie zu wissenschaftlichen Theorien vergleichbare Elemente und Funktionen aufweisen (vgl. Groeben et al 1988: 19; Grotjahn 1998: 35; Caspari 2003: 71).

¹⁰ Groeben/Scheele (1998: 13) nennen die am Forschungsprozess Beteiligten Erkenntnissubjekte (Forschende) und Erkenntnisobjekte (Erforschte). In dieser Masterarbeit sollen allerdings der Subjektcharakter und die gleichberechtigte Stellung der Befragten – gemäß des epistemologischen Subjektmodells – betont werden, weswegen die UntersuchungsteilnehmerInnen im Folgenden auch als Forschungssubjekte bezeichnet werden.

6.2.1 Subjektive und wissenschaftliche bzw. objektive Theorien

Wie die weite Begriffsbeschreibung subjektiver Theorien zeigt, werden diese in Anlehnung an objektive Theorien beschrieben, wobei von einer strukturellen und funktionalen Parallelität zwischen jenen ausgegangen wird. Zu den Funktionen zählt Grotjahn (1998: 35): „(a) Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen; (b) Erklärung (und auch Rechtfertigung) von Sachverhalten; (c) Vorhersage von Sachverhalten; (d) Konstruktion von Handlungsentwürfen (Technologien) zur Herbeiführung von Sachverhalten“. Subjektive Theorien wie auch wissenschaftliche Theorien versuchen also zu erklären, wie etwas beschaffen ist, warum es so ist und welche Prognosen sich daraus ableiten lassen (vgl. Kallenbach 1996: 35). Auch subjektive Theorien operieren analog zu wissenschaftlichen Theorien mit mehr oder weniger abstrakten Begriffen, die Groeben et al (1988: 54) subjektive Konstrukte nennen und die über das unmittelbar Beobachtbare der AlltagstheoretikerInnen hinausgehen. Diese subjektiven Konstrukte sind meist sprachlich deckungsgleich mit wissenschaftlichen Konstrukten, jedoch unterscheiden sie sich meist auf inhaltlicher Ebene und sind nur implizit ausgebildet (vgl. Groeben et al 1988: 54f; Grotjahn 1998: 35). Ein weiteres strukturelles Element subjektiver Theorien sind subjektive Daten, die der Außen- und Innenwelt der Beteiligten entstammen und alle beobachtbaren Phänomene bezeichnen, die als Beleg bzw. Referenz für subjektive Konstrukte dienen (vgl. Groeben et al 1988: 60; Grotjahn 1998: 35f). Subjektive Konstrukte und Daten verbinden sich zu subjektiven Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten meist in Form von Wenn-Dann-Formulierungen. Diese bilden das Kernstück subjektiver Theorien und stehen an zentraler Stelle der Argumentationsstruktur (vgl. Groeben et al 1988: 61; Grotjahn 1998: 36).

Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich allerdings auch potentielle Unterschiede ausmachen. An wissenschaftliche Theorien werden Anforderungen wie intersubjektive Nachvollziehbarkeit, formal-logischer Aufbau, Kohärenz, Konsistenz, Wertneutralität, sorgfältige Identifikation bzw. Zuschreibung von Ursache-Wirkungsmechanismen und Falsifizierbarkeit gestellt (vgl. Kallenbach 1996: 35). Subjektive Theorien hingegen sind selten explizit, oft vage und eher informell formuliert und beschreibend. Sie können inkohärent und widersprüchlich sein, ohne dabei eine Störquelle zu bilden, was oft auf eine unzureichende Beweisgrundlage zurückzuführen ist. Belege und Referenzen beziehen sich eher auf Personen als auf situative oder strukturelle Zusammenhänge, wobei affektive Bewertungen oft eine bedeutende Rolle spielen. Subjektive Theorien sind auch relativ stabil, da sie eher auf Bestätigung als auf Falsifikation ausgelegt sind (vgl. Furnham 1988: 3ff; Groeben et al 1988: 23f; Kallenbach

1996: 34f; Grotjahn 1998: 38f). Aufgrund dieser potentiellen Unterschiede können subjektive und wissenschaftliche Theorien nicht mit gleicher Intensität bewertet werden. Die Bewertungskriterien werden bei subjektiven Theorien generell niedriger angesetzt als bei wissenschaftlichen. Dies ergibt sich auch daraus, dass subjektive Theorien meist unter enormem Zeit- und Handlungsdruck aufgebaut und überprüft werden, wovon WissenschaftlerInnen befreit sind (vgl. Groeben et al 1988: 48; Kallenbach 1996: 35f).

6.2.2 Enge Begriffsvariante subjektiver Theorien

Im FST wird der Mensch als kommunikationsfähiges, reflexives sowie intentional und potentiell rational handelndes Subjekt gesehen. Während die weite Begriffsvariante subjektiver Theorien zwar die Binnensicht der Forschungssubjekte zu ergründen versucht, so beschränkt sich die Rekonstruktion dieser lediglich auf die ForscherInnen. Es wird darüber hinweggesehen, dass die Befragten dem Forschenden als ebenbürtig gelten, zu Selbsterkenntnis fähig sind und diese auch mitteilen können (vgl. Groeben et al 1988: 21; Grotjahn 1998: 38; Groeben/Scheele 2000: Absatz 3). Daraus ergibt sich nun die Forderung nach einer *kommunikativen Validierung*. In einem Dialog-Konsens-Verfahren wird das Forschungssubjekt aktiv in die Rekonstruktion der subjektiven Theorie mit einbezogen, um gewährleisten zu können, dass die erhobenen Daten auch adäquat verstanden und rekonstruiert worden sind (vgl. Groeben et al 1988: 22; Grotjahn 1998: 37, 39f; Caspari 2003: 71).

Diese Feststellung der Rekonstruktionsadäquanz gibt allerdings noch keine Auskunft über die empirische Gültigkeit der subjektiven Theorie, wodurch ein weiteres Merkmal der engen Begriffsexplikation zum Tragen kommt. Durch eine *explanative Validierung* (Handlungsvalidierung) soll überprüft werden, ob die zuvor rekonstruierte subjektive Theorie auch wirklich handlungsleitend und somit als wissenschaftliche Theorie anzuerkennen ist (vgl. Groeben et al 1988: 22; Grotjahn 1998: 37, 40f; Groeben/Scheele 2000: Absatz 6).

Abschließend können subjektive Theorien gemäß des FST in ihrer engen Begriffsexplikation folgendermaßen charakterisiert werden: Diese sind

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,

- deren Akzeptierbarkeit als 'objektive' Erkenntnis zu prüfen ist (Groeben et al 1988: 22).

6.3 Die Zwei-Phasen-Konzeption des FST – Potentiale und Grenzen

Im Folgenden sollen die zwei Forschungsphasen erläutert und hinsichtlich ihrer Potentiale und Grenzen diskutiert werden.

6.3.1 Die kommunikative Validierung – Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz

In der ersten Phase soll die Innensicht des Forschungssubjekts im Dialog mit den Forschenden rekonstruiert werden, wobei sich vor allem das halbstandardisierte Interview als geeignetes Erhebungsverfahren erweist (vgl. Groeben/Scheele 1998: 22; Grotjahn 1998: 39). Für die Strukturrekonstruktion wird auf die im FST entwickelten Struktur-Lege-Verfahren zurückgegriffen, die ihren Ausgangspunkt in der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT) genommen haben und in vielfacher Form zu differenzierteren Lege-Varianten¹¹ weiterentwickelt worden sind. Grundprinzip aller Struktur-Lege-Verfahren ist die Vorgabe von Formalrelationen, mit denen die Kognitionsinhalte verbunden werden sollen, um ein möglichst vollständiges Bild der subjektiven Theorien zu erhalten (vgl. Groeben/Scheele 1998: 22f; Groeben/Scheele 2000: Absatz 5).

Im Optimalfall läuft die erste Phase in zwei Sitzungen zwischen Befragten und Forschenden ab. Ausgangspunkt bildet dabei das halbstandardisierte Interview, das transkribiert wird und dessen wichtigste Inhalte in einer ersten Auswertungsphase vom Forschenden auf sogenannten Konzeptkärtchen notiert werden. Zu Beginn der zweiten Sitzung, der Dialog-Konsens-Sitzung, erhalten die Befragten die Möglichkeit, die von den Forschenden extrahierten Inhalte aus der Interviewsituation zu erweitern oder zu modifizieren. Danach legen sowohl die Forschenden als auch die Befragten ein Strukturbild der subjektiven Theorie (des Forschungssubjekts), indem die Konzeptkärtchen mit Relationskärtchen kombiniert werden. In einem abschließenden Vergleich der beiden Strukturbilder soll dann eine Konsensversion der jeweiligen subjektiven Theorie erstellt werden, die das von den Befragten Gemeinte am besten repräsentiert. Groeben und Scheele weisen auch ausdrücklich daraufhin, dass diese Vorgehensweise idealtypisch sei und daher eine an den Einzelfall adaptierte solche unerlässlich erscheine (vgl. Groeben/Scheele 1998: 23f).

¹¹ Für einen Überblick der verschiedenen Legeverfahren siehe u.a. Groeben/Scheele 1998.

Erst durch die gegenstandsadäquate Annäherung an die ideale Sprechsituation¹² kann das dialog-konsens-theoretische Wahrheitskriterium – also die Überprüfung der Reflexionsinhalte der Forschenden durch die Zustimmung der Befragten – annähernd erreicht werden. Dies bedeutet, dass für einen Konsens eine Sprechsituation vorherrschen muss, „die von allen sachfremden Strukturen und Dynamiken befreit ist“ (Groeben/Scheele 1998: 22). Unter Rückbezug auf die Sprechakttheorie formulieren Groeben et al (1988: 142-146) eine Hierarchie von Zielen zur Annäherung an eine ideale Sprechsituation, die an motivationale und kognitive Voraussetzungen seitens der Befragten gebunden sei. Diese Teilziele lauten in aufsteigender Reihenfolge: „I. Aktualisieren, II. Kommunizieren, III. Gleichberechtigt-Sein, IV. Argumentatives, Verständigen V. Auseinandersetzen und VI. Einsichtsvolles Übernehmen von Argumenten“ (Groeben et al 1988: 143). Die kommunikative Validierung auf Basis sprechakttheoretischer Zielvorstellungen unterscheidet sich somit klar von monologisch-hermeneutischen Vorgehensweisen. Nicht die Forschenden allein entscheiden über die Adäquatheit oder Gültigkeit von Interpretationen und dazu führenden Rekonstruktionen, sondern die endgültige Entscheidungskompetenz über die Angemessenheit der subjektiven Theorie liegt beim Befragten selbst (vgl. Grotjahn 1998: 40).

Auch wenn die kommunikative Validierung innerhalb des FST als „bislang differenzierteste und sicherste Vorgehensweise zur rekonstruktiven Erhebung komplexer individueller Kognitionssysteme“ (Groeben/Scheele 1998: 24) gilt, so werden auch zunehmend problematische Aspekte diskutiert. Im Zentrum dabei stehen vor allem methodologische und methodische Schwierigkeiten, die die kommunikative Validierung aufwirft. Dies betrifft die Gefahr asymmetrischer Kommunikation. Trotz aller Bemühungen um eine Annäherung an die ideale Sprechsituation neigen Befragte doch dazu, die Ansichten und Meinungen der Forschenden zu übernehmen oder diesen zumindest zuzustimmen. Daher wird oft in Frage gestellt, ob die im Dialog entwickelte Konsensvariante der subjektiven Theorie auch wirklich die Innensicht der Beforschten wiedergibt. Zudem ist ein dialog-hermeneutisches Vorgehen bei Inhalten, die zu komplex sind oder eine psychische Belastung darstellen, nicht geeignet (vgl. Caspari 2003: 73f).

¹² Dabei stützen sich Groeben et al (1988: 138) auf Habermas (1971: 137ff), der davon ausgeht, dass Auskünfte eines Informanten nur dann als wahr gelten, wenn diese in einem herrschaftsfreien Dialog zustande gekommen seien. Als Bedingung dafür sieht Habermas die Annäherung an die „ideale Sprechsituation des Diskurses“.

6.3.2 Die explanative Validierung – Überprüfung der Realitätsadäquanz

Die vorgestellte erste Phase dient der Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz und gibt daher noch keinen Aufschluss über die empirische Gültigkeit bzw. über die Realitätsadäquanz, denn die Informationen der Untersuchten können unvollständig, fehlerhaft oder verzerrt sein. Ob eine subjektive Theorie also tatsächlich handlungsleitend ist und somit als empirisch valide gilt, ist mittels der explanativen Validierung zu überprüfen (vgl. Groeben/Scheele 1998: 24f; Grotjahn 1998: 41). Dafür gilt das falsifikationstheoretische Wahrheitskriterium, das besagt, dass die subjektiven Theorien aus der Beobachtungsperspektive einer dritten Person mit der Realität verglichen werden sollen, um sie als realitätsadäquat und handlungserklärend identifizieren zu können (vgl. Groeben et al 1988: 183). Diese zweite Phase ist der kommunikativen Validierung zeitlich zwar nachgeordnet, zugleich aber auch übergeordnet, da nur externe BeobachterInnen die Ursachen und Wirkungen der Handlungen auf die subjektiven Theorien zurückzuführen vermögen (vgl. Groeben/Scheele 1998: 25f; Grotjahn 1998: 42).

Dieses zweiphasige Forschungsvorgehen in der engen Variante des FST wird von seinen VerfechterInnen als Möglichkeit gesehen, die hermeneutische und empiristische bzw. die qualitative und quantitative Forschung miteinander zu verschränken und ihre scheinbaren Gegensätzlichkeiten zu überwinden (vgl. Groeben et al 1988: 28f; Grotjahn 1998: 42). Durch die Verbindung der Rekonstruktions- und Überprüfungsphase „werden Hermeneutik und Empirismus miteinander verbunden, wodurch für die Erkenntnisgewinnung eine neue Qualität erreicht wird, weil man nun [...] durch Verstehen erklären kann“ (Groeben et al 1988: 29). Trotz dieses integrativen Potentials wird auf die Umsetzung einer explanativen Validierung häufig verzichtet, wodurch die Forschungsperspektiven idiographisch ausgerichtet sind (vgl. Grotjahn 1998: 47).

Gründe für den Verzicht nomothetischer Perspektivierung sind vor allem auf die Kritik eines unmittelbaren Zusammenhangs von Kognition und Handeln zurückzuführen. Zum einen wird strittig diskutiert, inwiefern subjektive Theorien überhaupt handlungsleitend seien und zum anderen stellt sich auch die Frage, ob handlungssteuerndes Wissen überhaupt verbalisiert werden könne (vgl. Kallenbach 1996: 40; Caspari 2003: 74f). Kallenbach (1996: 40) merkt hierzu an, dass die Befragten ihre subjektiven Theorien zwar nicht losgelöst von jeglichen Handlungsbezügen formulieren würden, dass aber eine Rekonstruktion dieser unter speziellen Bedingungen stattdessen und somit distanziert von „funktionalen erlebnisseitigen Zusammen-

hängen“ erfolge. Außerdem müsse davon ausgegangen werden, dass subjektive Theorien schon allein aufgrund der Dynamik im Erhebungsprozess nicht statisch seien und Transformationen während des Dialog-Konsens-Verfahrens auftreten könnten. Ableitungen und Prognosen erscheinen somit als problematisch (vgl. Kallenbach 1996: 41).

Kallenbach (1996: 41) sowie Caspari (2003: 75) erscheint aufgrund dieser Kritik eine Handlungsvalidierung bei fremdsprachendidaktischen Untersuchungen nur realisierbar und auch sinnvoll, wenn das Erkenntnisinteresse bei der Erforschung subjektiver Theorien auf deren Veränderungspotential für die Unterrichtspraxis abziele. Dadurch sollten „mögliche Diskrepanzen zwischen Anspruch, Selbstwahrnehmung und Handlungsvollzug offengelegt werden“ (Caspari 2003: 75), die fruchtbar für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sein könnten.

7. Die empirische Studie

7.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Ziel des Forschungsprojekts soll es sein, einen Beitrag zur Erforschung des Konstrukts LA zu leisten. Ausgehend von der eingangs beschriebenen Problematik der Unüberschaubarkeit von LA soll mittels einer kleinen qualitativen Studie ermittelt werden, welches Bild DaF/DaZ-Lehrkräfte von LA haben und wie sie diese für den Fremdsprachenunterricht konzeptualisieren. Im Folgenden sollen die der vorliegenden Studie zugrunde liegenden Fragestellungen und Vorannahmen erläutert werden:

- *Welche subjektiven Theorien haben DaF/DaZ-Lehrkräfte von LA im Fremdsprachenunterricht und wie korrelieren diese mit den theoretischen Perspektiven zu LA?*

Im Zentrum steht hierbei die Binnensicht der einzelnen DaF/DaZ-Lehrkräfte auf LA im Fremdsprachenunterricht. Es soll außerdem ermittelt werden, worauf diese subjektiven Theorien gründen und wie sie sich entwickelt haben. Dabei gehe ich davon aus, dass vor allem die eigenen Sprachlern- und -lehrbiographien der Lehrkräfte die subjektiven Theorien zu LA beeinflussen. Persönliche Lern- und Lehrerfahrungen, konkrete Lernsituationen und Lehrerlebnisse sowie daraus gewonnene Einsichten und Überzeugungen prägen meiner Vorstellung nach die subjektiven Theorien zu LA. Auch Breen/Mann (1997: 145) gehen davon aus, dass

„an essential precondition for the teacher to be able to foster autonomous learning is an explicit awareness of the teacher’s own self as a learner. This awareness includes [...] to know what beliefs I hold about teaching and learning, and to know how my

own biography as a learner and a teacher has shaped my current assumptions, perceptions and practice in the classroom“.

Des Weiteren sollen die subjektiven Theorien der DaF/DaZ-Lehrkräfte den wissenschaftlichen Perspektiven zu LA gegenübergestellt werden. Dabei sollen die im theoretischen Teil ausführlich beschriebenen Klassifikationen und Perspektivierungen mit den subjektiven Theorien der ProbandInnen verglichen werden. Dies soll dazu beitragen „das Konzept der LA empirisch zu ‘füllen’“ (Martinez 2008: 101) und Anregungen für die theoretische Konzeptualisierung von LA zu liefern.

Um eine Brücke zur methodischen Praxis des DaF/DaZ-Unterrichts zu schlagen, möchte ich auch auf folgende Fragestellung eingehen, die sich aufbauend aus der obigen ergibt:

- *Inwiefern konzeptualisieren DaF/DaZ-Lehrkräfte LA für den Fremdsprachenunterricht?*

Dabei geht es nicht um die Ermittlung der tatsächlichen praktischen Umsetzung von LA fördernden Maßnahmen im Sinne einer detaillierten Auflistung oder Bewertung, sondern vielmehr darum, herauszufinden, ob Maßnahmen zur Förderung von LA in der Unterrichtsplanung überhaupt berücksichtigt werden und welchen Stellenwert LA für die DaF/DaZ-Lehrkräfte im Lehr- und Lernprozess einnimmt. Durch diese Fragestellung sollen die zuerst nur beschreibend dargestellten subjektiven Theorien nun näher und expliziter beleuchtet werden. Somit soll quasi das Bewusstsein der DaF/DaZ-Lehrkräfte gegenüber LA vertiefend ergründet werden. Dieser Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, dass sich unterrichtsmethodische Vorgehensweisen und Einstellungen in Bezug auf Fremdsprachenlernen als verallgemeinerte Aussagen in den subjektiven Theorien abzeichnen (vgl. Kallenbach 1996: 78).

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie sollen als Abschluss auch mögliche Konsequenzen für die DaF/DaZ-Ausbildung formuliert bzw. Empfehlungen für eine vertiefende Erforschung gegeben werden. Dieser Abschluss ist insofern bedeutend, da diese Studie nicht auf repräsentative Ergebnisse abzielt, sondern vielmehr als Ausgangspunkt weiterer Forschungen zu diesem Thema dienen soll.

7.2 Forschungsdesign

Dieses Forschungsprojekt fokussiert auf die Erhebung und Analyse der subjektiven Theorien von DaF/DaZ-Lehrkräften im Hinblick auf LA. Es soll also ermittelt werden, was DaF/DaZ-Lehrkräfte über LA denken und welche Stellung sie diesem Ansatz innerhalb ihres Lehrprozesses beimessen.

Aufgrund dieses Erkenntnisinteresses ordne ich meine geplante Studie dem explorativ-interpretativen Forschen zu, das „das Ziel verfolgt, zu einem Verstehen komplexer Zusammenhänge zu gelangen, wie sie beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen entstehen. Dieses Verstehen geschieht mittels einer detaillierten und zugleich umfassenden Beschreibung und Interpretation des entsprechenden Wirklichkeitsbereichs (Exploration)“ (Caspari et al 2011: 499). Ein solches Forschungsdesign verfolgt des Weiteren das Ziel, Hypothesen zu einem bislang noch wenig erforschten Untersuchungsgegenstand zu formulieren, die als Grundlage für weiterführende Studien dienen sollen. Ein besonderes Merkmal explorativ-interpretativer Forschung ist die Praxisnähe, z.B. durch den Einbezug der am Lehr- und Lerngeschehen Beteiligten als UntersuchungspartnerInnen. Diesen explorativ-interpretativen Forschungsansätzen liegt also ein Paradigmenwechsel zugrunde, der ergänzend zur Außenperspektive auch bewusst die Innensicht der am Forschungsprozess Beteiligten anvisiert (vgl. Caspari et al 2011: 499f). Im Gegensatz dazu stehen, aus wissenschaftstheoretischer Sicht betrachtet, analytisch-nomologische Verfahren¹³, in denen der Exploration nur eine geringe Rolle zugemessen wird und die hauptsächlich auf die Überprüfung von Hypothesen zwecks Theoriekonstruktionen fokussieren (vgl. Grotjahn 2011b: 495).

Einen wichtigen Beitrag zur Verbindung dieser Methodologien leistet unter anderem das FST¹⁴ durch seinen zweiphasig angelegten Forschungsprozess (vgl. Grotjahn 2011b: 495ff). Das FST stellt einen Ansatz zur Erforschung der Binnensicht von Subjekten dar und folgt einem methodisch detaillierten Ablauf. Die Orientierung an letzterem dient häufig als Bewertungsgrundlage innerhalb explorativ-interpretativer Forschungen, um methodischer Willkür vorzubeugen. Allerdings ist auch die Gegenstandsangemessenheit der Methoden von großer Bedeutung (vgl. Caspari 2001: 242). Somit verorte ich meine Studie zwar innerhalb des FST, passe jedoch die einzelnen methodischen Schritte den Erfordernissen meines Untersuchungs-

¹³ In der Literatur findet diese Unterscheidung auch Ausdruck in den Gegensatzpaaren „qualitativ“ und „quantitativ“. Aufgrund der begrifflichen Unschärfe und Mehrdeutigkeit sind diese Termini allerdings problematisch (siehe dazu Grotjahn 2011b: 495).

¹⁴ siehe Kapitel 6.3

gegenstandes an. Dafür ist eine genaue Definition, was in dieser Studie unter subjektiver Theorie verstanden wird, unerlässlich.

7.2.1 Verortung der vorliegenden Studie im FST

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden subjektive Theorien in Anlehnung an das FST als „relativ stabile kognitive Strukturen“ (Grotjahn 1998: 35) aufgefasst, denen eine Argumentationsstruktur zugrunde liegt. Sie bestehen aus expliziten als auch impliziten Kognitionen und sind prinzipiell aktualisierbar und rekonstruierbar. Dies bedeutet, dass subjektive Theorien nicht als strukturierte Großtheorien abrufbar sind, sondern immer erst im Dialog-Konsens zwischen Forschenden und Beforschten entwickelt werden (vgl. Grotjahn 1998: 35; 37). Des Weiteren spreche ich subjektiven Theorien unter Rückgriff auf Kallenbach (1996: 25ff) auch affektive Dimensionen zu, die sich in Form von Emotionen und Einstellungen repräsentieren. Im Zusammenhang mit LA im DaF/DaZ-Unterricht können subjektive Theorien somit als individuelle Wissenskonstrukte aufgefasst werden, die die Lehrkräfte aufgrund ihrer Fremdsprachenlern- und -lehrerfahrung und deren Reflexion entwickelt haben. Es ist anzunehmen, dass subjektive Theorien bei DaF/DaZ-Lehrkräften mit einschlägiger Ausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung prinzipiell explizierbar, aktualisierbar und rekonstruierbar sind (vgl. Kallenbach 1996: 49f, 77f; Caspari 2001: 243).

Diese Studie operiert somit mit einer eher weiteren Definition von subjektiven Theorien, wodurch eine Handlungsvalidierung – gesehen als Charakteristikum engerer Definitionen – entfällt, jedoch die kommunikative Validierung beibehalten wird.

Die kommunikative Validierung im Sinne eines Dialog-Konsens-Verfahrens soll sicherstellen, dass die durch Interviews erhobenen Daten vom Forschenden auch richtig verstanden, interpretiert und wiedergegeben werden. Dadurch, dass subjektive Theorien erst im Dialog-Konsens aktualisierbar bzw. rekonstruierbar sind und diesem darüber hinaus eine verstehensfördernde Funktion zukommt sowie die Gleichberechtigung der am Forschungsprozess Beteiligten durch diesen Dialog-Konsens betont wird, sehe ich eine kommunikative Validierung als unabdingbar für mein Forschungsvorhaben. Diese nimmt in Anlehnung an Kallenbach (1996: 70, 87) eine Art Zwischenfunktion zwischen Interview und Interpretation ein, indem Verstehenslücken und etwaige Missverständnisse durch nochmaliges Thematisieren von Sachverhalten und explizites Nachfragen ausgemerzt werden sollen.

Eine explanative Validierung hat die Funktion zu überprüfen, inwiefern subjektive Theorien handlungsleitend seien (vgl. Groeben et al 1988: 180). Wie in Kapitel 6.3.2 gezeigt, ist eine

Handlungsüberprüfung problematisch, da nicht genau geklärt ist, ob „von Motiven direkt auf beobachtbares Handeln und umgekehrt“ (Caspari 2003: 74) geschlossen werden kann. Dieses Argument sowie die Tatsache, dass sich mein Erkenntnisinteresse nicht an eine Identifikation handlungsleitender Kognitionen richtet sondern vielmehr auf eine beschreibende Darstellung subjektiver Theorien zu LA, hat mich dazu veranlasst, auf eine explanative Validierung zu verzichten.

7.2.2 Aufbau und Vorgehensweise

Nach der forschungsmethodologischen Eingrenzung und der Entscheidung partiell nach dem FST vorzugehen, erfolgt die genaue Bestimmung und Eingrenzung der Zielgruppe sowie die Festlegung der Erhebungsinstrumente.

In Anlehnung an das FST sollen die Daten zur Rekonstruktion der subjektiven Theorien zu LA mittels halbstandardisierter Interviews erhoben werden. Dabei habe ich mich dafür entschieden, fünf ProbandInnen zu befragen, die meiner Zielgruppe entsprechen. Es ist anzunehmen, dass bei universitär ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrkräften mit einschlägiger Unterrichtserfahrung und fremdsprachlicher Lernerfahrung subjektive Theorien generell explizierbar seien. Vor allem die Sprachlehr- und -lernbiographien der ProbandInnen sollen Auskunft über die subjektiven Theorien zu LA geben (vgl. Caspari 2001: 243).

Um bezüglich meiner Zielgruppe entsprechende ProbandInnen zu finden, habe ich mich dazu entschlossen, im Vorfeld der Interviews einen Fragebogen¹⁵ einzusetzen, der zudem auch den Zugang zum Forschungsfeld gewährleisten und vereinfachen soll. In diesem Sinne dient der Fragebogen als Hilfe, Themenkomplexe für den Interviewleitfaden zu formulieren. Somit erfüllt dieser eine bedeutende Funktion innerhalb des Forschungsvorhabens, wird aber nicht im Sinne einer Methodentriangulation als weitere wichtige Datenquelle gesehen, sondern lediglich zum Zwecke einer explorativen Vorstudie genutzt (vgl. Flick 2011: 12).

Auch die Strukturbilder nehmen eine im Forschungsprozess untergeordnete Rolle ein und dienen vor allem der Verstehenssicherung der durch das Interview gewonnenen subjektiven Inhalte (vgl. Kallenbach 1996: 90). Als zentrales Erhebungsinstrument dieser Studie gilt somit das halbstandardisierte Interview.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt aus den Einzelfallanalysen der fünf Fallstudien. Aufgrund des geringen Samples allerdings kann nicht von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse bzw. einer Hervorbringung repräsentativer Ergebnisse ausgegangen werden, was wiederum

¹⁵ siehe Anhang

den explorativ-interpretativen Charakter der Studie unterstreicht. Vielmehr sollen die in der Studie ermittelten Sachverhalte und Erkenntnisse als Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der Konzeptionen von LA innerhalb der Fremdsprachendidaktik insbesondere im Zusammenhang mit der LehrerInnenaus- und -fortbildung dienen.

Folgende Graphik soll das Forschungsdesign nun überblicksartig darstellen:

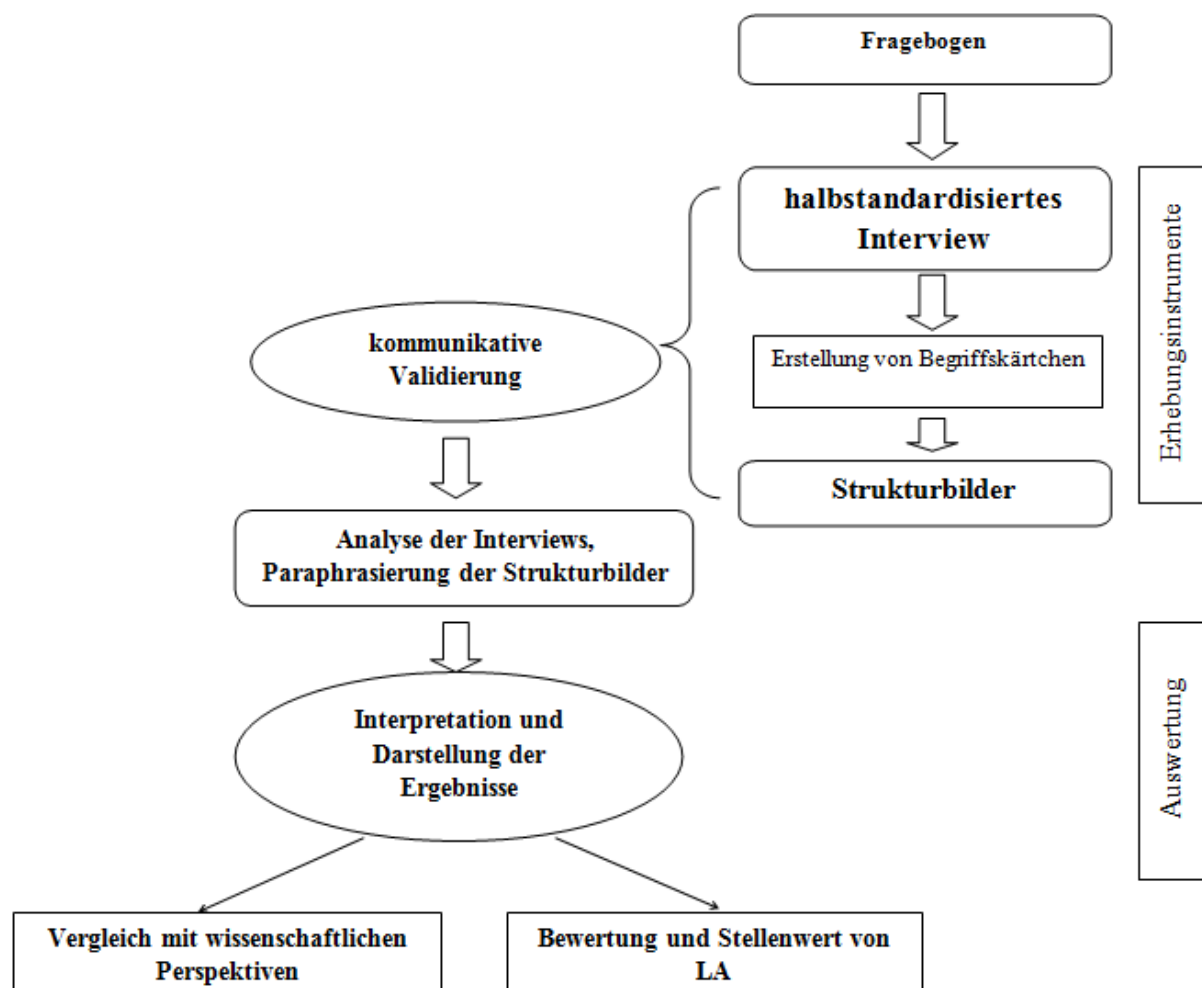


Abb. 3: Übersicht des Forschungsdesigns

7.3 Methoden der Datenerhebung

7.3.1 Der Fragebogen

Wie bereits angedeutet, dient der Fragebogen nicht als Datenquelle sondern lediglich als Einstieg in das Forschungsfeld und als Orientierung für die Formulierung von Leitfragen. Daher wird auch auf eine systematische Auswertung verzichtet und eine einfache Sichtung der In-

formationen und Daten vorgenommen. Für die Auswahl von fünf ProbandInnen dienen daher allgemeine Angaben zur Person (Name, Telefonnummer, E-Mailadresse), um eine Kontaktaufnahme zu ermöglichen und Informationen bezüglich der Ausbildung, DaF/DaZ-Lehrerfahrung sowie Sprachlernerfahrung, um die Zielgruppenadäquatheit zu überprüfen.

Der Fragebogen wurde per E-Mail an 15 DaF/DaZ-Lehrkräfte versendet, wobei elf ausgefüllt retourniert wurden und sich acht Personen für Interviews zur Verfügung stellten. Davon erwiesen sich sieben als zielgruppenadäquat. Als meine fünf ProbandInnen wählte ich diejenigen aus, die die meiste DaF/DaZ-Unterrichtserfahrung aufwiesen, da die Lehrbiographie einen wichtigen Aspekt innerhalb der Interviews darstellt. Die Interviews mit den anderen beiden ProbandInnen dienten mir als Probeinterviews.

7.3.2 Die Interviews

„Subjektive Theorien liegen nicht offen zutage, niemand trägt sie explizit vor sich her, weil dazu in der Regel gar kein Anlaß [sic!] besteht“ (Kallenbach 1996: 50). Sie entziehen sich also jeglicher Beobachtung und können meist nur im Gespräch schrittweise expliziert werden, indem Erlebnisse und Erfahrungen sowie daraus gewonnenes Wissen rekonstruktiv in einen argumentativen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Kallenbach 1996: 56). Daher bildet das qualitative Interview die zentrale Methode zur Erhebung der subjektiven Inhalte innerhalb des FST (vgl. Groeben et al 1988: 126f). Auch die vorliegende Studie richtet sich danach und verwendet halbstandardisierte Interviews als Explizierungsmethode subjektiver Theorien und darüber hinaus auch als zentrale Datenbasis.

Das halbstandardisierte Interview¹⁶ zählt Flick (2007: 194) zu den Leitfaden-Interviews, welche sich aufgrund der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation von standardisierten Interviews abgrenzen. Durch den Verzicht auf Antwortvorgaben sollen die Befragten die Möglichkeit erhalten, ihre Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen frei artikulieren zu können. Der Leitfaden kann dabei verschiedenste Rollen einnehmen – zum Beispiel als strukturierendes Element oder als Checkliste – und unterschiedlich stark strukturiert sein (vgl. Hopf 1995: 177; Stigler/Felbinger 2005: 132). Vor allem für ungeschulte InterviewerInnen erweist sich ein Leitfaden als anfängliches Gerüst, um ein regelgeleitetes Vorgehen zu ermöglichen, zentrale Aspekte nicht außer Acht zu lassen und Vergleichbarkeit zwischen den Interviews zu

¹⁶ Für das halbstandardisierte Interview finden sich in der Literatur auch andere Bezeichnungen wie z.B. teilstandardisiertes/-strukturiertes oder halbstrukturiertes Interview (vgl. Hopf 1995: 177; Mey/Mruck 2010b: 426f; Helfferich 2009: 36).

garantieren. Dieser bietet auch ein Gefühl von Sicherheit während der Interviewsituation, was grundlegend ist für die in der Gesprächsführung geforderte Offenheit und Flexibilität (vgl. Stigler/Felbinger 2005: 130; Mey/Mruck 2010b: 430). Im Folgenden soll nun die Konzipierung des dieser Studie zugrunde liegenden Interviewleitfadens näher erläutert werden.

7.3.2.1 Der Interviewleitfaden¹⁷

Um die Inhalte subjektiver Theorien erfassen und rekonstruieren zu können, schlagen Groeben/Scheele (1988: 35ff) vor, den Leitfaden entlang dreier Fragekategorien aufzubauen: hypothesenungerichtete sowie hypothesengerichtete Fragen und sogenannte Störfragen.

Hypothesenungerichtete Fragen, die Flick (2007: 203) auch offene Fragen nennt, zielen darauf ab, einen Erzählfluss zu generieren, der sich aus dem unmittelbar verfügbaren Wissen des Forschungssubjekts speist. Hypothesengerichtete Fragen sind theoriegeleitet und als Angebote zu formulieren, die die InterviewpartnerInnen entweder aufgreifen oder ablehnen können. Damit sollen implizite Wissensinhalte explizierbar gemacht werden (vgl. Groeben/Scheele 1988: 35f; Flick 2007: 203f). Die sogenannten Störfragen – Flick (2007: 204) bezeichnet diese als Konfrontationsfragen – bieten den ProbandInnen Alternativhypothesen an, wodurch diese „gezwungen [sind], die eigenen Thesen im Licht konkurrierender Alternativen zu betrachten, um sie bewußt [sic!] festzuhalten, zu erweitern oder einzugrenzen“ (Groeben/Scheele 1988: 37).

Darauf aufbauend habe ich auch den dieser Studie zugrunde liegenden Leitfaden konzipiert, der in vier Themenbereiche gegliedert ist: Fremdsprachenlernbiographie und Sprachlernverständnis, Definition von LA, Merkmale von LA sowie Förderung und Bewertung von LA.

Der erste Themenbereich dient als allgemeiner Einstieg und soll die InterviewpartnerInnen durch sehr offene Fragen zur eigenen Fremdsprachenlernerfahrungen auf das Interview einstimmen und eine erzählfördernde Atmosphäre schaffen. Die folgenden Themenkomplexe, die sich spezifisch auf das Thema LA beziehen, beginnen jeweils mit offenen Fragen und führen über hypothesengerichtete Fragen zu Störfragen.

Um eine solche Strukturierung zu erlangen, bin ich nach dem „SPSS-Prinzip“ vorgegangen, das die Erstellung eines Leitfadens in vier Schritte gliedert: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren (vgl. Helfferich 2009: 182ff). Zuerst habe ich im Sinne eines Brainstormings alle für das Thema relevanten Fragen gesammelt, was eine Liste von circa 60 Fragen ergeben hat. Dabei habe ich mich vor allem auch durch die Informationen der Fragebögen inspirieren

¹⁷ siehe Anhang

lassen. Um diesen Fragenpool zu reduzieren und zu strukturieren, habe ich jede einzelne Frage auf ihre Relevanz bezüglich der Forschungsfragen geprüft. In einem weiteren Schritt habe ich die Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert und Themenkomplexe gebildet. Danach habe ich die vorhandenen Fragen so reformuliert und ergänzt, dass sie in das von Groeben/Scheele (1988: 35ff) vorgeschlagene Frageschema passen, wobei das Hauptaugenmerk auf die offenen und hypothesengerichteten Fragen gerichtet ist. Abschließend sind den einzelnen Fragen noch weiterführende solche untergeordnet bzw. Alternativfragen formuliert worden, die je nach Interviewsituation zur Anwendung kommen könnten oder nicht.

7.3.2.2 Interviewsituation und -verlauf

Alle Interviews fanden innerhalb von zwei Wochen statt und dauerten zwischen 25 und 50 Minuten. Um die Interviewsituation so angenehm wie möglich zu gestalten, überließ ich die Wahl des Ortes den ProbandInnen. Drei luden mich zu sich nach Hause ein; mit zweien führte ich die Interviews an deren Arbeitsplätzen. Zu Beginn erklärte ich den TeilnehmerInnen das Anliegen meiner Studie sowie den Ablauf der gesamten Datenerhebung. Trotz der ausführlichen Informationen zu meinem Vorhaben und dem Hinweis, dass ich kein theoretisches Wissen sondern lediglich subjektive Vorstellungen zu LA erheben möchte, fühlte sich der Großteil der ProbandInnen anfänglich unter Druck gesetzt. Sie betonten allesamt immer wieder, dass sie kein theoretisches Vorwissen zu diesem Thema hätten und befürchteten daher, keine Antworten geben zu können. Da ich dies erwartet hatte, hatte ich mich dafür entschieden, den Leitfaden so zu gestalten, dass die ProbandInnen zuerst die Möglichkeit bekommen, frei über ihre Fremdsprachenlern- und -lehrerfahrungen zu berichten. Dies erwies sich als überaus fruchtbar, da die meisten dabei schon selbstständig das Thema LA aufgriffen und ihnen die Überleitung dazu nicht mehr sonderlich schwer fiel. Bei drei der ProbandInnen gestaltete sich das Interview äußerst erzählend und ausführlich, wodurch auch Konfrontationsfragen möglich waren. Zwei der Interviews weisen weniger Erzählpassagen auf und sind eher durch ein Frage-Antwort-Schema charakterisiert, wodurch ich häufiger hypothesengerichtete Fragen einsetzte.

7.3.3 Die Strukturbilder¹⁸

In Anlehnung an Kallenbach (1996: 87-91) gestaltete sich die kommunikative Validierung in meiner Untersuchung folgendermaßen:

Im Anschluss an das Interview besprach ich gemeinsam mit den ProbandInnen nochmals den genauen Ablauf des zweiten Treffens. Als Vorbereitung und Einstimmung auf die Erstellung der Strukturbilder händigte ich ihnen einen Struktur-Lege-Leitfaden¹⁹ aus, der die einzelnen Schritte der Struktur-Lege-Technik (SLT) schildert und die Relationskärtchen erläutert. Alle Folgetreffen fanden ein bis zwei Wochen nach der Interviewführung statt. In der Zwischenzeit transkribierte ich die Interviews und bestimmte häufig wiederkehrende und genau ausgeführte Aspekte als zentrale Konzepte, die ich auf sogenannte Begriffskärtchen schrieb. Danach erstellte ich mittels der SLT eine vorläufige subjektive Theorie, die ich jedoch nicht verwendete, um mit den ProbandInnen eine Konsensversion zu erstellen. Vielmehr diente sie mir während des zweiten Treffens als „mentale Vorlage“ (Kallenbach 1996: 88) sowie als Anhaltspunkt für Fragen, um mögliche Verstehenslücken meinerseits zu schließen.

Beim zweiten Treffen wurden die ProbandInnen aufgefordert, alle Begriffskärtchen zuerst einmal durchzulesen, um eventuelle Unklarheiten besprechen zu können. Im Anschluss wurden diese Begriffskärtchen mittels Relationskärtchen zu einem Strukturbild verbunden, wobei der Begriff LA den Ausgangspunkt bildete.

Folgende Relationen standen dabei zur Verfügung (Kallenbach 1996: 88f):

- Definition
- Ober-/Unterbegriff
- UND-Beziehung
- Manifestation
- Absicht, Ziel, Zweck
- Voraussetzung, Bedingung
- Ursache, Grund
- Merkmal
- Beispiel
- Folge, Konsequenz
- Wechselwirkung

Das Legen der Strukturbilder dauerte durchschnittlich etwa 15 bis 20 Minuten. Während der Erstellung gab ich zwar Hilfestellungen bezüglich einzelner Relationszuordnungen, jedoch nahm ich mich entschieden zurück und überließ den ProbandInnen die Führung, mit der Aufforderung, ihre Gedankengänge zu kommentieren. Ich hatte mich außerdem bewusst dagegen

¹⁸ siehe Anhang

¹⁹ siehe Anhang

entschieden, die Struktur-Lege-Phasen mittels Tonband aufzuzeichnen, damit die ProbandInnen ungezwungen ihre Gedanken äußern und sich Denkpausen nehmen konnten, ohne unter Druck zu stehen. Nach jedem Treffen schrieb ich ein Gedächtnisprotokoll, das wesentliche Unterschiede oder Ergänzungen zum Interview beinhaltet und den allgemeinen Verlauf der Strukturbilderstellung wiedergibt. Des Weiteren paraphrasierte ich jedes Strukturbild unmittelbar nach der Erstellung und verglich es mit den Interviewaussagen der ProbandInnen, so dass ich dies in die Auswertung der Einzelfälle mit einfließen lassen konnte.

7.4 Nachbereitung und Auswertung

7.4.1 Die Transkription

Bevor eine Auswertung der Interviews erfolgen kann, müssen die mit Tonband aufgezeichneten Datenmaterialien transkribiert werden. Die Genauigkeit dieser Datenaufbereitung richtet sich dabei nach der Fragestellung. In linguistischen Analysen, die das Hauptaugenmerk auf die Organisation von Sprache richten, ist eine ausführliche und genaue Transkription elementar. Forschungen hingegen, „bei denen sprachlicher Austausch das Medium zur Untersuchung bestimmter Inhalte ist“ (Flick 2007: 379), bedürfen weniger differenzierter Transkriptionssysteme. Dies soll im Hinblick auf die Interpretation sicher stellen, dass die Transkripte übersichtlich, handhabbar und lesbar bleiben (vgl. Flick 2007: 379).

Die halbstandardisierten Interviews dieser Studie sind wortwörtlich, orthographisch bereinigt und in Standardsprache transkribiert. Dafür gelten folgende Transkriptionsregeln, die sich an Bohnsack (2010: 236) orientieren:

<i>kursiv</i>	Interviewerin
Standard	interviewte Person
(.)	kurze Pause im Gesprächsfluss
(...)	längere Pause
<u>Betonung</u>	Betonung
nei::n	Dehnung
viellei-	Abbruch eines Wortes/Satzes
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription,
(?)	unverständliche Äußerung
((lacht))	parasprachliche, nicht-verbale, gesprächsexterne Ereignisse
mhm	Hörersignal
ehm	Verzögerungssignal
—	Maskierung von Orten, Institutionen, Namen etc.

7.4.2 Auswertung der Interviews

Nach der Transkription der Interviews lag es nun an mir, sich dieser Datenmenge zu stellen. Ausgehend von meinem Erkenntnisinteresse galt es ein passendes Auswertungsverfahren zu entwickeln, das die Binnenperspektive der ProbandInnen zum Thema LA adäquat darzustellen vermag. Dies erwies sich anfänglich als äußerst schwierig, da Einstiegsversuche immer wieder auf eine nicht zufriedenstellende, die Forschungsfragen nicht eingehend berücksichtigende Reduktion der subjektiven Theorien hinauszulaufen schienen. Deduktive Verfahren, welche die Daten anhand theoretischer oder vordefinierter Kategorien analysieren, konnte ich somit ausschließen. Daher fokussierte ich hauptsächlich auf hermeneutische Verfahren, die das Datenmaterial ganzheitlich und detailliert in den Blick nehmen und dem explorativ-interpretativen Forschungsdesign dieser Studie entsprechen (vgl. Caspari 2003: 105f; Martinez 2008: 156f).

Caspari (2003: 106) schlägt als Einstieg für die Auswertung die Sequenzanalyse vor, „um den Interviewtext detailliert zu verstehen und seine zugrunde liegenden Sinn- und Bedeutungsgehalte sichtbar zu machen“. Dafür habe ich das Interview zuerst sequenziert, das heißt in kleinere, thematisch zusammenhängende Textabschnitte eingeteilt und mit einer Überschrift versehen, um diese anschließend paraphrasieren zu können. Südmersen (1983: 299) beschreibt die Analyse der Sequenzen sehr anschaulich wie folgt:

Um diese Schwierigkeit erfolgreich anzugehen, hat es sich als hilfreich erwiesen, eine festgesetzte Sequenz mehrfach intensiv zu lesen, dann einfach aufzuschreiben, was dort passiert, Zeile für Zeile. Sehr schnell werden wir merken, daß [sic!] wir über eine bloße Inhaltsangabe hinauskommen, daß [sic!] uns Strukturen, Hintergründe, Definitionen der Erzähler klarwerden. [...] Nach einiger Übung können wir auf dieses stark inhaltlich fixierte Vorgehen weitgehend verzichten, sehen schneller 'was dort wie passiert'.

Nachdem ich jede Sequenz derart analysiert und interpretiert hatte, ordnete ich jede einzelne und deren dazugehörige Paraphrasen den Grobkatégorien des Interviewleitfadens zu und erstellte für jeden Einzelfall ein Inhaltsverzeichnis der jeweiligen paraphrasierten Sequenzen. Dies diente mir als strukturierende Vorlage für die weiteren Auswertungsschritte sowie als Hilfe bei der Vergegenwärtigung der Interviews.

Auch wenn die Sequenzanalyse das Kernstück der Auswertung darstellt, so müssen laut Südmersen (1983: 300) noch weitere, das Datenmaterial komprimierende und abstrahierende Schritte folgen. Um diesen Übergang zu erleichtern, hielt ich bereits während der Sequenzanalyse Gedanken in Bezug auf die Fragestellungen in eckigen Klammern fest und verwies

auf wissenschaftliche Literatur. Des Weiteren verfasste ich auch zu jeder Paraphrasierung ein Fazit, das die theoretische Aufarbeitung erleichtern sollte.

Als Abstraktionsstufe schlägt Südmersen (1983: 300, 302) nun sogenannte Memos vor, die die roten Fäden – also die immanente Struktur – sichtbar machen und auch theoretische Ebenen bzw. das Erkenntnisinteresse des Forschenden mit einbeziehen sollen.

Als Grundlage zur Erstellung dieser Memos dienten mir einerseits das Inhaltsverzeichnis der Sequenzen, das mir einen Überblick über die im Interview thematisierten Aspekte verschaffte, als auch die Gegenüberstellung der Sequenzen und Paraphrasen. Auch formulierte ich nach erneutem intensivem Lesen der bisherigen Ergebnisse aus den Sequenzanalysen Leitfragen²⁰, die eine Abstraktion des Datenmaterials im Hinblick auf die Forschungsfragen zulassen und bedeutungsvolle Textstellen sichtbar machen (vgl. Martinez 2008: 157f). Danach analysierte ich die einzelnen Paraphrasen und Anmerkungen erneut und verglich sie nochmals mit den Sequenzen, wodurch sich Verbindungen, durchgehende Strukturen, Wendepunkte und leitende Interessen der ProbandInnen herauskristallisierten. Diese fasste ich unter Rückgriff auf die Leitfragen und das Inhaltsverzeichnis der Sequenzen zu zentralen Themenkomplexen des jeweiligen Einzelfalls zusammen und formulierte dann die Memos aus. Ein wichtiges Hauptaugenmerk lag dabei auch auf der Miteinbeziehung der theoretischen Perspektiven. Die subjektiven Sichtweisen zu LA wurden dabei im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den im theoretischen Teil dargestellten wissenschaftlichen Perspektiven bzw. Versionen von LA untersucht und verglichen.

In Anlehnung an Bovet (1993: 44f) nehmen nun diese Memos die Funktion von einzelnen Kapiteln der subjektiven Theorie zu LA in den Einzelfallanalysen ein. Sie fungieren somit als strukturierende Elemente der Einzelfälle und sollen die subjektive Theorie durch Rückgriffe auf Zitate veranschaulichen und nachvollziehbar machen.

Wie bereits mehrfach erwähnt, sind die Strukturbilder den Interviews untergeordnet, „da sie mit dem dort produzierten ‘Material’ weiterarbeiten“ (Kallenbach 1996: 99). Um sie in die Auswertung mit einfließen zu lassen, paraphrasierte ich diese und verglich sie mit den Interviewaussagen der ProbandInnen. Gemeinsamkeiten sowie Auffälligkeiten und Unterschiede, die sich aus der vergleichenden Betrachtung ergeben haben, bilden einen eigenen Punkt in jeder Einzelfalldarstellung. Da sich die in den Interviews explizierten subjektiven Theorien allerdings mit der Darstellung dieser im Strukturbild größtenteils decken, können letztere auch als „graphische Lesehilfe“ der Einzelfallauswertungen dienen.

²⁰ siehe Anhang

8. Einzelfalldarstellungen

Im Folgenden werden nun die subjektiven Theorien der fünf ProbandInnen als Einzelfälle beschrieben, wobei die in der Auswertung entstandenen Memos als strukturierende Kapitel dienen. Der Anonymität wegen sind die Namen der InterviewteilnehmerInnen geändert. Des Weiteren verwende ich aufgrund einer einfacheren Lesbarkeit und Handhabung der Einzelfälle größtenteils den Indikativ, auch wenn ich nicht meine eigene Sichtweise wiedergebe sondern die der ProbandInnen²¹.

8.1 Simons subjektive Theorie von LernerInnenautonomie

Simon unterrichtet seit 2008 DaF/DaZ. Er hat im Rahmen seines Lehramtsstudiums an der Universität Wien mit der Fächerkombination Deutsch/Russisch das Modul Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache absolviert und später auch den Masterstudiengang DaF/DaZ abgeschlossen. Außerdem hat er ein DaF-Auslandspraktikum in der Russischen Föderation und in Aserbaidschan gemacht. Zurzeit arbeitet er sowohl als AHS-Lehrer an einem Gymnasium als auch als DaF/DaZ-Lehrkraft bei unterschiedlichen Institutionen in Wien.

Einstellung zum Konzept

Kontaktflächen bezüglich LA hatte Simon nur oberflächlich. LA erscheint als Schlagwort bzw. Slogan und ist überaus positiv konnotiert. Dies zeigt sich vor allem darin, dass er angibt, den Begriff schon oft gehört zu haben, unter anderem in Seminaren auf der Universität, genauso wie in Begleitbüchern und LehrerInnenkommentaren zu Lehrwerken. Was aber genau zu LA in diesen Kontexten thematisiert wurde, weiß er nicht mehr genau, lediglich, „*dass das zu fördern ist [...] [u]nd, dass es super ist ((lacht))*“ (Z 128, 130)²². Auch seine anfänglichen Assoziationen zum Begriff LA sind sehr allgemein und orientieren sich an einem Alltagsverständnis von LA. Er assoziiert damit selbstständiges Lernen und auch unabhängiges Lernen, wobei Möglichkeiten dazu vor allem von neuen Medien geboten werden, in dem Sinne, dass „*es [das Fremdsprachenlernen; Anm.: N.M.] da dann einfach auch zeitlich unabhängig und geographisch unabhängig werden kann*“ (Z 138f). Im Zuge des Interviews verflacht diese technizistisch-situative Perspektive allerdings, da er LA für die unterrichtliche Praxis konzep-

²¹ Die Verwendung des Indikativs für die Darstellung der Einzelfälle übernehmen auch Kallenbach (1996), Caspari (2003) und Martinez (2008).

²² Die wörtlichen Zitate aus den Interviews sind hier der Übersichtlichkeit und Form halber kursiv gestellt. Auch die Blockzitate werden mit Anführungszeichen versehen, wodurch die Mündlichkeit betont werden soll.

tualisiert. Dies zeigt auch, dass er während des Interviews LA auf Grundlage seiner eigenen Lern- und Lehrerfahrungen konstruiert.

LA als Fähigkeit und Form des Fremdsprachenlernens

LA äußert sich für Simon in autonomem Lernen. Das heißt, er sieht LA als fundamental für den Lernprozess selbst und gleichzeitig als dessen Ergebnis. Er begreift LA als Fähigkeit der Lernenden, die sich darin äußert, dass Lernziele auf individuellem, selbstgewähltem Weg erreicht werden sollen: „[D]as Ziel wird festgelegt und danach können sie [die Lernenden; Anm.: N.M.] dorthin, wie sie wollen“ (Z 153). Dies spiegelt auch sein Verständnis von Selbstständigkeit wider. Er sieht auch einen Unterschied zwischen selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen. Selbstständiges Lernen bedeutet für ihn, dass die Lernziele von außen festgelegt werden. Selbstbestimmt ist das Lernen für Simon dann, wenn der ganze Lernprozess frei und selbstorganisiert ist, was in situativ-technizistischen Perspektiven häufig auf Alleinlernen reduziert wird. Diesen Unterschied bezeichnet er allerdings selbst als „Haarspalterei“ (Z 154) und behält die Trennung nicht bei, sondern setzt beides folglich mit autonomem Lernen gleich. Hierbei ist auch zu erkennen, dass Simon im Sinne Holec (vgl. Holec 1981:3) zwischen der Fähigkeit LA und LA als tatsächlichem Handeln unterscheidet, wobei er letzteres im Gegensatz zu Holec als autonomes bzw. selbstständiges Lernen bezeichnet.

LA ist laut Simon also einerseits eine zu fördernde Fähigkeit, *die angeübt, antrainiert werden kann, vielleicht bei manchen besser, bei manchen schlechter*“ (Z 185f). Andererseits stellt LA aber auch das Ergebnis dieser Förderung selbst dar, was er als Selbstständigkeit definiert und das darüber hinaus auch ein wichtiges pädagogisches Ziel „im Sinne de::r (...) *Bildung von selbstständig agierenden Menschen*“ (Z 186f) darstellt. Den Nutzen einer LA-Förderung sieht er folglich in der Befähigung zur Selbstständigkeit und bezogen auf das Lernen, in der selbstständigen Aneignung von Wissen. Er setzt also LA und Selbstständigkeit gleich und verbindet erfolgreiche LA-Förderung mit nachhaltigem Fremdsprachenunterricht: „[E]gal in welchem Kontext der Unterricht stattfindet, sollten wir [die Lehrenden; Anm.: N.M.] die Menschen ja immer vorbereiten auf die Welt außerhalb des Klassenraums“ (Z 188f).

Simon begreift autonomes Lernen nicht als Alleinlernen bzw. isoliertes Lernen, sondern er ist der Meinung, dass isolierte Lernphasen auch zur Förderung von LA beitragen können. Er verbindet eine Förderung von LA vor allem mit Interaktion: „Also *voneinander lernen dann oder miteinander sich-, ehm, miteinander Probleme lösen, miteinander Projekte planen, was auch immer; miteinander und voneinander lernen*“ (Z 206f). Dies begründet er damit, dass Sprache

als Kommunikationswerkzeug dient und Teamwork und Teamfähigkeit wichtige Kompetenzen in unserer Gesellschaft darstellen.

Autonome Fremdsprachenlernende

Autonome Fremdsprachenlernende besitzen laut Simon die „*Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten*“ (Z 222f), wobei Selbstständigkeit hier nicht als Alleinlernen aufgefasst wird, sondern als Selbststeuerung im handlungstheoretischen Sinne, bei dem die Lernenden Verantwortung für das eigene Fremdsprachenlernen übernehmen und den Lernprozess nach ihren eigenen Bedürfnissen gestalten. Ein autonomer Lerner bzw. eine autonome Lernerin ist seiner Meinung nach jemand,

„der vielleicht [...] selbstständig Probleme lösen kann, oder mindestens bereit ist, sich darauf einzulassen oder es zu versuchen zu lösen, allein oder gemeinsam mit anderen, [...] jemand, der sich die Informationen, um dieses Problem zu lösen, vielleicht selber beschaffen kann oder mindestens verschiedene Möglichkeiten ausprobiert, sich diese Informationen zu beschaffen, [...] jemand, der sich einfach Zugänge schafft, zu, ich weiß nicht, zu sprachlichen Inputs“ (Z 225-229).

Charakteristika autonomer Lernender sind laut Simon Zielgerichtetheit, Reflexionsvermögen, Interesse/Motivation, Mut, Experimentierfreudigkeit und Eigeninitiative.

LA und die Rolle der Lehrkraft

Die Lernenden steuern ihren Lernprozess zum größten Teil selbst, jedoch werden die Lernziele teilweise von den Lehrkräften gesteckt, da diese über die nötige Expertise verfügen. Lehrende übernehmen im LA fördernden Fremdsprachenunterricht also die Rolle von ExpertInnen und BeraterInnen. Sie dienen als Informationsquelle, geben Hilfestellungen, zeigen mögliche Lernwege auf und helfen bei der Evaluation der Lernweisen, was zu einer Optimierung des Lernprozesses führen soll:

„Und (.) auf dem Weg zu diesen Zielen sollten wir [die Lehrenden; Anm.: N.M.] dann immer wieder vielleicht auch (.) gemeinsam mit den Lernenden, ehm, evaluieren, wie weit sie sind, ob sie auf dem richtigen Weg sind, oder ob sie was brauchen, ehm, (...) ja, ob sie falsch abgebogen sind, was auch immer“ (Z 245-247).

LA – Grenzen und Potentiale

LA-fördernder Unterricht birgt das Potential in sich die Motivation zu fördern, da dieser den Lernenden Freiräume einräumt und diese in den Mittelpunkt des Lerngeschehens rückt:

„[W]enn wir davon ausgehen, dass das autonome Lernen in irgendeinem Verbund stattfindet, dann steht dort meines Erachtens nach viel stärker der Lernende/die Lernende im Mittelpunkt, weil: l (.) wir als Lehrende dann, während die Leute arbeiten, (.) Zeit haben, um uns um den Einzelnen zu kümmern“ (Z 290-293).

LA birgt auch ein politisches bzw. demokratisierendes Potential in sich. Die Lernenden sollen Probleme eigenverantwortlich lösen, sich dies auch zutrauen und vor allem auch kritisch reflektieren, wodurch Emanzipation gefördert wird. Das politische Potential äußert sich laut Simon vor allem darin, dass LA selbstständiges Denken ermöglicht: *„Ja, weil [...] es fördert einfach die Selbstständigkeit und alles, was meiner Meinung nach die Selbstständigkeit fördert, ist, ehm, (.) immer politisch“ (Z 364f).* LernerInnenzentrierung sowie die damit einhergehende Demokratisierung des Fremdsprachenunterrichts wiederum steigern die Motivation. Ein *„Mehr an Freiheit“* ergibt dann auch einen *„Mehrwert für den Unterricht“ (Z 351f)*, wodurch sich autonomes Lernen mit effizienterem Lernen verbindet.

Fremdsprachenlernbiographie, LA und guter Fremdsprachenunterricht

Simons Konzeptualisierung von LA speist sich zu einem großen Teil aus seinen eigenen Lern- und Lehrerfahrungen, die ihm als Negativfolie dienen. Er selbst bewertet seine schulischen als auch außerschulischen Fremdsprachenlernerfahrungen als eher negativ, was er auf Grammatikorientierung, Fremdbestimmung und fehlende Kommunikation zurückführt. Guten Fremdsprachenunterricht entwirft er auf Grundlage seiner schlechten Lernerfahrungen, was auch sein heutiges Lehren maßgeblich beeinflusst. Charakteristika sind dabei vor allem Zwanglosigkeit, Entscheidungsfreiheit, Abwechslung der Lehrangebote und -methoden, Interaktion, reichlich zielsprachlicher Input sowie zahlreiche Kommunikationsmöglichkeiten. Dies spiegelt auch sein Bild von guten Fremdsprachenlernenden wider, die veranlasst durch guten Fremdsprachenunterricht intrinsisch motiviert, interessiert, zielgerichtet, eigeninitiativ, experimentierfreudig und mutig sind. Sein Bild von guten Fremdsprachenlernenden deckt sich dabei größtenteils mit dem autonomer solcher. Seine subjektive Theorie von LA entwickelt sich folglich entlang Überlegungen zu gutem, effizientem Fremdsprachenunterricht. Dies zeigt sich auch in der zentralen Stellung der Interaktion und Kommunikation, die er der LA-Förderung beimisst sowie in der Betonung der emanzipierenden und motivationssteigernden Wirkung von LA.

Fazit

Simons Konzeptualisierungen von LA sind sowohl technisch, psychologisch, politisch, pädagogisch als auch soziokulturell beeinflusst. Er definiert LA im Sinne von selbstständigem Lernen allgemein als zu erstrebendes Ziel im Fremdsprachenunterricht, das die Fähigkeit LA voraussetzt. Dabei geht er nicht von isoliertem Alleinlernen aus, sondern sieht darin vielmehr die Übernahme von Verantwortung für Lerninhalte, Lernziele und Lernmethoden. Seine LA-Konzeption ist somit handlungstheoretisch beeinflusst, jedoch nicht technizistisch-situativ reduziert, da er Interaktion und Interdependenz als charakteristisch für LA sieht. Allerdings ist die Fähigkeit LA laut Simon nicht angeboren – wie dies (entwicklungs-)psychologische Konzeptionen postulieren (vgl. Benson 1997:19; Schmenk 2008: 131) – sondern er geht vielmehr von einer systematischen und bewussten Aneignung dieser aus, wodurch er handlungstheoretische Grundgedanken übernimmt (vgl. Holec 1981: 3).

LA stellt für Simon allerdings auch ein allgemein erzieherisches Ziel dar, das politisch-kritische Potentiale betont. Die Förderung der Selbstständigkeit soll demnach einen persönlicheren Zugang zur Fremdsprache bezwecken, effizienteres Lernen ermöglichen, Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen schulen und Offenheit für neue Fremdsprachen unterstützen (vgl. Nodari 1996: 4f).

Aber auch psychologische Charakteristika autonomer Lernender wie z.B. hohe Motivation, Selbstwirksamkeit, Leistungsorientierung und eine generelle positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen sind für Simon zentral, da sie effizientes Fremdsprachenlernen ermöglichen (vgl. Oxford 2003: 83). Strategietraining spielt dabei für ihn eher eine untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zu psychologischen Perspektiven klammert er allerdings die sozialen Kontexte der Lernprozesse nicht aus, sondern betont diese vielmehr. Autonomes Fremdsprachenlernen entwirft er als sozial vermitteltes Lernen im Sinne Littles (1995: 178ff), bei dem zwischenmenschliche Interaktion und ständige Wechselbeziehungen mit dem sozialen Umfeld im Mittelpunkt stehen. Die Lehrkraft sowie die Lerngruppe bilden dabei entscheidende Instanzen, wodurch er eine soziokulturelle Perspektive einnimmt und in die Nähe politisch-kritischer und pädagogischer Autonomiekonzeptionen rückt (vgl. Nodari 1996; Oxford 2003).

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Simons Strukturbild und Interviewaussagen stimmen größtenteils überein. Sein Strukturbild ist sehr komplex, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass er wesentlich mehr Relationskärtchen verwendet hat als die anderen ProbandInnen. Auffällig ist zudem, dass er anfäng-

lich selbstbestimmtes Lernen als Definition für LA heranzieht, jedoch selbstständiges Lernen lediglich als Ziel definiert. In weiterer Folge allerdings setzt er beides gleich und definiert LA zudem auch als Fähigkeit, selbstbestimmt bzw. selbstständig zu lernen. Außerdem erweitert er manche Begriffskärtchen mit eigenen Formulierungen, um diese besser zuordnen zu können.

8.2 Silvias subjektive Theorie von LernerInnenautonomie

Silvia unterrichtet seit 2007 DaF/DaZ an verschiedenen Institutionen in Wien. Sie hat Finnougristik ebenso wie Pädagogik und Übersetzten an der Universität Wien studiert. Zusätzlich hat sie das DaF/DaZ-Modul am Institut für Germanistik absolviert und im Rahmen dessen ein DaF-Auslandspraktikum in Finnland gemacht.

Einstellung zum Konzept

Der Begriff LA ist Silvia zum ersten Mal bewusst auf einer DaF/DaZ-Tagung untergekommen, jedoch nur als Schlagwort, das für sie äußerst positiv konnotiert ist. Was aber genau damit gemeint ist, hat sich in diesem Kontext für Silvia nicht ergeben, weshalb sie beschlossen hat, sich damit näher zu beschäftigen. Auch wenn sie angibt, kaum theoretisches Wissen zu LA zu haben, so hat sie dennoch eine genaue Vorstellung, was dieser Begriff für sie bedeutet.

LA verbindet Silvia mit der Kenntnis der eigenen Bedürfnisse und Bedarfe, dem Bewusstmachen der Lernziele und deren individueller Umsetzung. Als Synonyme für autonom nennt sie frei und selbstständig. LA ist für Silvia die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, die durch Hilfestellungen seitens Lehrkräfte entwickelt und gefördert werden kann, sodass „*man die Lerner befähigt, dass sie selbst (...) eh, dass sie also-, eben, dass man sie nicht so sehr lenken muss*“ (Z 105f). Sie geht demnach davon aus, dass LA eine angeborene Fähigkeit im Sinne Littles *general behavioural capacity* ist, die somit sowohl Ergebnis des Lernprozesses darstellt, als auch grundlegend für diesen selbst ist (vgl. Little 1999a: 22): „*Also ich glaube, es ist gut, wenn der Lerner gewisse Charaktereigenschaften hat. Also wenn er ein bisschen was mitbringt von sich aus, aber das muss man schon fördern*“ (Z 116f).

LA und Interaktion

LA setzt sie mit Selbstständigkeit gleich, die das Produkt interaktiver Prozesse ist. Isoliertes Lernen kann Teil des autonomen Lernens sein, ist aber nicht damit gleichzusetzen. Den Beg-

riff Alleinlernen verwendet sie zweideutig. Einerseits verbindet sie damit explizit isoliertes Lernen. Implizit verwendet sie diesen Begriff aber auch im Sinne von selbstgesteuert, „*dass sie [die Lernenden; Anm.: N.M.] selbst wissen, was sie brauchen und wie sie das erreichen können, und dass man sie unterstützt dabei am Anfang, und dass sie dann einfach auch allei-ne lernen können*“ (Z106-108). LA ist stark mit Interaktion verbunden und auf Hilfe seitens anderer angewiesen. Interaktion bezieht sich dabei nicht nur auf den institutionellen Unterricht, sondern allgemein auf soziale Interaktion:

„*Also man kann schon in der Gruppe lernen, aber man filtert sich dann eben das raus, was für einen wichtig ist. Und auch im Alltag, man lernt mit anderen gemeinsam und man lernt durch Situationen mit anderen, aber man weiß, wie man das für sich selber umsetzt*“ (Z 124-127).

Lernende sind für Silvia folglich autonom, wenn sie selbstständig ihr internalisiertes soziales Wissen und Können rekonstruieren (vgl. Schmenk 2008: 131).

Autonome LernerInnen sind aktive und strategische LernerInnen

Autonome LernerInnen sind selbstbewusste, mutige, reflektierte und selbstständige LernerInnen, die sich bewusst sind, wie sie am besten lernen und womit. LA verbindet sie mit Eigeninitiative und Aktivität, was Rebecca Oxford (2003: 80) als *agency* bezeichnet. Autonome LernerInnen sind somit aktive AkteurInnen ihres eigenen Lernprozesses:

„*Die Schüler müssen selbst viel tun und aktiv sein, damit (.) sie autonom sind!*“ (Z 170).
„*[E]r [der Lernende; Anm.: N.M.] lernt die Sprache, indem er aktiv ist und eben was tut und auch erkennt (.), was er tun muss*“ (Z 202).

Dies setzt bei den Lernenden Reflexionsvermögen und Selbstevaluation voraus, um die eigenen Potentiale zu erkennen und den Lernprozess optimieren zu können.

Wichtig hierbei sind laut Silvia vor allem Lernstrategien, die die Lernenden befähigen sollen, den Lernprozess selbstständig durchzuführen, sodass diese weniger auf Hilfe von außen angewiesen sind. Hier verbindet sich LA mit Effizienz. Ziel des Strategieeinsatzes ist, „*dass man eine Sprache besser, leichter lernen kann*“ (Z 141). Autonome LernerInnen sind somit in Silvias Perspektive auch erfolgreichere LernerInnen.

Ein Indikator für LA ist laut Silvia auch Lernerfahrung. Je mehr Lernerfahrung ein Lernender hat, desto autonomer ist er und desto erfolgreicher lernt er eine Fremdsprache. Deswegen sieht sie eine Förderung von LA als sehr wichtig an. LA-Förderung bedeutet somit, Lernerfahrung auszubauen und den Lernenden Hilfsmittel auf den Weg mitzugeben, um erfolgreiches, lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Die Rolle der Lehrenden

Die Lehrenden setzen laut Silvia den Rahmen, lenken den Lernprozess teilweise und geben Hilfestellungen. Sie fungieren also als BeraterInnen und Informationsquellen. Anfänglich übernehmen Lehrkräfte eine eher leitende und lenkende Funktion, die mit der Zunahme der Selbstständigkeit allerdings weniger werden soll. Des Weiteren evaluieren die Lehrenden auch den Lernprozess der Lernenden, um Defizite erkennen zu können:

„Na, der Lehrer ist-, der lenkt, aber nur ein bisschen. Der führt halt so durch diesen Prozess durch und ist halt-, und bietet Hilfestellungen, wenn sie notwendig sind. Oder erkennt halt, wo etwas nötig ist und leistet dort halt Hilfe“ (Z 199-201).

Silvia ist der Meinung, dass LA gelehrt und gelernt werden kann, dass dies aber kein expliziter Prozess ist, sondern implizit erfolgt. Die Lehrenden brauchen dafür viel Empathie bezüglich der Bedürfnisse der Lernenden. Das Lehren ist für eine Förderung der LA also fundamental und kann als Entwicklungshilfe zu mehr LA gesehen werden (vgl. Schmenk 2008: 131).

LA-Förderung

LA-Förderung bewirkt effizienteres, erfolgreicherer Fremdsprachenlernen. Diese stärkt das Selbstvertrauen, gibt Selbstbewusstsein und fördert Experimentierfreudigkeit sowie Reflexionsvermögen, welche sie als Voraussetzung für selbstständiges Lernen erachtet.

Silvia selbst setzt Lernjournale und Reflexionsportfolios ein, wodurch die Lernenden ihren Lernprozess reflektieren sollen, um Stärken und Defizite zu erkennen und um ihre Lernziele im Auge zu behalten. Sie vermittelt auch explizit Lernstrategien als Hilfsmittel.

LA-Förderung ist für Silvia ausschließlich positiv konnotiert. Manche Lernende sträuben sich ihrer Meinung nach manchmal deshalb dagegen, weil sie es nicht gewohnt sind, selbstständig zu arbeiten und daher starke Steuerung seitens der Lehrenden bevorzugen bzw. offene Lernformen eher ablehnen.

Fremdsprachenlernbiographie, LA und guter Fremdsprachenunterricht

Silvias Fremdsprachenlernerfahrungen prägen maßgeblich ihre Sichtweise von gutem Fremdsprachenunterricht, wobei sie diesen als Gegensatz zu dem von ihr sehr traditionell und lehrbuchorientiert erlebten Fremdsprachenunterricht entwirft. Kommunikation, Zwanglosigkeit, Interaktion sowie Hilfestellung und Leitung seitens kompetenterer Anderer sind dabei zentral, was sich auch in ihrer Konzeptualisierung von LA widerspiegelt. Silvias Vorstellung von guten Fremdsprachenlernenden ist nahezu identisch mit ihrer Auffassung von autonomen

Fremdsprachenlernenden. Gute FremdsprachenlernerInnen charakterisiert sie aus der Sicht einer Lehrkraft. Diese haben schon Lernerfahrung und sind sich ihrer Lernweisen bewusst, d.h. „*sie wissen, wie sie am besten lernen*“ (Z 61). Sie wissen außerdem, welche Erwartungen an sie gestellt werden und haben ein gewisses Maß an Selbstständigkeit: „*Man weiß, was man zu tun hat [...] [und] was von einem erwartet wird*“ (Z 64-68). Gute FremdsprachenlernerInnen erkennen auch, dass das Lernen nicht mit Verlassen des Kurses endet, sondern auch in der sozialen Umwelt stattfindet. Zudem sind sie auch motiviert, die Sprache zu lernen und weisen Toleranz gegenüber Neuem auf. Selbstständigkeit, Reflexionsvermögen, Lernerfahrung, Aktivität, Interaktion und Motivation sind somit entscheidende Indikatoren für gutes und autonomes Fremdsprachenlernen. Auch die Rollen der Lehrkräfte im guten Fremdsprachenunterricht sind deckungsgleich mit jenen im LA fördernden Fremdsprachenunterricht. Lehrkräfte fungieren beim guten und auch autonomen Fremdsprachenlernen als HilfestellerInnen und BeraterInnen.

Der autonome Lernende wird aus Silvias Sicht zum idealen, guten Fremdsprachenlernenden hochstilisiert. LA fördernder Unterricht ist demnach auch guter, effizienter Fremdsprachenunterricht.

Fazit

Silvias subjektive Theorie von LA ist technisch-strategisch und vor allem entwicklungspsychologisch beeinflusst. Sie geht davon aus, dass LA eine angeborene, den Lernenden meist unbewusste Fähigkeit ist, die es zu entwickeln und zu fördern gilt. Damit vertritt sie David Littles These, dass LA sowohl das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses darstelle als auch konstitutiv für diesen Prozess selbst sei, da die Lernenden Verantwortung für den Lernprozess übernehmen müssten, um diesen planen, durchführen und evaluieren zu können (vgl. Little 1994: 431; Little 1999a: 15).

Silvia setzt LA nicht mit isoliertem Lernen gleich, sondern betont die Rolle der Interaktion sowohl in formalen Lern- und Lehrkontexten als auch außerinstitutionell. Sie nimmt damit eine sozio-interaktive Perspektive ein, die autonomes Lernen als soziales Lernen beschreibt. Diese Perspektive fasst LA als Selbstregulierung auf, die durch soziale Interaktion mit anderen, kompetenteren Personen aufgebaut wird (vgl. Oxford 2003: 78). Autonomes Lernen ist somit nicht isoliertes Lernen, sondern setzt soziale Interdependenz als integralen Bestandteil voraus, wodurch der pädagogische Dialog zentral erscheint (vgl. Little 1995: 178ff). Die Rolle der Lehrenden ist laut Silvia von großer Bedeutung. Im Sinne des *scaffolding* sollen die

Lehrkräfte zu Beginn die Lernenden im Lernprozess unterstützen und leiten, was bei wachsender Selbstständigkeit dann aber mehr und mehr in den Hintergrund treten soll (vgl. Oxford 2003: 86).

Eine Förderung der LA verbindet sie vor allem mit Effizienz und Strategietraining, wodurch ihre subjektive Theorie auch eine technisch-strategische Zuspitzung erfährt. LA setzt sie mit Selbstständigkeit gleich, wobei sie vor allem Lernstrategien als wesentliche Instrumente effizienten, autonomen Lernens sieht. Autonome Lernende sind demnach gute LernerInnen, die gelernt haben zu lernen (vgl. Holec 1987: 147; Wenden 1991: 15).

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Silvias Strukturbild und ihre Interviewaussagen stimmen größtenteils überein. Als auffällig erweist sich, dass sie LA zuerst als Hilfsmittel definiert. Auf mein Nachfragen erklärt sie, dass sie LA als solches sieht, um selbstständig lernen zu können, weshalb sie auch nachträglich die Begriffskärtchen Hilfsmittel und selbstständiges, freies Lernen verbindet. Später setzt sie auch das Begriffskärtchen Lernstrategien zu Hilfsmittel in Verbindung. Während ihrer zusammenfassenden Paraphrasierung des Strukturbildes stößt sie auf Inkonsistenzen, weshalb sie die Formulierung zweier Relationskärtchen verändert. Portfolioarbeit und Lernjournale dienen als Beispiele für die *Förderung von* LA und nicht als Beispiele für LA. LA definiert sie auch als *Fähigkeit*, selbstständig und frei zu lernen.

8.3 Marias subjektive Theorie von LernerInnenautonomie

Maria unterrichtet seit 2011 DaF/DaZ und ist vor allem in der Basisbildung tätig. Sie hat das Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien absolviert. Danach hat sie den Masterstudiengang DaF/DaZ begonnen, ebenfalls an der Universität Wien, und schreibt zurzeit an ihrer Masterarbeit.

Einstellung zum Konzept

LA als Begriff ist Maria schön öfters untergekommen, jedoch eher nur als Schlagwort. Sie ist der Meinung, dass LA stark als *catchword* bzw. Werbeplakette benutzt wird, da der Begriff eigentlich immer positiv konnotiert ist. Jedoch sieht sie dabei ein Theorie-Praxis-Gefälle: „Also ich glaube in der Theorie ist es sicher, ehm (.) also ganz etwas Tolles und dient als Werbung und in der Praxis wird es selten umgesetzt“ (Z 298-300). Gründe für das „Schei-

tern“ bzw. für die fehlende Umsetzung von LA fördernden Maßnahmen in der Praxis sieht sie vor allem in den institutionellen Vorgaben und dem damit verbundenen *teaching to the test* und im Zeitdruck.

LA als individuelle Lernform und Ziel des FS-Unterrichts

LA definiert Maria als „*ein sich selbstständiges, ein freies Erarbeiten einer Sprache*“ (Z 153). LA ist für Maria eher eine Lernform, also ein mehr oder weniger beobachtbares Verhalten und keine angeborene Fähigkeit und bedeutet selbstbestimmtes, selbstständiges und freies Alleinlernen, das erst erlernt werden muss: „*Also ich glaube, das ist keine Fähigkeit, die jeder mitbringt. Ich denke mir, das muss man ganz oft auch erst lernen, weil man es gerade durch die Schulzeit verlernt hat*“ (Z 166-168). Die Lernenden müssen demnach erst lernen mit den Freiheiten und der Verantwortung für ihren Lernprozess umzugehen und auf Fremdbestimmung zu verzichten; sie müssen LA als Fähigkeit folglich erst entwickeln.

LA stellt für Maria ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts dar, da es den Lernenden ermöglicht, zu lernen, was sie wollen und wie sie wollen:

„Es ist für mich auf alle Fälle ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts, weil ich glaube, wenn du selber autonom und selbstbestimmt [...] arbeiten kannst, dann, ehm, ist schon einmal das vorgelegt, dass du dir selbst aussuchen kannst, was machst du jetzt und wie weit gehst du in die Materie jetzt hinein? Reicht dir das, was du erreichen willst oder nicht?“ (Z 178-182).

LA als Alleinlernen

Es zeigt sich, dass Maria LA als selbstbestimmtes Alleinlernen definiert, das das Produkt der LA-Förderung darstellt. LA-Förderung ist ihrer Meinung nach ein zentrales Anliegen des Fremdsprachenunterrichts und bedeutet für sie das schrittweise Heranführen zum Alleinlernen. Interaktion ist demnach ein bedeutender Aspekt, um LA zu fördern, da Reflexions- und Optimierungsprozesse ausgelöst werden, die Alleinlernen ermöglichen und effizienter gestalten sollen.

„Weil ich sehe oft zum Beispiel, wenn ich jetzt mit, ehm, anderen Leuten in einem Sprachkurs sitze, dass die eigene Methoden haben, die ich immer abschauen kann. Und das fließt dann wieder in meine Lernerautonomie zurück hinein, weil ich nachher dasitze und mir denke, okay, das könnte ich jetzt auch verwenden und wähle es dann so aus. Natürlich, ich mein, autonom, ja ist eher alleine, aber ich würde es jetzt nicht gleichsetzen [mit Alleinlernen; Anm. N.M.] also“ (Z 188-194).

Hier wird ersichtlich, dass Maria nur unbewusst zwischen LA als Lernform und LA als Fähigkeit bzw. als Voraussetzung für autonomes, selbstbestimmtes Lernen im Sinne Holec (1981: 3f) unterscheidet. Daher tut sie sich auch schwer, LA mit Alleinlernen explizit gleichzusetzen, da dadurch eine Förderung obsolet werden würde. Folglich spielt Interaktion nur bei der LA-Förderung eine Rolle, nicht jedoch beim autonomen Lernen, da dies in Marias Auffassung jeder alleine für sich tut.

LA als Produkt der LA-Förderung im institutionellen Unterricht ist bei Maria technizistisch-situativ konnotiert und betont die Lernumgebung sowie das selbstständige Bearbeiten und Auswählen der Lernmaterialien. Dies zeigt sich auch darin, dass Maria es ablehnt, ihren A1-Basisbildungskurs-TeilnehmerInnen den Auftrag zu geben: „*So jetzt macht selber einmal!*“ (Z 344), da jene Lernmaterialien und Lernsituationen nicht alleine planen und umsetzen können.

Charakteristika autonomer Lernender

Autonome Lernende haben laut Maria bereits Lernerfahrung, haben diese reflektiert und ihren Lernprozess dementsprechend optimiert. Sie wissen also schon, wie sie am besten lernen. Je lerngewohnter und je höher das Sprachniveau, desto autonomer kann man aus Marias Sichtweise lernen. Demnach müssen nicht autonome LernerInnen erst schrittweise mit LA vertraut gemacht werden, indem durch Hilfestellung seitens der Lehrkraft Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, durch welche die Lernenden ihre eigenen Lernweisen kennenlernen und optimieren können.

Die Rolle der Lehrenden und Lernenden

Die Lehrkräfte sind ExpertInnen und stellen ihr theoretisches sowie methodisches Wissen zur Verfügung, indem sie Einblicke in Lernmethoden und Lernstrategien geben.

Die Lernenden versuchen mit Hilfe der Lehrkraft herauszufinden, wie sie am besten eine Fremdsprache lernen, um somit in weiterer Folge autonom und erfolgreicher lernen zu können. Zentral dabei sind für Maria Lernstrategien, die selbstständiges Lernen ermöglichen, aber sehr individuell sind: „*[W]enn es Strategien sind, die für mich passen, dann fördert es auch meine Lernerautonomie*“ (Z 309). Daher sollte die Lehrkraft unterschiedliche Lernstrategien thematisieren, die die Lernenden erproben können, um die passenden für sich zu finden.

Die Gestaltung des Lernprozesses reduziert Maria auf die Bestimmung der Lerninhalte und Lernmaterialien. Diese Inhalte sollten gemeinsam ausgewählt und auf die Interessen der Lernenden abgestimmt werden, was vor allem die Motivation der Lernenden steigert.

LA-Förderung und effizientes Fremdsprachenlernen

LA-Förderung erfolgt laut Maria zunächst gelenkt und soll in weiterer Folge zu freien, offenen Lernangeboten führen: *„Und da denke ich mir, dass ist halt am Anfang-, da sind halt so geleitete Übungen sehr wichtig, und dann aber schon immer mehr halt so freie Übungen, wo es dann halt irgendwie autonom wird“* (Z 220-222). Als Maßnahmen zur LA-Förderung nennt sie vor allem Projektarbeiten, bei denen die Lernenden ein Thema selbstständig planen und ausarbeiten sollen. Auch hier zeigt sich ihre technizistisch-situative Vorstellung von LA als Alleinlernen bzw. als selbstständiges Arbeiten mit Lernmaterialien: *„Höre dir einen Songtext an und schreib dann halt danach irgendetwas **zu**hause oder finde dann etwas **zu**hause, was (.) dich daran erinnert“* (Z 354f; Hervorh.: N.M.). Sie bezeichnet solche Lernangebote als *„autonome Aufgaben“* (Z 363f).

Probleme bei der LA-Förderung können laut Maria vor allem entstehen, wenn die Lernenden nicht gewohnt sind, autonom zu arbeiten:

Und ich glaube, das [eine Überforderung; Anm.: N.M.] passiert halt häufig mit Leuten, die halt, ehm, wenig in ihrer Sprachlernerfahrung bis dato lernerautonom gearbeitet haben. Das ist am Anfang so: 'Boah, jetzt sollst du selber was machen'. Das kennen wir eh alle. Oft willst du dich halt einfach berieseln lassen und drinnen sitzen. [...] Und das ist oft nicht effizient und die Effizienz kommt, finde ich, schon durch LA“ (Z 374-379).

Somit ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Lernenden schrittweise ins autonome Arbeiten zu führen und ihre Fähigkeit LA zu fördern, damit sie autonom und effizient lernen können.

Fremdsprachenlernbiographie, LA und guter Fremdsprachenunterricht

Den schulischen Fremdsprachenunterricht hat sie ausnahmslos schlecht in Erinnerung und verbindet damit vor allem Frontalunterricht, Grammatik-, Lehrbuch-, und Leistungsorientierung, wenig Abwechslung und Lob, viel Druck sowie Auswendiglernen. Dies sieht sie als *„anti-lernerautonom“* (Z 53) an, da ein solcher Unterricht kaum Freiheiten lässt und größtenteils fremdbestimmt abläuft. *„Je mehr Freiheiten ich gehabt habe im Lernen, desto leichter habe ich mir getan“* (Z 72f). Daher bewertet sie LA-Förderung als äußerst wichtig, um den Lernenden somit mehr Freiheiten einzuräumen, damit sie Gelerntes selbstständig üben und

Neues ausprobieren können. Diese Freiräume ermöglichen den Lernenden auch, ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse einzubringen und Verantwortung im Lernprozess zu übernehmen, was sich vor allem positiv auf die Motivation auswirkt und gutes Fremdsprachenlernen zur Folge hat:

„Einfach wenn ich selbstgelenkt, selbstgeleitet etwas machen kann (...), dann bleibt es viel mehr hängen, als wie ich jetzt von außen und unter Druck etwas machen soll und muss“ (Z 392-394). „Das Positive ist halt, weil dadurch einfach viel besser eine Sprache gelernt werden kann“ (Z 398f).

Außerdem bewirkt LA-Förderung Reflexions- und Optimierungsprozesse, sodass die Lernenden schrittweise erkennen können, wie sie eine Fremdsprache effizienter lernen können. Autonome LernerInnen sind somit aus Marias Sichtweise gute FremdsprachenlernerInnen, die gelernt haben, wie sie selbst am besten lernen. Dies unterstreicht auch Marias Auffassung, dass gutes Fremdsprachenlernen nicht generalisiert werden kann, sondern individuell unterschiedlich ist. LA bietet somit den Lernenden die Möglichkeit, ihre Individualität zu entdecken, um dadurch ihren Fremdsprachenlernprozess individuell anpassen und verbessern zu können.

Fazit

Maria definiert LA zunächst als selbstgesteuertes Lernen, das für sie eine mehr oder weniger beobachtbare Form des Lernens darstellt. Die Lernenden sollen im Sinne Holecs (1981: 3) die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und das Was, Wie und Wo des Lernens selbst bestimmen. Implizit unterscheidet sie daher zwischen LA als tatsächlichem Handeln und LA als Fähigkeit, die Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen darstellt. Diese Fähigkeit ist jedoch nicht angeboren und muss laut Maria in formalen Lernkontexten bewusst gelernt werden, wodurch sie handlungstheoretische Perspektiven vertritt.

LA als zu erstrebendes Ziel präsentiert sich in ihrer subjektiven Theorie als Alleinlernen, im Sinne eines eigenständigen, eigenverantwortlichen Umgangs mit Lernmaterialien und Lernsituationen. Dabei erfahren ihre Sichtweisen eine technizistisch-situative Zuspitzung, da Maria LA auch auf eine technische Fertigkeit reduziert (vgl. Schmenk 2008: 66ff).

LA als zu entwickelnde Fähigkeit allerdings kann laut Maria vor allem durch Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Interaktion mit der Lehrkraft und anderen Lernenden spielt dabei eine wesentliche Rolle, wodurch sie sozio-interaktive Perspektiven einnimmt. Allerdings be-

schränkt Maria Interaktion lediglich auf die LA-Förderung im Fremdsprachenunterricht. Selbstgesteuertes Lernen erfolgt ihrer Meinung nach alleine, sprich isoliert.

LA verbindet Maria vor allem mit Lernstrategien, die sie als wichtige Instrumente sieht, um Fremdsprachen zu lernen und um autonomes Lernen im Sinne des Alleinlernens zu ermöglichen. Autonome FremdsprachenlernerInnen wissen demnach, wie sie eine Fremdsprache schneller, leichter und effizienter lernen können. Das Lehren fasst sie dabei als Hilfe zum Selbstlernen auf, das lebenslanges (Fremdsprachen-)Lernen ermöglichen soll (vgl. Schmenk 2008: 73f, 135). Hiermit nimmt Maria auch eine technisch-strategische Sichtweise ein.

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Marias Strukturbild und Interviewaussagen decken sich. Auffällig ist jedoch, dass sie bei der Strukturbilderstellung Alleinlernen explizit mit selbstbestimmtem Lernen gleichsetzt und beides als LA definiert. Auf mein Nachfragen erklärt sie, dass Alleinlernen für sie eigenständiges, eigenverantwortliches Lernen bedeute, in dem Sinne, dass die Lernenden eben alleine und ohne Fremdsteuerung bestimmen, was, wie und wo sie lernen wollen. Dafür ist es allerdings notwendig, dass sie auch die nötigen Fähigkeiten haben, um dies tun zu können, was LA als Fähigkeit kennzeichnet.

8.4 Annas subjektive Theorie von LernerInnenautonomie

Anna unterrichtet seit 2010 DaF/DaZ. Sie hat Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien studiert und danach den Master DaF/DaZ. Des Weiteren hat sie ein fünfmonatiges DaF-Auslandspraktikum in Russland absolviert.

Einstellung zum Konzept

Der Begriff LA ist Anna zum ersten Mal in einem Seminar an der Universität begegnet und dabei vor allem im Rahmen wissenschaftlicher Lektüre. Sie sieht LA als viel verwendetes und angepriesenes Schlagwort innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses, allerdings ist ihr der Begriff in der Praxis noch nicht untergekommen:

„Also explizit, also dieser Begriff (.) kommt [in der Praxis; Anm.: N.M.] eigentlich selten vor. Wobei andererseits eben in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist das ja wirklich so eines der Schlagworte zurzeit. Das ist eigentlich interessant“ (Z 64-66).

Als Synonym für LA verwendet Anna die Begriffe LernerInnenzentrierung bzw. LernerInnenorientierung. Auch verbindet sie damit Binnendifferenzierung und die Vermittlung von

direkten Lernstrategien. Aus Lehrendenperspektive präsentiert sich LA somit als Lehrmethode, durch die die Lernenden zu mehr Selbstständigkeit geführt werden sollen. LA erscheint vor allem als wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Aus Lernendenperspektive beschreibt Anna LA als Fähigkeit, die sich in selbstständigem Arbeiten äußert und die durch den Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann. Autonomes Lernen ist hierbei selbstständiges Lernen und LA-Förderung die schrittweise Hinführung zu diesem.

Charakteristika autonomer Lernender

Autonome Lernende brauchen ihrer Meinung nach wenig Führung durch Lehrkräfte. Je autonomer die Lernenden sind, desto selbstständiger, unabhängiger sind sie auch:

„Weil es gibt ja manche Lernende, die brauchen irgendwie jemanden, der sie führt und die sind dann nicht so autonom. Aber andererseits finde ich kann man sie auch dazu hinführen, auch so zum selbstständigen Arbeiten und so, keine Ahnung, dass sie auch ihren eigenen Lernprozess reflektieren“ (Z 76-79).

Autonome Lernende bestimmen den Lernprozess selbst und steuern diesen auf effektive Weise. Das heißt, sie sind sich ihrer Lernweisen bewusst, reflektieren ihren Lernprozess und optimieren diesen gegebenenfalls. Wichtig für Anna dabei ist, dass der Fremdsprachenunterricht viel Abwechslung und Auswahlmöglichkeiten bietet sowie Freiräume geschaffen werden, damit die Lernenden unterschiedliche Lernweisen kennenlernen. LA bedeutet somit für Anna Selbstbestimmung:

„[A]lso er [der autonome Lerner; Anm.: N.M.] bestimmt zum Beispiel, also jetzt ganz konkret, ob er lieber in Einzelarbeit was machen will oder lieber in der Gruppe. Ob er lieber, keine Ahnung, es gibt ja verschiedene Möglichkeiten zum Lernen, ob er lieber sich was aufschreibt, ob er sich leichter tut, wenn er etwas hört, also Fertigkeiten, Sozialformen. Von dem her müsste man im Unterricht auch das möglichst abwechselnd machen, dass jeder was davon hat“ (Z 86-89).

Hier zeigt sich auch wieder die Auffassung von LA als LernerInnenorientierung. Die Förderung autonomen Lernens ist bedürfnisorientiert, was durch reiche und differenzierte Lernangebote gewährleistet werden soll. Interaktion spielt dabei insofern eine Rolle, indem Lernende voneinander lernen und sich etwas anschauen können, wodurch vor allem Selbstreflexion ausgelöst werden soll. Autonomes Lernen bedeutet für Anna somit nicht isoliertes Lernen.

Die Rollenverteilung im LA fördernden Fremdsprachenunterricht

Die Rolle der Lehrenden ist die von ModeratorInnen, die binnendifferenziert und lernerInnenorientiert unterrichten, was durch ein reiches und offenes Angebot an verschiedenen Lehrmethoden erfolgen soll:

„[D]as ist eben die Kunst, dass eben ((lacht)) man wirklich versucht, auf jeden einzelnen einzugehen und wirklich alle Bedürfnisse, die da sind, so gut wie möglich zu berücksichtigen und das kann eben wirklich eben durch die Sozialformen geschehen, keine Ahnung eben, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit, aber auch durch unterschiedlichste Aufgabenstellungen oder Arbeitsanweisungen“ (Z 95-98).

Die Lehrkraft hat überdies die Expertise und sollte daher den Rahmen für den Fremdsprachenunterricht setzen und den Lernprozess gemeinsam mit den Lernenden – vor allem zu Beginn – teilweise auch steuern und kontrollieren. Die Lernenden sollen aber im Laufe der Zeit vermehrt Verantwortung im Lernprozess übernehmen, um irgendwann auf Fremdbestimmung völlig verzichten zu können. Dies ist aber für sie in der Praxis selten realisierbar. Anna geht somit davon aus, dass im LA fördernden Unterricht Verantwortung auf beiden Seiten liegt und die Lernenden angeregt werden sollen, immer mehr Verantwortung zu übernehmen.

LA als schwer zu erreichendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Anna ist der Meinung, dass LA als Begriff in der Fachdiskussion eine bedeutende Rolle einnimmt und „groß angepriesen wird“ (Z 126). Jedoch sieht sie die praktische Umsetzung von LA-Förderung als äußerst herausfordernd und schwierig für Lehrkräfte an, da diese institutionelle Vorgaben und Zeitdruck haben. LA-Förderung im Sinne einer Übertragung von Verantwortung kann aber auch problematisch werden, z.B., *wenn man als Lehrperson nicht mehr wirklich die Kontrolle hat über die Lernenden oder über den Lernprozess, kann es vielleicht schon schwierig werden“ (Z 133f).* Dies hätte dann zur Folge, dass autonomes Lernen nicht mehr effizient sei, sondern sich im Chaos verliere. Es zeigt auch, dass es Anna eigentlich schwer fällt, die Kontrolle bzw. Verantwortung abzugeben, da sie befürchtet, LA-Förderung könnte in „Lern-Anarchie“ enden, wodurch institutionelle Vorgaben nicht erreicht werden könnten.

LA-Förderung

Anna nennt als LA-fördernde Maßnahmen vor allem offene Lernformen, wie Stationenlernen, die sie als frei und autonom bezeichnet. Dabei sind die Inhalte bzw. der äußere Rahmen meist

vorgegeben, allerdings innerhalb der Aktivitäten werden den Lernenden größtmögliche Freiheiten eingeräumt und Auswahlmöglichkeiten angeboten, die sie aufgreifen können. Dies stellt für Anna binnendifferenziertes Unterrichten dar und ermöglicht LA-Förderung. Den Lernenden werden somit Freiräume gegeben, den Lernprozess zu reflektieren und zu evaluieren sowie ihre eigenen Interessen einzubringen bzw. an Schwächen arbeiten zu können. LA-Förderung führt aus Annas Sicht somit zu mehr Selbstständigkeit und in weiterer Folge auch zu mehr Selbstbewusstsein, wodurch effizienteres, ertragreicheres Lernen ermöglicht wird. Des Weiteren befähigt LA auch zum Lernen außerhalb institutioneller Rahmenbedingungen, was wichtig ist, da sich die Lernenden vor allem in der Außenwelt zurechtfinden und kommunizieren müssen.

Fremdsprachenlernbiographie, LA und guter Fremdsprachenunterricht

Annas Sprachlernerfahrungen zeichnen sich in ihrer subjektiven Theorie ab. Sie selbst hat ihren Fremdsprachenunterricht trocken, langweilig, frontal, wenig abwechslungsreich und grammatikorientiert in Erinnerung. Guten Fremdsprachenunterricht entwirft sie als Gegensatz zu dem von ihr erlebtem solchen. Zentral dabei ist vor allem die Lehrkraft, deren Aufgabe es ist, eine zwangsfreie, herrschaftsfreie und entspannte Lernatmosphäre zu schaffen. Dies spiegelt sich auch in ihrer Auffassung von LA als LernerInnenzentrierung und Binnendifferenzierung wider. Im guten wie im LA fördernden Unterricht stehen laut Anna die Lernenden und ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt. Den Lernenden sollen demnach Freiräume eingeräumt werden, um sich besser entfalten zu können. Im Zusammenhang damit stehen auch Lernstrategien und Lerntypen, deren Kenntnis und Reflexion Charakteristika sowohl guter als auch autonomer Fremdsprachenlerner sind:

„[A]lso die Grundvoraussetzung sollte sein, [...] dass man diese Gabe entwickelt hat, Dinge schnell aufzunehmen. Man muss dann eben die Inhalte gut verarbeiten können, gut aufnehmen können und sich die Sachen auch merken können und (..) aber auch das Gelernte wiedergeben können“ (Z 47f).

Gute Fremdsprachenlernernde wissen folglich, wie sie am besten lernen und sind daher auch autonomer sprich selbstständiger bzw. selbstbestimmter.

Fazit

LA auf theoretischer Ebene definiert Anna im handlungstheoretischen Sinne als Fähigkeit selbstständig und selbstbestimmt zu lernen, was durch eine Selbststeuerung des Lernprozesses

charakterisiert ist. Dabei weisen ihre Sichtweisen zu LA psychologische und technische Perspektivierungen auf, die vor allem strategischer Natur sind. LA ist eng verknüpft mit individuellen Charakteristika der Lernenden, deren Umgang mit Lernstrategien sowie dem Bewusstmachen von Lernstilen, wodurch erfolgreicher Fremdsprachenlernen ermöglicht werden soll. Sie fasst Lehren unter anderem als Training von strategischen Kenntnissen auf, wodurch lebenslanges Lernen ohne die Hilfe seitens Lehrpersonen oder Institutionen im Allgemeinen bezweckt werden soll (vgl. Schmenk 2008; 73ff). LA als Ziel des Fremdsprachenlernens läuft somit auf eine Befähigung zum Alleinlernen hinaus, was aber nicht isoliertes Lernen im Sinne technizistisch-situativer LA-Konzeptionen bedeutet, sondern vielmehr den Verzicht auf Fremdsteuerung impliziert.

Interaktion spielt für Anna eine bedeutende Rolle, um LA zu fördern, wodurch sie auch eine sozio-interaktive Perspektive einnimmt. Dies zeigt sich vor allem darin, dass sie LA auch aus Lehrendenperspektive als LernerInnenzentrierung und Binnendifferenzierung beschreibt. LA präsentiert sich somit auch als Lehrmethode, wodurch die Lehrkraft eine zentrale Stellung innerhalb ihrer subjektiven Theorie einnimmt. Als kompetentere Andere bzw. ExpertInnen sollen sie den Lernenden helfen, selbstregulatorische Fähigkeiten zu erwerben, um bewusst und unabhängig handeln zu können. Dies geschieht aus Annas Sichtweise vor allem mittels *scaffolding*, wobei sie Strategietraining einen zentralen Stellenwert beimisst (vgl. Oxford 2003: 86ff). Im Sinne Littles (1995: 178ff) sieht sie also den pädagogischen Dialog als Voraussetzung zur Förderung von LA.

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Annas Strukturbild und ihre Interviewaussagen sind fast identisch. Im Strukturbild wird allerdings deutlicher, dass sie zwischen einer Lehrendenperspektive und Lernendenperspektive auf LA unterscheidet. LA als Lehrmethode nimmt dabei eine zentrale Stellung in ihrer subjektiven Theorie ein. Zudem betont sie immer wieder explizit, dass LA zu effektiverem und nachhaltigerem Lernen führe, wobei vor allem das Lernen lernen mittels Strategietrainings im Mittelpunkt der LA-Förderung steht. Wesentlich stärker als im Interview geht sie auch auf LA im Sinne eines schwer zu erreichenden Ziels ein und entwirft LA fördernden Unterricht als ideale Lernsituation.

8.5 Lindas subjektive Theorie von LernerInnenautonomie

Linda unterrichtet seit 2008 DaF/DaZ an verschiedenen Institutionen in Wien. Sie hat im Rahmen ihres Germanistikstudiums an der Universität Wien das DaF/DaZ-Modul absolviert und ist außerdem im Master DaF/DaZ inskribiert. Des Weiteren hat sie ein fünfmonatiges DaF-Auslandspraktikum in Havanna, Kuba, gemacht und ist zertifizierte ÖSD-Prüferin.

Einstellung zum Konzept

Mit LA hat sich Linda noch nicht explizit befasst, jedoch merkt sie an, dass es innerhalb der Fachdiskussion rund ums Fremdsprachenlernen- und -lehren ein vielverwendetes Schlagwort darstellt. Sie assoziiert damit zunächst aus Lehrendenperspektive LernerInnenzentrierung. Aus Lernendenperspektive verbindet sie LA vor allem mit Selbstbestimmtheit, Selbstverantwortlichkeit und Unabhängigkeit, was sich darin äußert, dass die Lernenden bestrebt sind freier bzw. weniger fremdbestimmt zu lernen: „Also irgendwie-, man kann sich seine Grenzen oder seine, naja, seine Regeln-. Man kann Regeln für sich selbst definieren“ (Z 311f).

Vorrangig hat Linda eine Vorstellung von LA als Lernform, was sich als raum-zeitlich selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen darstellt. Es bedeutet für Linda

„sich sowohl zeitlich als auch räumlich, als was auch irgendwie Medien anbelangt und was Themen anbelangt, sich irgendwie selbst Dinge aussuchen zu können, oder sich selbst organisieren zu können im Lernen“ (Z 318-321).

Andererseits stellt LA in Lindas Ausführungen auch eine Fähigkeit dar, die Voraussetzung für autonomes sprich selbstbestimmtes Lernen ist. Es kommt quasi zu einer Gleichsetzung von autonomem – in Holecs (1981: 3) Terminologie selbstgesteuertem – Lernen und der Fähigkeit LA. LA als Fähigkeit aufzufassen, wird in ihren Ausführungen dadurch ersichtlich, indem sie von einer LA-Förderung ausgeht, die den Lernenden durch offene Lernangebote helfen soll, LA zu entwickeln, um dann selbstbestimmt sprich autonom lernen zu können.

LA als Fähigkeit verbindet Linda vor allem mit Reflexionsfähigkeit: Es ist „die Fähigkeit zu reflektieren und auszusuchen, ehm, welche Situation-, in welcher Situation man lernen kann, ohne dass es bedeutet, irgendwie verjährte Bücher sich alleine durchzulesen“ (Z 396-398). Die Lernenden zeigen somit Eigeninitiative und erkennen, welche Bedürfnisse sie haben und schließen daraus, wie sie ihren Lernprozess optimieren können.

Die Rolle der Interaktion

LA ist also eine Fähigkeit, die es laut Linda im Fremdsprachenunterricht zu fördern gilt. Sie geht davon aus, dass Interaktion eine zentrale Rolle spielt, da die Lernenden auf Hilfestellungen angewiesen sind und kaum von selbst aus zu autonomen Lernenden werden können. Eine Förderung von LA geschieht somit vor allem in Kontakt mit Lehrkräften oder anderen Lernenden, da erst dadurch eine Reflexion des eigenen Lernprozesses ermöglicht wird, was schrittweise zu autonomem, selbstbestimmtem Lernen führen soll. Autonomes Lernen als Produkt der LA-Förderung bzw. als Lernform gestaltet sich laut Linda individuell unterschiedlich. Es kann Alleinlernen bedeuten, aber auch interaktiv sein:

„Also ich habe nicht die Vorstellung von autonomem Lernen, dass ich dafür unbedingt alleine sein muss. Sondern das kann genauso in Gruppen passieren, das kann mit Freunden passieren oder so, also in verschiedenen sozialen Kontexten, schätze ich. Ehm, und wahrscheinlich auch abhängig davon, was die Person gerne hat“ (Z 601-604).

Hier zeigt sich wieder, dass LA sowohl eine Fähigkeit darstellt, die entwickelt und gefördert werden kann, als auch eine Lernform, die sich als Ziel der LA-Förderung erweist.

Charakteristika autonomer Lernender

Autonome LernerInnen haben laut Linda vor allem ein hohes Maß an Eigeninitiative. Sie bestimmen was, wie und wo sie lernen wollen, setzen sich ihre Lernziele selbst und begreifen „alle möglichen Alltagssituationen als Lernmöglichkeiten“ (Z 294f). Zudem sind autonome Lernende dadurch charakterisiert, dass sie reflektieren können, was ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Konsequenz miteinschließt. Somit dienen Interaktion im Fremdsprachenunterricht genauso wie die soziale Umgebung als Motivatoren. Autonome Lernende sind folglich jene, die LA als Fähigkeit besitzen und diese gewinnbringend einzusetzen wissen. Daher unterscheidet Linda auch zwischen guten und schlechten autonomen LernerInnen. Letztere lernen zwar selbstbestimmt und selbstorganisiert, jedoch ist ihre Fähigkeit dazu noch nicht ausgebildet bzw. setzen sie diese nicht ein. Sie reflektieren ihre Lernprozesse folglich nicht, schätzen sich falsch ein und können daher auch ihr Lernen nicht optimieren. Autonomes Fremdsprachenlernen muss demnach nicht unbedingt zu gutem Fremdsprachenlernen führen:

Das hängt ja sehr davon ab, ob der Lernende sich richtig einschätzt wahrscheinlich, [...] ob der Lernende weiß, wie er am schnellsten zu seinem Ziel kommt. Ehm, oder ob er einfach-. Autonom lernen könnte ja vielleicht auch bedeuten, ich suche mir das raus, was Spaß macht und das andere lasse ich eben beiseite. Also insofern, ehm, das ist dann auch nicht immer ganz sinnvoll (Z 579-585).

Rollenverteilung im LA fördernden Unterricht

Die Kontrolle im Lernprozess sollten eigentlich die Lernenden haben, jedoch ist das im institutionellen Rahmen schwer umsetzbar, da das Curriculum und die Lernziele meist vorgegeben sind und Zeitdruck herrscht. Trotzdem sollten die Lernenden auch mitbestimmen können, was sie lernen wollen und vor allem was sie brauchen. Die Lehrenden versuchen daher aus Lindas Sicht die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abzufragen bzw. zu bestimmen, um dann binnendifferenziert unterrichten zu können. Die Lehrkraft gibt also den äußeren Rahmen des Lernens vor und die Lernenden sollen dann individuell entscheiden können, wie sie sich diesen Zielen nähern können. Daher sollten auch möglichst viele offene Lernangebote und Zusatzangebote seitens der Lehrenden gegeben werden. Induktive Methoden sieht sie dabei als LA fördernd, da diese Reflexion und entdeckendes Lernen ermöglichen.

LA-Förderung

Linda gesteht sich ein, dass LA in ihrem Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spielt: *„Es ist natürlich ein sehr erstrebenswertes Ziel (.), das ich leider zu häufig aus den Augen verliere“* (Z 699f). Den Nutzen einer Förderung von LA sieht Linda darin, dass die Lernenden befähigt werden sollen, auch außerhalb des Kurses beständig zu lernen bzw. nach Ende des Kurses weiterlernen zu können und zu wollen. LA-Förderung hat somit auch eine Motivationssteigerung zur Folge. Deswegen besteht die Aufgabe der Lehrenden darin, sie schrittweise zum autonomen Lernen heranzuführen und ihnen Möglichkeiten zum Lernen aufzuzeigen sowie Zusatzangebote zu geben, *„die ihnen so viel Spaß machen, dass sie auch in ihrem Heimatland sich noch weiter mit der Sprache auseinandersetzen“* (Z 709f).

LA ist für Linda hauptsächlich positiv besetzt, jedoch können für sie auch Probleme bei der Förderung jener entstehen. Wenn LA als Fähigkeit in den Lernenden noch nicht entwickelt ist, und man als Lehrkraft den Lernenden sofort größtmögliche Freiheiten zuschanzt, dann können diese ihren Lernprozess noch nicht selbstständig planen, überwachen und evaluieren. LA-Förderung kann somit auch in Anarchie ausarten und sich negativ auf den Lernprozess auswirken. Dem soll vorgebeugt werden, indem man die Lernenden schrittweise an autonomes Lernen heranführt und LA als Fähigkeit fördert sowie Motivation und Selbstbewusstsein schafft. Linda merkt aber auch an, dass manche Lernende schlichtweg nicht autonom bzw. selbstbestimmt lernen wollen, sondern direkt nach Regeln und Fremdbestimmung verlangen, weshalb eine LA-Förderung auch in diesem Kontext problematisch werden kann.

Linda nennt zur Förderung von LA vor allem offene Lernformen, die Auswahlmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen bieten, seien es Sozialformen oder Zeitmanagement, Medien etc. Auch Lernstrategien tragen in Lindas subjektiver Theorie zur Förderung der LA bei. Diese ermöglichen einen effizienteren Nutzen der Zeit und einen größeren Output. Außerdem bewirken Lernstrategien, den Lernprozess optimal organisieren und planen zu können, sprich selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen.

Fremdsprachenlernbiographie, LA und guter Fremdsprachenunterricht

Ihre subjektive Theorie zu LA speist sich hauptsächlich aus ihren Fremdsprachenlern- und -lehrerfahrungen. Im Laufe des Interviews entwirft sie sukzessive ein Bild davon, das sie anhand vieler, aus der Praxis entnommener Beispiele untermauert.

Lindas Fremdsprachenunterricht war charakterisiert durch deduktive Methoden, Frontalunterricht, Eintönigkeit und Lehrkräften, die sich unzureichend engagierten. Kommunikation, Interaktion, Abwechslung und Spaß am Lernen bilden den Kern von Lindas DaF/DaZ-Unterricht, da sie genau das Gegenteil erfuhr und ihr diese Erfahrungen somit bis heute als Negativbeispiel dienen.

Vor allem Motivation spielt für sie im guten Fremdsprachenunterricht eine große Rolle, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden. Aufgabe der Lehrenden sollte es sein, durch LernerInnenorientierung, Abwechslung unterschiedlicher Lehrmethoden und die aktive Einbindung der Lernenden in den Unterricht die Motivation der Lernenden zu steigern. Dies spiegelt sich auch in ihrer Auffassung von LA wider. Sie betont vor allem die motivationssteigernde Wirkung LA fördernder Maßnahmen, da die Lernenden die Möglichkeit bekommen, ihren Lernprozess selbst zu gestalten bzw. zumindest mitzugestalten.

Linda beschreibt gute FremdsprachenlernerInnen aus Lehrendenperspektive. Diese sind vor allem intrinsisch motiviert, was sich insofern äußert, dass sie eigeninitiativ sowie organisiert lernen, sich auch außerhalb des Kurses mit der Fremdsprache beschäftigen und diese trainieren wollen. Ihr Bild autonomer LernerInnen weist ähnliche Züge auf. Sie lernen effizienter, wenn sie die Fähigkeit besitzen, ihr Lernen selbstbestimmt zu steuern und alle möglichen Situationen als Lernmöglichkeiten nutzen. Linda selbst sieht sich zwar als autonome Lernerin, jedoch als eine schlechte:

„Ich bin schon eine, ja. Aber (.) eine, so eine, die (...) nicht lange genug bei der Sache bleibt“ (Z749f). „Also ich schätze meine, also das, was ich bewältigen kann in einem bestimmten-, in einer bestimmten Zeit immer falsch ein. Das ist schon schlecht“ (Z 759f).

Dies lässt sie auch zu dem Schluss kommen, dass LA nicht zwangsweise zu effizientem, besserem Lernen führen muss.

Fazit

LA präsentiert sich in Lindas subjektiver Theorie als Lernform, als autonomes, selbstbestimmtes Lernen, was gleichzeitig auch das Ziel der LA-Förderung darstellt und das individuell unterschiedlich ist. Voraussetzung für autonomes Lernen ist laut Linda somit LA als Fähigkeit, die gefördert werden kann und soll. Die Lernenden sollen dabei lernen, ihren Lernprozess selbstverantwortlich zu planen, durchzuführen, zu reflektieren und zu evaluieren. Durch diese Sichtweise nimmt sie eine handlungstheoretische Position im Sinne Holec's ein. Dieser unterscheidet ebenfalls zwischen dem eigentlichen Prozess des selbstgesteuerten Lernens – er lehnt es ab, das Adjektiv autonom auf Lernprozesse anzuwenden – und Autonomie als Fähigkeit zur Selbstverantwortung (vgl. Holec 1981: 3). Diese Trennung zeigt sich aus Lindas Sichtweise auch darin, dass sie zwischen guten und schlechten autonomen Lernenden unterscheidet. Demnach setzen erstere ihre Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen gewinnbringend ein, während letztere zwar äußerlich situativ selbstbestimmt lernen, jedoch ihre LA entweder nicht entwickelt ist, oder sie diese einfach nicht umsetzen.

LA-Förderung geschieht laut Linda vor allem am besten in Interaktion, sei es durch Fremdsprachenunterricht oder durch andere soziale Kontakte. Somit nimmt sie auch eine sozio-interaktive Perspektive ein, indem sozial vermitteltes Lernen in unterschiedlicher Ausprägung eine zentrale Rolle spielt, wodurch Motivation gefördert wird. Interaktion, Bedeutungsaushandlungsprozesse, Kreativität und das ständige Eintauchen in die Zielsprache werden im unterrichtsmethodischen Sinne als positiv bewertet (vgl. Little 1995: 178f; Oxford 2003: 85ff).

LernerInnentraining sowie Strategietraining im Speziellen sind ebenfalls wichtige Bestandteile Lindas subjektiver Theorie und betonen psychologische und technisch-strategische Komponenten. Psychologische Charakteristika der Lernenden und deren individuelle Berücksichtigung rücken dabei in den Mittelpunkt der LA-Förderung, wodurch vor allem effizienteres, beständigeres Lernen ermöglicht werden soll (vgl. Schmenk 2008: 73ff).

Darüber hinaus erfährt LA bei Linda auch eine pädagogisch orientierte Komponente, da sie LA das Potential zuspricht, allgemein die Persönlichkeit der Lernenden zu entfalten, einen

persönlicheren Zugang zur Fremdsprache zu bewirken und Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen zu schulen (vgl. Nodari 1996: 4f).

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Lindas Interviewaussagen und Strukturbild decken sich zum größten Teil. Beim Legen des Strukturbildes tat sie sich allerdings zu Beginn schwer und brauchte viel Anleitung meinerseits. Auch wenn zwischen dem Interview und dem Struktur-Lege-Termin nur eine Woche lag, konnte sie sich nicht mehr genau an ihre Aussagen erinnern, wodurch ihr manche Begriffskärtchen als fremd erschienen. Erst nachdem ich ihr die jeweiligen Kontexte der verschiedenen Begriffe erklärt hatte, fand sie allmählich einen erneuten Zugang zur Thematik. Dies zeigt, dass LA für Linda ein sehr abstraktes Themengebiet darstellt und sich ihre subjektive Theorie im Interview hauptsächlich implizit aus ihren Lehr- und Lernerfahrungen abgeleitet hatte.

Auffällig an ihrem Strukturbild ist auch, dass sie zwei neue Begriffskärtchen – Lehrende und Lernende – hinzufügte, die für sie Ordnungsfunktion hatten, wodurch sie wesentlich weniger Relationskärtchen benötigte als die anderen ProbandInnen. Alle Voraussetzungen um LA-Förderung zu ermöglichen, subsummierte sie unter den Begriff Lehrende, während sie Charakteristika der autonomen Lernenden unter den Begriff Lernende zusammenfasste.

9. Ergebnisse

9.1 LernerInnenautonomie als subjektive Theorien der DaF/DaZ-Lehrkräfte – vergleichende Zusammenschau

Aus den Einzelfallanalysen geht hervor, dass LA ein höchst komplexes Gebilde darstellt und die verschiedenen Facetten dessen den ProbandInnen teilweise zu Beginn der Interviews nicht bewusst waren, was sich vor allem in der Skepsis niederschlug, als InterviewpartnerInnen aufgrund fehlenden theoretischen Wissens zu LA nicht geeignet zu sein. Doch gerade dies spiegelt meines Erachtens den Charakter subjektiver Theorien wider. In Bezug auf LA ergeben sich diese aus der retrospektiven Betrachtung von persönlichen Lern- und Lehrer Erfahrungen und verbinden sich mit Einstellungen sowie theoretischem Wissen. Dies wird bewertet bzw. strukturiert und in eine individuelle Argumentationskette eingeordnet. Doch dieses Wis-

sen ist meist implizit in den Köpfen der ProbandInnen verankert, sprich es wird erst durch die Verbalisierung bewusst zugänglich, wodurch sich auch Widersprüche und Inkonsistenzen einschleichen können (vgl. Kallenbach 1996: 49, 77).

Allgemeine Definitionen von LA

Allen ProbandInnen ist gemeinsam, dass sie LA vorrangig als beobachtbare Lernform definieren, also als autonomes Lernen, das sie mit selbstständigem, selbstgesteuertem Lernen gleichsetzen. LA ist aber gleichzeitig auch Voraussetzung für dieses selbstgesteuerte Lernen, wodurch LA auch als Fähigkeit konzipiert wird. LA erscheint somit aus den Sichtweisen der ProbandInnen sowohl als grundlegende Fähigkeit sowie auch als Ergebnis der Förderung dieser, was sich in autonomem – sprich selbstgesteuertem – Lernen manifestiert. Eine solche Differenzierung hat auch Henri Holec vorgenommen (1981: 3), jedoch verflachten seine Auffassungen zu LA im Laufe der zunehmenden fachdidaktischen Diskussion rund um diesen Begriff, was den Weg für technizistische Auffassungen ebnete und zu den so genannten *mainstream*-Ansätzen von LA führte (vgl. Pennycook 1997: 39ff). In den Aussagen der ProbandInnen wird deutlich, dass sie mit dem Begriff LA vor allem die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, verbinden, während sie im Gegensatz zu Holec (1981: 3) selbstgesteuertes Lernen als autonomes Lernen bezeichnen. Jedoch ist diese begriffliche Verwendungsweise nicht durchgängig, wodurch es teilweise zu Widersprüchen kommt und sich technizistisch-reduzierende Tendenzen einschleichen.

Auf Grundlage dieser Differenzierung von LA als Fähigkeit und LA als tatsächlichem Handeln entwickeln die ProbandInnen auch ihre vorrangigen Definitionen von LA, deren Kern die Verantwortungsübernahme und Kontrolle des eigenen Fremdsprachenlernprozesses darstellen (vgl. Holec 1981: 3; Benson 2001: 50).

Außerdem geht aus den subjektiven Theorien der ProbandInnen hervor, dass sie unterschiedliche Zugänge zum Thema LA haben und daher Widersprüche entstehen, die ihnen jedoch kaum bewusst sind. Einerseits beschreiben sie LA aus Sicht von Lehrkräften und andererseits aus Sicht der Lernenden, wobei sich letztere Perspektive vor allem aus den Fremdsprachenlernerfahrungen der ProbandInnen speist.

LA aus Lehrendenperspektive

Aus Lehrendenperspektive wird versucht LA im Praxisfeld des Unterrichtens zu beschreiben, wodurch diese als Lehrmethode konzeptualisiert und auf Methodenkompetenz reduziert wird. In diesem Zusammenhang spielt vor allem die Rollenverteilung im LA fördernden Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Die Lehrenden fungieren als Wissensquelle, als kompetentere Andere, dienen als Vorbild und stehen beratend zur Seite. Im Sinne des *scaffoldings* versuchen diese LA zu fördern, um selbstgesteuertes sprich autonomes Lernen zu ermöglichen. Aus dieser Perspektive betrachtet, nimmt vor allem Interaktion eine wesentliche Stellung ein. Nicht autonomes Lernen im Sinne des technizistischen Alleinlernens wird beschrieben, sondern vielmehr soziales Lernen im Sinne Littles bzw. soziokultureller Ansätze (vgl. Little 1995: 178ff; Oxford 2003: 85.88).

Aus Lehrendenperspektive erscheint LA auch als schwer zu erreichendes Ideal, quasi als utopisches Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Diese Sichtweise speist sich einerseits aus der Fremdsprachenlernerfahrung der ProbandInnen, andererseits auch aus deren DaF/DaZ-Lehrerfahrung. Die ProbandInnen selbst haben meist fremdgesteuerten Fremdsprachenunterricht erlebt, mit wenigen Freiräumen zur individuellen Gestaltung der Lernprozesse. Deshalb konzeptualisieren sie LA fördernden Unterricht auch als mehr oder weniger radikale Form der LernerInnenzentrierung. LA-Förderung gilt im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht somit als schwer realisierbar, vor allem auch aufgrund institutioneller und curricularer Vorgaben. Alle ProbandInnen betonen somit gleichsam das problematische Theorie-Praxis Verhältnis von LA. Einerseits ist LA im theoretischen Zusammenhang stets positiv konnotiert und erstrebenswert, andererseits ist es ein Konzept, das praktisch mit viel Aufwand und scheinbar unüberwindbaren Hindernissen verbunden ist.

LA aus Lernendenperspektive

Im Gegensatz dazu konzeptualisieren die ProbandInnen LA aber auch aus Lernendenperspektive. LA erscheint hierbei vor allem als individuelle Lernmethode, die effizienteres Fremdsprachenlernen ermöglichen soll. Diese Sichtweise ergibt sich hauptsächlich aus den Fremdsprachenlernerfahrungen der ProbandInnen. LA wird dabei als Ziel des Fremdsprachenunterrichts festgelegt und mit gutem Fremdsprachenlernen verbunden. Autonome Lernende sind folglich gute Fremdsprachenlernende, da sie intrinsisch motiviert, sprachlerngewohnt sowie eigeninitiativ sind und Sprache als Kommunikationsmittel begreifen. Die Fähigkeit den eige-

nen Lernprozess zu planen, überwachen und evaluieren – also LA – hilft nach Ansicht der ProbandInnen den Lernenden, eine Fremdsprache effizienter und leichter zu lernen. LA fördernder Fremdsprachenunterricht wird in diesem Zusammenhang auch als Alternative zum von ihnen erlebten, meist fremdgesteuerten bzw. traditionellen Fremdsprachenunterricht konzeptualisiert. Dabei wird LA vor allem mit Unabhängigkeit bzw. Freiheit in Bezug auf Lernmaterialien sowie -methoden und Verzicht auf Fremdbestimmung in Verbindung gebracht. Diese Sichtweise verleitet die ProbandInnen (vgl. exemplarisch hierzu v.a. Maria) auch immer wieder dazu, LA mit Alleinlernen bzw. isoliertem Lernen gleichzusetzen, auch wenn sie explizit erwähnen, darin keinen Zusammenhang zu sehen. Eine weitere reduktionistische Tendenz zeigt sich in den subjektiven Theorien durch die Betonung von Lernstrategien. Diese beziehen sich aus den Sichtweisen der ProbandInnen hauptsächlich auf direkte Strategien, die auf die Interaktion mit dem Lerngegenstand selbst fokussieren. Indirekte Strategien, die das Planen, Überwachen und Evaluieren des Lernprozesses ermöglichen, werden nicht explizit als Strategien bezeichnet, sondern als grundlegendes Merkmal von LA aufgefasst. Der Umgang mit Reflexion, Motivation und sozialer Umgebung ist demnach wesentlich für sowohl autonomes Lernen als auch die Förderung der Fähigkeit LA im Fremdsprachenunterricht.

9.2 LernerInnenautonomie als dynamisches Großkonzept

Wie die theoretische Aufarbeitung von LA und die Einzelfallanalysen der subjektiven Theorien der ProbandInnen gezeigt haben, stellt LA ein höchst komplexes und differenziertes Konzept dar. Die Entwicklung des Begriffs hat gezeigt, dass LA sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht viel zu häufig auf isoliertes Lernen und Lernen mittels Strategieeinsatzes reduziert wird bzw. einseitige Fokussierungen den Blick auf mögliche Veränderungspotentiale versperren. Viel bedeutender ist es jedoch, die Ansätze der verschiedenen Forschungstraditionen füreinander fruchtbar zu machen, um Potentiale aber auch Grenzen erkennen zu können, die sowohl für die praktische Implementierung als auch die theoretische Konkretisierung von LA von Nutzen sein können. Ich schließe mich daher Rebecca Oxford an, die meint: „Future research should combine as many perspectives as possible in any given study. No single perspective should be considered antithetical to any other perspective” (Oxford 2003: 90). Um LA somit genauer fassen zu können, bedarf es eines Großkonzepts von LA, das unterschiedliche Perspektiven nicht schon im Vorhinein als unvereinbar stigmatisiert, sondern gerade deren Beziehung zueinander in den Fokus stellt.

Auch wenn aus den Einzelfallanalysen keine repräsentativen Ergebnisse hervorgehen können, so legen diese nahe, dass LA als höchst individuell, kontextabhängig und dynamisch aufgefasst werden kann. Außerdem zeigt die vergleichende Analyse mit den wissenschaftlichen Perspektiven, dass LA nicht idealtypisch auf eine Autonomiekonzeption reduziert werden kann, sondern gerade die praktische Implementierung von LernerInnenautonomie im Fremdsprachenunterricht eine multiperspektivische Herangehensweise erfordert und sowohl die Lehrenden- als auch die Lernendenperspektive mit einschließen sollte. Auch Tassinari (2012: 28) betont den individuellen und dynamischen Charakter von LA und definiert diese als “capacity, of the learner to take control of their learning process to different extents and in different ways according to the learning situation. Learner autonomy is a complex construct, a construct of constructs, entailing various dimensions and components”.

Des Weiteren möchte ich auch darauf aufmerksam machen, dass ein Großkonzept im Sinne eines Rahmenmodells von LA auch in der LehrerInnenaus- und -fortbildung zur Klärung und umfassenden Begriffsbestimmung von LA beitragen kann. Die Wichtigkeit des Konzepts der LA im Kontext des Fremdsprachenlehrens zeigt sich für mich gerade darin, dass die ProbandInnen einerseits LA als zwar positiv konnotierten Begriff beschreiben, diesen aber auch andererseits als relativ inhaltsleer transportiert auffassen. Dahinter versteckt sich für die meisten wohl eher ein *buzz-word* (vgl. Little: 1994: 430f), das als Werbeplakette dient, aber in der Praxis aufgrund eben dieses Status nur selten Einzug findet. Andererseits zeigen die subjektiven Theorien auch, dass LA durchwegs mit gutem Fremdsprachenlernen in Verbindung gebracht wird, weshalb LA-Förderung auch einen zentralen Stellenwert in der DaF/DaZ-Ausbildung einnehmen sollte.

In Anlehnung an Martinez (2008: 73-79) möchte ich deshalb ein Großkonzept von LA (siehe Abb. 4) kurz vorstellen, das die verschiedenen Dimensionen des Fremdsprachenlernprozesses berücksichtigt und LA in ihrem Facettenreichtum darzustellen vermag, „indem die Existenz von unterschiedlichen, voneinander abhängigen Auffassungen postuliert wird, die einen gemeinsamen semantischen Kern haben und jeweils einen speziellen Bedeutungsaspekt besonders hervorheben“ (Martinez 2008: 73):

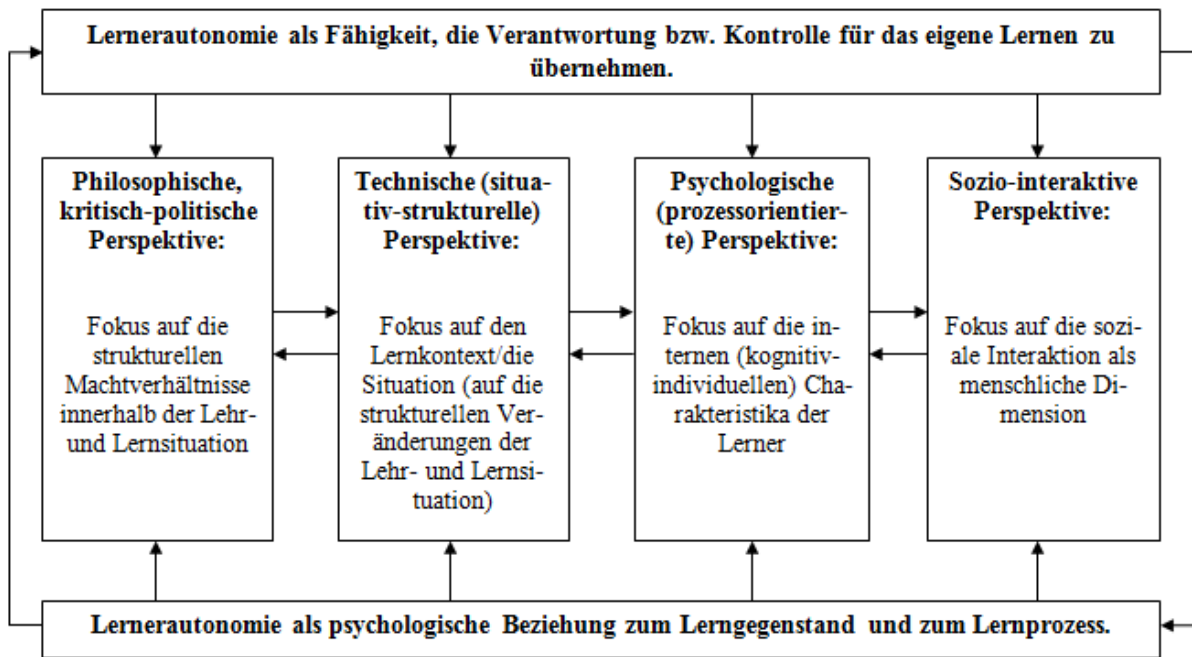


Abb. 4: Großkonzept von LA nach Martinez (2008: 78)

Grundlage für dieses Rahmenmodell ist die Auffassung von LA im Sinne Holecs (1981: 3) und Bensons (2001: 50) als Fähigkeit, die Verantwortung bzw. Kontrolle für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Kernkomponente des Modells ist des Weiteren die Beziehung, die die Lernenden zum Lernprozess und Lerngegenstand haben. Letztere bezieht sich laut Benson (2001: 86) auf die Kontrolle über kognitive Prozesse wie Aufmerksamkeit, Reflexion sowie metakognitives Wissen, die grundlegend für die Entwicklung von LA als auch für deren Ausübung seien. Auch Little beschreibt diese Beziehung ähnlich als „a positive attitude to purpose, content and process of learning on the one hand and well-developed metacognitive skills on the other hand“ (Little 1996: 204).

Das Großkonzept zeigt auch, dass LA nicht auf isoliertes Fremdsprachenlernen reduziert werden könne, sondern es bezieht soziointeraktive Dimensionen mit ein. Darüber hinaus bedeutet laut Martinez (2008: 78) das Präfix *auto* „nicht *allein*, sondern verweise auf den selbstinitiierten und selbstreflexiven Bezug des Selbst zum Lerninhalt und Lernprozess“.

Das Rahmenmodell beinhaltet somit verschiedene Dimensionen, die dem dynamischen und multiperspektivischen Charakter von LA gerecht werden können (Martinez 2008: 78):

- eine (kritisch)-politische, eine technische und psychologische Dimension
- eine individuelle und soziale Dimension
- eine kognitive und affektive Dimension
- eine produktorientierte und eine prozessorientierte Dimension

Gerade für die DaF/DaZ-LehrerInnenaus- und -fortbildung sehe ich es als äußerst fruchtbar an, LA als Großkonzept aufzufassen sowie unterschiedliche Perspektiven und Ansätze vorzustellen. Dies soll Reflexion nicht nur im Hinblick auf wissenschaftliche Theorien ermöglichen, sondern auch die persönlichen subjektiven Theorien in Bezug auf LA ins Zentrum rücken, um eigene Lehr- und Lernerfahrungen kritisch zu beleuchten und LA für zukünftiges Lehr- und Lernhandeln zugänglich zu machen. Auch Kallenbach (1996: 229ff) schlägt basierend auf ihrer Studie zum Fremdsprachenlernverständnis von SchülerInnen vor, auch subjektive Theorien in den Unterricht mit einzubeziehen und vergleichend zu thematisieren, da diese „die Vergegenwärtigung von Erfahrungen, Einstellungen, Gewohnheiten und Bezügen im weitesten Sinne [anstreben], um daraus ein Problembewußtsein [sic!] zu entwickeln“ (Kallenbach 1996: 233). Hierin sehe ich auch eine Begründung für die von mir vorgenommene ausführliche Darstellung der subjektiven Theorien der einzelnen ProbandInnen. Diese und vor allem die Strukturbilder sind meines Erachtens gut didaktisierbar und können als Diskussionsgrundlage in Aus- und Weiterbildungsseminaren fungieren. Sie spiegeln unterschiedliche subjektive Zugangsweisen zum Thema LA wider, schaffen Identifikationsflächen und ermöglichen Vergleiche mit wissenschaftlichen Perspektiven im Sinne des Großkonzepts. Eine Entwicklung solcher Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu LA ist im Rahmen dieser Masterarbeit nicht zu bewerkstelligen. Allerdings können die hier erhobenen Daten und deren Ergebnisse als Anknüpfungspunkte für weiterführende Auseinandersetzungen in diesem Bereich gesehen werden.

10. Conclusio

Im Folgenden werden nun die der Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen in Bezug auf die Ergebnisse erläuternd zusammengefasst. Als Abschluss dient ein Ausblick für weiterführende Forschungen in Bezug auf LA.

10.1 Zusammenfassung der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen

Wie im theoretischen Teil gezeigt wird, unterscheiden sich rein theoretische von praktischen Überlegungen zu LA. Oft wird jedoch übersehen, dass sich diese bedingen und intensiv aufeinander beziehen sollten, wodurch wiederum konzeptionelle Unklarheiten und Widersprüche

in Bezug auf LA entstehen. „Autonomie kann deshalb nur zu einem tragfähigen Konzept im Rahmen des Fremdsprachenlernens und -lehrens werden, wenn das Verhältnis von theoretischer Erwägung und praktischer Handhabung und Konzeption weitgehend ausgeglichen ist“ (Schmenk 2008: 35). Da jedoch LA vermehrt zum inhaltsleeren Schlagwort avanciert und die theoretische Fundierung oftmals vernachlässigt wird, gilt es vor allem, die der Praxis zugrunde liegenden theoretischen Annahmen zu LA zu erkunden, um eine Balance von Theorie und Praxis zu ermöglichen sowie dem „buzz-word-Schicksal“ (Schmenk 2008: 12) des Autonomiebegriffs entgegenzuwirken, denn: „Practitioners of all kinds must also be theorists in the sense, if they wish to avoid fossilization“ (Little 1991: 2). Somit stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie DaF/DaZ-Lehrkräfte LA überhaupt begreifen, welche Vorstellungen sie davon haben und wodurch diese geprägt sind.

Die vorliegende Studie hat ergeben, dass sich LA in den subjektiven Theorien der interviewten DaF/DaZ-Lehrkräfte als ein komplexes und dynamisches Konstrukt von Konstrukten (Tassinari 2012: 28) darstellt, das als Kern Holec (1981:3) Definition von LA als „the ability to take charge of one’s own learning“ aufweist. Auch wenn sich die ProbandInnen reduktionistischer Sichtweisen in Bezug auf LA bewusst sind, so reduzieren sie diese trotzdem auch mehr oder weniger auf ein beobachtbares Verhalten bzw. eine Form des Fremdsprachenlernens, die im Fremdsprachenunterricht erlernt werden kann und außerinstitutionelles Lernen im Sinne eines effizienteren Sprachenlernens ermöglichen soll. Die von Holec (1981: 3) eingeführte Differenzierung von LA als Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen und LA als tatsächlichem Handeln selbst wird dabei oft unbewusst aufgegeben, wodurch sich technizistische Perspektivierungen in den subjektiven Theorien abzeichnen. LA erscheint dabei als endgültiger Zustand, als anzustrebendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, was durch Verzicht auf Fremdsteuerung sowie völlige Verantwortungsübernahme durch die Lernenden gekennzeichnet ist und sich als Alleinlernen bzw. lebenslanges Lernen präsentiert. Diese Sichtweise ergibt sich hauptsächlich aus den unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus die ProbandInnen LA konzeptualisieren und deren Basis die je individuellen Lehr- und Lernerfahrungen bilden.

Aus Lernendenperspektive erscheint LA vor allem als eine Lernform bzw. bestimmte individuelle Lernmethode, derer sich die Lernenden erst durch Reflexionsschleifen und Strategietraining bewusst werden müssen. Autonomes Lernen im Sinne des selbstgesteuerten Lernens verbindet sich hierbei mit gutem, effizienterem Fremdsprachenlernen und erfährt eine technisch-strategische Ausrichtung.

Aus Lehrendenperspektive betrachtet, stellt LA vor allem eine Fähigkeit dar, die in formalen Lern- und Lehrkontexten gefördert werden kann und soll. Ziel hierbei ist es wiederum, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes (Weiter-)Lernen auch außerhalb institutioneller Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Dabei spielt vor allem Interaktion mit den Lehrkräften eine bedeutende Rolle, da diese als ExpertInnen und somit als Wissensquellen dienen, die es als Fremdsprachenlernende auszuschöpfen gilt, um die eigene Fähigkeit zur Selbststeuerung ausbauen zu können. Hierin spiegeln sich sowohl psychologische als auch sozio-interaktive Perspektiven wider. Die autonomen Lernenden besinnen sich auf ihre psychologischen Charakteristika, erweitern und optimieren ihre Lernweisen und dies am besten in Interaktion mit kompetenteren Anderen (vgl. Oxford 2003). Autonomes Lernen präsentiert sich als soziales, strategisches Lernen, das wiederum effizienteres Lernen darstellt (vgl. Little 1995; 1999b). Aus Lehrendenperspektive ergibt sich auch, LA als Potential zur Förderung von allgemeinpädagogischen bzw. politischen Zielen im Sinne Bensons (1997) zu begreifen. Allerdings tritt diese Perspektive hinter die fremdsprachenspezifischen Ziele und wird eher als automatische Nebenerscheinung der LA-Förderung betrachtet.

Auch der Stellenwert von LA in den subjektiven Theorien der ProbandInnen speist sich aus den unterschiedlichen Zugangsweisen zum Thema und den diesen zugrunde liegenden Lehr- und Lernerfahrungen. Allgemein wird LA-Förderung als positiv gesehen und als erstrebenswertes Ziel des Fremdsprachenunterrichts definiert. LA-Förderung wird mit einer Optimierung des Fremdsprachenunterrichts in Verbindung gebracht, wodurch autonome FremdsprachenlernerInnen als gute solche erscheinen.

Die Bedeutsamkeit von LA auf Lernendenseite besteht vor allem darin, sich von Fremdsteuerung schrittweise zu lösen, Freiräume zur individuellen Ausgestaltung des eigenen Lernprozesses zu nutzen, um somit das Fremdsprachenlernen im Sinne einer Effizienzsteigerung zu optimieren. Dabei ist vor allem auch das motivationssteigernde Potential von LA zentral.

Aus der Sicht einer DaF/DaZ-Lehrkraft wird LA vor allem als anzustrebendes Ideal konzipiert, das in der Praxis allerdings Gefahr läuft, nicht realisierbar zu sein. LA avanciert zur Utopie, zur „schönen Theorie“ (Martinez 2008: 262), was einerseits auf die Betonung von LA als radikale Form der LernerInnenorientierung zurückzuführen ist und andererseits auf die individuellen Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen. Individualisierung und Binnendifferenzierung werden zu grundlegenden Charakteristika LA fördernden Unterrichts erhoben, wodurch eine praktische Umsetzung mit viel Aufwand verbunden wird. Vor allem

aber institutionelle Rahmenbedingungen wie curriculare Vorgaben und Zeitmangel, aber auch die Passivität mancher Lernenden werden als Hindernisse für die LA-Förderung gesehen. Außerdem zeigt sich die Tendenz, LA könne zu „Anarchie“ im Lehr- und Lernprozess führen, wodurch Lehr- und Lernziele nicht eingehalten werden könnten. Die Lehrenden haben somit Angst, Kontrolle im Fremdsprachenunterricht abzugeben, was deutlich werden lässt, dass LA nicht nur die Lernenden betrifft, sondern vor allem auch von den Lehrenden mitbestimmt wird. In der rezenten Fachdiskussion - vor allem im anglophonen Bereich - wird deswegen seit einigen Jahren verstärkt auch der Begriff der *teacher autonomy* (siehe u.a. Little 1995; Benson 2010) diskutiert, der allerdings parallel zum Konzept der LA mit einer problematischen Begriffsbestimmung einhergeht.

LA präsentiert sich also in den subjektiven Theorien der DaF/DaZ-Lehrkräfte zunächst auf rein deskriptiver Ebene als wichtiges Prinzip des Fremdsprachenunterrichts. Auf praktischer Ebene hingegen wird dieses als problematisch und schwer realisierbar betrachtet. Dieses Theorie-Praxis-Dilemma ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die ProbandInnen kaum eine Vorstellung davon haben, wie sie dieses komplexe Konstrukt der LA in ihren Fremdsprachenunterricht implementieren könnten. Meist wird die Förderung von LA auf Projektarbeit, das Erstellen von Portfolios, Lernstrategietraining und additive Übungen zum Alleinlernen reduziert.

Der Vergleich mit den theoretischen Perspektiven und Konzeptionen zu LA hat gezeigt, dass LA in den subjektiven Theorien der DaF/DaZ-Lehrkräfte multiperspektivisch und individuell zu betrachten ist und ein „contextually-variable construct“ darstellt, „in which autonomy and the potential for autonomy vary according to factors such as age, gender, cultural context and setting“ (Benson 2006: 34). Dennoch kann die Tendenz ausgemacht werden, LA zu verallgemeinern und auf technische und psychologische Komponenten zu reduzieren. Vor allem im Zusammenhang mit der praktischen Implementierung von LA im Fremdsprachenunterricht erfährt das Konzept aber auch eine sozio-interaktive und pädagogisch-politische Perspektivierung. Daher erscheint es als sinnvoll, LA als Großkonzept aufzufassen, das unterschiedliche theoretische Perspektiven einander gegenüberstellt und Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Widersprüche erkennen lässt, um eine individuelle Adaption im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Gerade ein solches Rahmenmodell könnte sich in der LehrerInnenaus- und -fortbildung als hilfreich erweisen, um im Sinne einer Begriffsannäherung, LA zu problemati-

sieren und „Aufräumarbeiten“ auf der „didaktischen Baustelle“ LA (Schmenk 2008: 14f) einzuleiten. Wie diese Studie gezeigt hat, erscheint es gerade im Hinblick auf die Implementierung von LA im Fremdsprachenunterricht als überaus wichtig, auch theoretische Perspektiven mit einzubeziehen und diese kritisch zu reflektieren.

10.2 Ausblick

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten lassen – wie schon mehrfach angedeutet – nicht auf repräsentative Ergebnisse schließen. Jedoch zeigt sich gerade aufgrund Individualität subjektiver Theorien meines Erachtens die Wichtigkeit, LA als mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen und vor allem in der LehrerInnenaus- und -fortbildung zu thematisieren, um einer Inhaltsentleerung des Begriffs entgegenzuwirken sowie LA auch in der Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen implementieren zu können und somit zu einer Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beizutragen.

Aufbauend auf dieser Studie eröffnen sich nun zahlreiche weitere Forschungsperspektiven, die ich im Folgenden kurz erläutern möchte:

Diese Studie konnte nicht auf die explanative Validierung subjektiver Theorien zu LA eingehen. Als Weiterführung kann deshalb die handlungsleitende Wirkung dieser ergründet werden. Auch Aktionsforschungsansätze im Sinne einer Verbesserung der unterrichtlichen Praxis können daran anknüpfen.

Die Erhebung subjektiver Theorien zu LA – so legen die Ergebnisse der Studie nahe – wirken bewusstseinsfördernd und leiten Reflexionsprozesse ein, die eignen Lehr- und Lernerfahrungen kritisch zu beleuchten. Daher sollte in weiterführenden Studien zu LA vor allem auch dieses Potential aufgegriffen und subjektive Theorien sollten als didaktische Konzepte in der DaF/DaZ-Ausbildung behandelt werden.

Des Weiteren betonen die subjektiven Theorien ebenfalls den bisher in der theoretischen Auseinandersetzung zu LA eher vernachlässigten Zusammenhang zwischen sozialen und affektiven Dimensionen. Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen können sich beispielsweise auch aus der Verbindung von Kommunikation und Motivation in Bezug auf LA ergeben.

Ein ebenfalls bisher noch eher unergründetes Forschungsfeld stellen meines Erachtens auch die veränderten LehrerInnenrollen im LA fördernden Fremdsprachenunterricht dar. Wie diese Studie allerdings aufzeigt, können sowohl die Lernendenperspektiven als auch die Sichtweisen der Lehrenden zu einer Weiterentwicklung des Konzepts der LA beitragen. Vor allem der

Begriff der LehrerInnenautonomie kann dafür einen Orientierungspunkt für zukünftige Forschungsarbeiten liefern.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: LA Definition nach Holec (1998: 23)	7
Abb. 2: Dynamisches Autonomiemodell nach Tassinari (2012: 29)	51
Abb. 3: Übersicht des Forschungsdesigns	73
Abb. 4: Großkonzept von LA nach Martinez (2008: 78)	110

Bibliographie

Aguado, Karin (2001), Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 751–760.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Unv. ND der 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Benson, Phil (1996), Concepts of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard; Li, Edward; Or, Winnie W.F & Pierson, Herbert D. (Hrsg.) (1996), *Taking control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, S. 27–34.

Benson, Phil (1997), The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.) (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Studies), S. 18-34.

Benson, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, London: Pearson Education Limited (Applied Linguistics in Action).

Benson, Phil (2006), Autonomy in language teaching and learning. In: *Language Teaching* (40), S. 21–40. Online verfügbar unter http://www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2012.

Benson, Phil (2010), Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. In: *Language Teaching Research* 14(3), S. 259-275. Online verfügbar unter <http://ltr.sagepub.com/content/14/3/259>, zuletzt geprüft am 10.6.2014.

Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.) (1997a), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Studies).

Benson, Phil & Voller, Peter (1997b), Introduction: autonomy and independence in language learning. In: Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.) (1997a), *Autonomy and Independence in*

Language Learning. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Studies), S. 1–12.

Berndt, Annette (2005), Sprachenlernen lebenslang: Eine Schlüsselqualifikation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (34), S. 83–93.

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 :3, 19 S. Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>, zuletzt geprüft am 22.4.2014

Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch* (38), Sprachen lernen. Theorien und Modelle, S. 5–11.

Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.) (2008), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2.

Bohnsack, Ralf (2010), *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl.: Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.

Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 476).

Bovet, Gislinde (1993), *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen – und Lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der Gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt/Main: Peter Lang

Breen, Michael P. & Mann, Sarah J. (1997), Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.) (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Studies), S. 132–149.

Caspari, Daniela (1998), Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern/-innen - für Studierende ein relevantes Thema? Überlegungen zum Gegenstand und seiner methodischen Umsetzung im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (27), S. 122–146.

Caspari, Daniela (2001), Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus - Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 238–260.

Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2011), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Unv. ND der 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 499–505.

Chamot, Anna Uhl & O'Malley, J. Michael (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christ, Herbert (1996), Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(3), S. 1–22. Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm>, zuletzt geprüft am 14.02.2014.

Chudak, Sebastian (2007), *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Posener Beiträge zur Germanistik, 12).

Conseil de l'Europe (Hrsg.) (1996), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cotterall, Sara & Crabbe, David (Hrsg.) (1999), *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 8).

DeFlorio-Hansen, Inez (1998), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern - wozu? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (27), S. 3–11.

Dam, Leni (1994), How do we recognize an autonomous classroom? In: *Die Neueren Sprachen* 93(5), S. 503–527.

Dam, Leni & Legenhausen, Lienhard (1999), Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluations and assessments compared. In: Cotterall, Sara & Crabbe, David (Hrsg.) (1999), *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 8), S. 89–98.

Dickinson, Leslie (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge, New York, u.a.: Cambridge University Press.

Dickinson, Leslie (1992), *Learner Autonomy 2: Learner Training for language Learning*. Dublin: Authentik.

Edelhoff, Christoph (1999), Lehrwerke und Autonomie. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber (Forum Sprache), S. 63–78.

Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber (Forum Sprache).

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (UTB für Wissenschaft 1697).

Esch, Edith M. (Hrsg.) (1994), *Self-access and the adult language learner*. London: CiLT.

Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz v. & Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Flick, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2011), *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 12).

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Fritz, Thomas & Faistauer, Renate (2008), „Prinzipien eines Sprachunterrichts“. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.) (2008), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125-133.

Furnham, Adrian F. (1988), *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Oxford: Pergamon (International Series in Experimental Social Psychology, 17).

Gremmo, Marie-José & Riley, Philipp (1995), Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. In: *System* 23 (2), S. 151–164.

Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1988), *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1998), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (27), S. 12–32.

Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000), Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2), S. [9 Absätze]. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>, zuletzt geprüft am 27.02.2014.

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Grotjahn, Rüdiger (1997), Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, S. 33–76.

Grotjahn, Rüdiger (1998), Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (27), S. 33–55.

Grotjahn, Rüdiger (2011a), Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Unv. ND der 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 326–331.

Grotjahn, Rüdiger (2011b), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Unv. ND der 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 493–499.

Habermas, Jürgen (1971), Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen & Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1971), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 101–140.

Habermas, Jürgen & Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1971), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Häuptle-Barceló, Marianne (1999), Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber (Forum Sprache), S. 50–62.

Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Helfferich, Cornelia (2009), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holec, Henri (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Holec, Henri (1980), *Autonomy in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Holec, Henri (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, Henri (1987), The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to learn? In: Wenden, Anita & Rubin, Joan (Hrsg.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London: Prentice Hall, S. 145–157.

Holec, Henri (1996), Apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. In: Conseil de l'Europe (Hrsg.) (1996), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un Cadre*

Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Conseil de l'Europe, S. 77–132.

Holec, Henri (1998), Main features of the educational approach adopted. In: Holec, Henri & Huttunen, Irma (Hrsg.) (1998), *Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development*. Strasbourg: Council of Europe, S. 13–32.

Holec, Henri & Huttunen, Irma (Hrsg.) (1998), *Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development*. Strasbourg: Council of Europe.

Hopf, Christel (1995), Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz v. & Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 177–182.

Hu, Adelheid (1996), Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von "Kulturen". Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(3), S. 1–16. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/hu.htm>, zuletzt geprüft am 15.02.2014.

Illich, Ivan (1979), *Deschooling Society*. London: Calder und Boyars.

Kallenbach, Christiane (1996), *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Krumm, Hans-Jürgen (2011), Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Unv. ND der 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 352–358.

Kumaravadivelu, Balasubramanian (2006), *Understanding Language Teaching : From Method to Postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum (ESL and applied linguistics professional series).

Lamb, Terry & Reinders, Hayo (Hrsg.) (2008), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins B.V.

Lazăr, Adriana (2013), Learner Autonomy and its Implementation for Language Teacher Training. In: Soare, Emanuel (Hrsg.), *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues. Pitești, Rumänien, 29.11.-1.12.2012 (76), S. 460–464. Online verfügbar unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813006897>, zuletzt geprüft am 26.01.2014.

Little, David (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, David (1994), Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: *Die Neueren Sprachen* 93:5, S. 430–442.

Little, David (1995), Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: *System* 23 (2), S. 175–181.

Little, David (1996), Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: Pemberton, Richard; Li, Edward; Or, Winnie W.F & Pierson, Herbert D. (Hrsg.) (1996), *Taking control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, S. 203–218.

Little, David (1997a), Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.) (1997a), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 7), S. 33–44.

Little, David (1997b), Language Awareness and the Autonomous Language Learner. In: *Language Awareness* (6), S. 93–104.

Little, David (1999a), Learner autonomy is more than a western cultural construct. In: Cotterall, Sara & Crabbe, David (Hrsg.) (1999), *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 8), S. 11–18.

Little, David (1999b), Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber (Forum Sprache), S. 22–36.

Macaro, Ernesto (2008), The shifting dimensions of language learner autonomy. In: Lamb, Terry & Reinders, Hayo (Hrsg.) (2008), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins B.V., S. 47–62.

Martinez, Hélène (2008), *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Maijala, Minna (2008), Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, S. 1–17. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/maijala1.pdf>, zuletzt geprüft am 15.02.2014.

Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2010a), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mey, Günter & Mruck, Katja (2010b), Interviews. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2010a), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–435.

Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.) (1997a), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 7).

Müller-Verweyen, Michael (1997b), Reflexion als Aneignung: Über (Selbst-) Evaluation in lerngesteuerten Lernprozessen mit Distanzmaterialien. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.) (1997a), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 7), S. 147–156.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Nodari, Claudio (1994), Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Versuch einer Typologisierung*. In: *Fremdsprache Deutsch* (1), S. 39–43. Online verfügbar unter http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Autonomiefoerd_Aufgaben.pdf (S.1-9).

Nodari, Claudio (1996), Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Autonomes Lernen), S. 4–10.

Nunan, David (1997), Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.) (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Studies), S. 192–203.

Oxford, Rebecca L. (2003), Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, David & Smith, Richard C. (Hrsg.) (2003), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 75–91.

Oxford, Rebecca L. (2013), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. New York: Routledge (Applied Linguistics in Action).

Palfreyman, David & Smith, Richard C. (Hrsg.) (2003), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pemberton, Richard; Li, Edward; Or, Winnie W.F & Pierson, Herbert D. (Hrsg.) (1996), *Taking control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Pennycook, Alastair (1997), Cultural alternatives and autonomy. In: Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.) (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Studies), S. 35–53.

Piaget, Jean (1992), *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Piepho, Hans-Eberhard (1998), Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 19 (Benoten und Bewerten), S. 27–31.

Rampillon, Ute (1994), Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – Ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? In: *Die Neueren Sprachen* 93(5), S. 455–466.

Rampillon, Ute (1996a), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber (Forum Sprache).

Rampillon, Ute (1996b), Offenes Lernen - auch in der Lehrerfortbildung? In: *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Autonomes Lernen), S. 44–48.

Rampillon, Ute (2003), Autonomes Fremdsprachenlernen - Wege zu einer veränderten Lernkultur. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (6), S. 4–11.

Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Riemer, Claudia (2001), Zweitspracherwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 707 - 714.

Riley, Philipp (1994), Aspects of learner's discourses: Why listening to learners is so important. In: Esch, Edith M. (Hrsg.) (1994), *Self-access and the adult language learner*. London: CiLT, S. 7–18.

Rogers, Carl R. (1969): *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill.

Rüschhoff, Bernd (1999), Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (28), S. 32–43.

Scharle, Ágota & Szabó, Anita (2000), *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge, New York, u.a.: Cambridge University Press.

Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Schmenk, Barbara (2004), Interkulturelles Lernen versus Autonomie? In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 476), S. 66–86.

Schmenk, Barbara (2008), *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Schmenk, Barbara (2010), Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil: Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht* (2), S. 11–26. Online verfügbar unter <http://www.zfs.uni-wuerzburg.de/projektarbeit/profil/>, zuletzt geprüft am 09.03.2014.

Schneider, Günther (1996), Selbstevaluation lernen lassen. In: *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Autonomes Lernen), S. 16–23.

Soare, Emanuel (Hrsg.) (2013), *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues. Pitești, Rumänien, 29.11.-1.12.2012 (76).

Stigler, Hubert & Felbinger, Günter (2005), Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert & Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 129–134.

Stigler, Hubert & Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Südmersen, Ilse M. (1983), Hilfe ich ersticke in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrative Interviews. In: *Neue Praxis*, 13(3), S. 294-306.

Tassinari, Maria Giovanna (2012), Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), S. 24-40.

Ushioda, Ema (1996), *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

Vieira, Flávia (1997), Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.) (1997a), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 7), S. 53–72.

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

Wenden, Anita (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York, London: Prentice Hall.

Wenden, Anita (1998), Metacognitive knowledge and language learning. In: *Applied Linguistics* 19:4, S. 515–537.

Wenden, Anita & Rubin, Joan (Hrsg.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London: Prentice Hall.

Wendt, Michael (Hrsg.) (2000a), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.

Wendt, Michael (2000b), Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000a), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 15–39.

Weskamp, Ralf (1999), Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber (Forum Sprache), S. 8–20.

Wolff, Dieter (1994), Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93(5), S. 407–429.

Wolff, Dieter (2000), Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (29), S. 91–105.

Wolff, Dieter (2002a), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.

Wolff, Dieter (2002b), Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Babylonia* (4). Online verfügbar unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2014.

Wolff, Dieter (2011), Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Unv. ND der 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 321–326.

Zimmermann, Günther (1997), Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, S. 95–113.

Anhang

Fragebogen

Nachname:	Vorname:
Telefonnummer:	E-Mail:
Ausbildung (Studium/Studien, Weiterbildungen im Bereich DaF/DaZ, Auslandserfahrungen...)	
Wie lange arbeiten Sie schon als DaF/DaZ-Lehrkraft bzw. wie viele DaF/DaZ-Unterrichtseinheiten haben Sie schon unterrichtet? (grobe Schätzung)	
Welche Fremdsprachen haben Sie gelernt/lernen Sie? Wie? (Schule, Uni, Sprachkurs, Tandem...)	
Ist Ihnen der Begriff LernerInnenautonomie in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht schon einmal begegnet? Wenn ja, wo und wann?	
Welche Begriffe fallen Ihnen spontan zum Begriff LernerInnenautonomie ein? - Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht?	
Welche Charakteristika zeichnen Ihrer Meinung nach einen autonomen Fremdsprachenlernenden aus?	
Was ist Ihrer Meinung nach autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht?	
Würden Sie sich selbst als autonome/n Fremdsprachenlerner/in bezeichnen? Warum? Warum nicht?	
Versuchen Sie im Unterricht LernerInnenautonomie zu fördern? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?	

Interviewleitfaden

Fragen zur Fremdsprachenlernbiographie und zum Sprachlernverständnis

1. Welche Fremdsprachen (FS) hast du wie gelernt?
 - Was hast du für deinen FS-Lernprozess innerhalb des Unterrichts getan? Was hat deinen Lernprozess positiv oder negativ beeinflusst?
2. Welche Fremdsprachenlernerfahrungen haben dich in deinem heutigen Lehren beeinflusst? Was machst du aufgrund deiner Fremdsprachenlernerfahrungen als DaF-Lehrkraft heute anders?
3. Gibt es einen FS-Lehrer/eine FS-Lehrerin, den/die du in besonders guter Erinnerung hast? Warum?
4. Unter welchen inneren und äußeren Umständen lernst du deiner Ansicht nach am effizientesten eine FS?
5. Was ist für dich ein/e gute/r FS-Lerner/in?

Definition von LA

6. Ist dir der Begriff LA in Bezug auf den FS-Unterricht schon einmal begegnet?
 - Wo? Wann? (Uni, Lehrwerk, KollegInnen, Weiterbildung)
7. Welche (anderen) Begriffe fallen dir ein, wenn du an das Wort LA denkst oder was assoziiierst du mit dem Begriff LA?
 - Spezifisch für den FS-Unterricht?
8. Wenn du an LA denkst, ist das etwas, das die Lernenden besitzen – also eine Fähigkeit (angeboren?) oder etwas Beobachtbares, also eine Form des Lernens?
9. In der Literatur findet man häufig die Gleichsetzung von autonomem Lernen mit Alleinlernen? Was sagst du dazu?
 - Gibt es deiner Meinung nach Lernumgebungen/-situationen, die LA-fördern?
10. Kann Interaktion mit anderen LA fördern? Oder ist das ein Widerspruch?

Merkmale von LA

11. Wenn du so an deine SchülerInnen denkst, was zeichnet autonome LernerInnen aus? Was zeichnet autonomes Lernen deiner Meinung nach aus? Wie lernt der autonome Lerner/die autonome Lernerin?
12. Würdest du dich selbst als autonom in Bezug auf das FS-Lernen einschätzen? Warum? Warum nicht?
13. Sind autonome LernerInnen selbstständiger als „traditionelle“?
14. Sind autonome LernerInnen erfolgreicher beim FS-Lernen? Warum/nicht?
 - Ist autonomes Lernen also effektiveres Lernen?
15. Häufig wird mit LA auch geworben und es dient quasi als Werbeplakette! Ist dir das schon einmal irgendwo aufgefallen?
 - Mit welchen versprochenen Mitteln soll LA dabei gefördert werden?
 - Helfen Lernstrategien autonomes Lernen zu fördern?
16. Kann Interaktion mit anderen LA fördern? Oder ist das ein Widerspruch?
17. Ist autonomiefördernder Unterricht mit traditionellem Unterricht überhaupt vereinbar?

Förderung und Bewertung von LA - Lehrbiographie

18. Ist LA für dich in deinem Unterricht relevant? Bzw. Erachtest du es als wichtig LA zu fördern oder zu thematisieren?
19. Kennst du LA fördernde Maßnahmen/Übungen/Aktivitäten? Welche setzt du selbst ein? Was machst du um LA zu fördern? (innerhalb des Unterrichts, außerhalb des Unterrichts, Beispiele)
20. Du willst Autonomie fördern! Welche Rollen übernimmt der/die Lernende, welche der/die Lehrende?
 - Welche Rolle spielt Kontrolle im Unterricht? Wer sollte Kontrolle übernehmen? Welche Bedeutung hat Kontrolle beim FS-Lernen für dich? Wer kontrolliert wen und was im Lernprozess?
 - Braucht autonome LernerInnen überhaupt noch eine Lehrperson?
21. Welche Herausforderungen hängen mit einer LA-Förderung zusammen? Welche Probleme können entstehen? Ist LA-Förderung etwas Positives oder kann es auch negative Seiten haben?
22. LA ist also ein wichtiges Ziel beim FS-Lernen oder kann man darauf auch verzichten?
 - Warum sollte LA gefördert werden? Was bringt LA für den Unterricht?
23. Kann LA denn überhaupt gelehrt oder gelernt werden?

Transkription des Interviews mit Simon

- 1 *Jetzt geht es los. Okay! Also welche Fremdsprachen hast du wie gelernt?*
- 2 Ehm, na die meisten habe ich in der Schule gelernt. Ehm, die erste war Italienisch ab der zweiten Volksschulklas-
3 se. Ehm, da:nn-, also halt ganz normal mit einer Lehrerin in der Schule. (.) Dann die zweite war Englisch, (.) ab
4 der ((puh::)) (.) umgerechnet neunten Schulstufe.
- 5 *Okay.*
- 6 Da:nn, gleichz-, da ist dazu gekommen dann gleichzeitig, ehm, Latein (.) und ab der zehnten Schulstufe da:nn
7 Russisch.
- 8 *Okay.*
- 9 Ehm, und danach habe ich-, ehm, das war so in der Schule, die Sprachen, ehm, Fremdsprachen, und i:n der- so
10 nach der Schule hab ich gelernt an der __ in einem __, Französisch. Ehm, war dann a:uch-, ja also Französisch
11 und, ehm, dann im Rahmen vom Master, von dieser Kontrastsprache, Türkisch, allerdings im Selbststudium.
- 12 *Okay.*
- 13 Also Türkisch im Selbststudium mit zwei anderen KollegInnen, (.) ehm, und Französisch eben im __. Und da war
14 ich dann auch in Frankreich, ehm, einfach so, auf einer Sprach-, nicht Sprachreise, sondern Urlaub und habe
15 recht viel, überraschend viel geredet sogar, und habe auch selber sehr viel gelernt, kommt mir vor. (.) Ehm, und
16 hatte da auch den Vergleich, weil mein Freund den gleichen Kurs mit mir gemacht hat und wir beide mit Null
17 gestartet sind und ja, (.) ich wesentlich mehr konnte als er, egal. ((lacht))
- 18 *((lacht))*
- 19 U:nd, ehm, bei Englisch habe ich eine Sprachreise einmal gemacht, nach Irland für vier Wochen, ja. Und habe
20 in Dublin einmal gelebt, ja.
- 21 *Ah::, schön.*
- 22 *Ja. Okay, gut.*
- 23 *Okay und gibt es da konkrete Lernerfahrungen, die du da mitgenommen hast, die dich in deinem heutigen Leh-*
24 *ren beeinflussen?*
- 25 (...) Ehm,ja, sicher. (.) Ehm, bewusst weiß ich es nicht, ehm. (...)
- 26 *Aber gibt es so Situationen, wo du dir gedacht hast, bei einem Lehrer zum Beispiel: „So will ich das nie ma-*
27 *chen?“.*
- 28 Ja::, achso, ja schon, jaja, jaja. Ehm, na und gerade die Kontrastsprache hat mir sehr viel gebracht. Ehm, aber
29 stimmt, jaja. Also beim Türkischkurs, der war eigentlich geplant gewesen als, ehm, also das war auch ein __-
30 Kurs eigentlich. (.) Ehm, und der war in de-, da war die erste Stunde so::, so schlecht, (.) ehm, dass wir dann zu
31 dritt gesagt haben, das machen wir-, na da sparen wir uns das Geld und machen das zu dritt alleine. Im Grunde
32 war auch der Französisch-__-Kurs nicht gut, (.) ehm, aber der war gerade noch ertrag-, der war gerade noch
33 okay. Und konkret war es einfach zum Beispiel jetzt beim-. Soll ich es konkret sagen?
- 34 *Jaja, gerne.*
- 35 Also jetzt bei diesem Türkischkurs, das war wirklich so, (.) wie man es meiner Meinung nach (.) schlechter nicht
36 machen könnte. Sie ist hereingekommen, ehm, das Einzige was sie qualifiziert hat, die Lehrerin war, ehm, dass
37 sie wohl Türkisch studiert hat, also Turkologie, nicht Türkisch. Ehm, und ich meine, sie hatte dann auch das
38 Pech, dass das ihr erster Kurs war und dann hat sie uns das auch noch gesagt. (.) Ehm, die Arme war wahnsinnig
39 nervös und am E-, das (fasst es) zusammen, war, ehm, ist, dass-, am Ende hat sie dann gesagt: „So, und jetzt

40 kennen sie alle größeren Ausnahmen der Türkischen Grammatik.“. Ehm, nur irgendwie sagen, wie wir heißen
 41 oder woher wir kommen, konnten wir immer noch nicht. Also sie hat im Grunde (.) eineinhalb Stunden eine
 42 Tabelle nach der anderen an die Tafel geklatscht,

43 *Mhm.*

44 Hat uns dann irgendwelche Ablautreihen und so, oder was-, wie das auch immer heißt, Vokalharmonie mäßig
 45 erklärt.

46 *Mhm, genau!*

47 Und niemand hat- hatte irgendwie eine wirkliche-, ein wirkliches Erfolgserlebnis und alle waren nur überfordert
 48 und frustriert. Ehm, das und dann beim, ehm, beim Selbststudium ist mir dann aufgefallen, dass ich, (.) ehm,
 49 (...) selbst sehr gern (..) höre. Also ich mag die Arbeit mit Hörtexten, auch wenn, es doch auch überford- mich
 50 überfordert hat manchmal beim Türkischen. Aber ich glaube, deswegen mache ich selbst auch so viel zum Hö-
 51 ren im Unterricht.

52 *Mhm.*

53 Oder versuche es zu mindestens. Oder vielleicht mehr als (.) andere ein bisschen, weiß ich nicht. Aber ja, das ist
 54 glaube ich-. Aber ansonsten an meinen Schulunterricht ehrlich gesagt-. Gut in Englisch haben wir recht viel
 55 Kommunikation-, viele kommunikative Übungen gemacht, jedenfalls erinnere ich mich so daran. (.) Ehm (.)
 56 anso::nsten (..), ja (..).

57 *Okay.*

58 An den Schulunterricht kann ich mich nicht so richtig mehr erinnern.

59 *Also Kommunikation spielt eine wichtige Rolle. Unter welchen anderen Umständen glaubst du, lernst du am*
 60 *effizientesten eine Fremdsprache?*

61 Ehm, unter welch-, ehm, (...), inwiefern?

62 *Das kann jetzt sein innere Umstände oder äußere Umstände, Situationen, ehm, Umgebungen?*

63 Achso! Naja innere Umstände ist, wenn ich selber das lernen will und wenn es mir nicht aufoktroziert wird,
 64 oder wenn es irgendwie cooler ist. Also das ist jetzt der Vergleich zwischen Italienisch und Englisch zum Bei-
 65 spiel, das so ein bisschen prototypisch, glaube ich, für Südtirol ist. Ich meine ich hatte glau- ich hatte-, habe (.)
 66 zwölf Jahre Italienisch gelernt und fünf Jahre Englisch (.) und konnte wahrscheinlich dann am Ende Englisch
 67 wesentlich besser, nein sicher Englisch wesentlich besser als Italienisch. Ja weil mit Italienisch war halt so dieser
 68 Zwang und Englisch war zwar auch verpflichtend, aber das war irgendwie cool und das wollte ich dann lernen.
 69 (...) Ehm, gilt auch für andere, das gilt halt generell. Ehm, (...) ansonsten da::nn, ja und diese Motivation dann
 70 eben halt, wenn es cool und oder wenn ich es konkret brauchen kann. Ehm, wenn ich weiß, dass ich die Spra-
 71 che brauche und es mich weiterbringt im Leben. (.) Ehm, ansonsten, ehm (...), innere, dann äußere Umstände.
 72 (.) Ehm, ich glaube, ich lerne besser in Gruppen. So Einzelunterricht wäre, glaube ich, nichts für mich, außer
 73 dann zur Perfektion auf ganz allerhöchstem Niveau, aber so weit bin ich noch nie gekommen.

74 *Mhm.*

75 Ehm, und ehm, (...) naja, schon wahrscheinlich in der sprachlichen Umgebung der Zielsprache, ehm, ((pf::))
 76 wobei das wahrscheinlich nicht einmal (.) unbedingt, (.) ja schon, weil halt viel mehr Input da ist. Ehm, ja:: (.).

77 *Und du hast schon gesagt-. Du hast welche Sprache nochmal im Selbststudium gelernt?*

78 Türkisch!

79 *Türkisch, okay!*

80 Ja, also gelernt ((lacht)).

81 *Und wie ist es dir dabei gegangen, Selbststudium?*

82 Naja, Selbststudium. Wir haben uns halt getroffen, ja eben getroffen. Zu Hause habe ich ehrlich gesagt nicht so
83 viel gemacht, außer halt die Reflexion geschrieben.

84 *Mhm.*

85 Und manchmal ein paar Hausaufgaben. Aber das zähe, was ich immer so furchtbar finde, ist das Vokabellernen.
86 Daran scheitert es bei mir halt oft.

87 *Okay.*

88 Ja, aber sonst, ja, (.) deswegen ja auch von wegen in Gruppen. Wir waren eine Dreiergruppe, und im Grunde,
89 das Selbststudium hat eigentlich nur stattgefunden, wenn wir uns getroffen haben.

90 *Verstehe.*

91 Und ganz ein bisschen dazwischen. (.) Und ja, ansonsten was ich schon auch mache, ich höre halt fremdspra-
92 chige Podcasts.

93 *Mhm.*

94 Weil ich auch generell viele Podcasts höre. Ehm, das sind aber keine Sprachlernpodcasts, sondern einfach wirk-
95 lich, ja, also authentische Podcasts. Ja, genau. (...)

96 *Okay.*

97 Und lese auch Ita- und Krimis lese ich vor allem auf Italienisch, ja.

98 *Ah::.*

99 Nützt finde ich auch viel, ja.

100 *Um es nicht zu verlernen. ((lacht))*

101 Ja, genau. ((lacht))

102 *Okay. Und jetzt kommen wir vielleicht an eine komische Frage. Wenn du dir so ganz plakativ einen guten FS-*
103 *Lerner oder eine gute FS-Lernerin vorstellst, welche Merkmale, Charakteristika hat der für dich?*

104 Guter – mhm, (...) ehm (...) naja, lernen wollend, also (.) intrinsisch motiviert, mit einem Ziel vor Augen. (...)
105 Wäre nett, wenn vielleicht schon ein bisschen sprachlerngewohnt, weil angenehmer bzw. wenn die Person
106 schon ein bisschen grammatikalische Begriffe kennt. Ehm (...) und ein bisschen (.) ja, ehm, grammatikalisches
107 Wissen hat, weil das sowohl für das Unterrichten als auch für das Lernen selbst, ehm, (.) wesentlich Vorteile
108 bringt, wenn man da an Vorerfahrungen anknüpfen kann. (.) Ehm ansonsten (.) ja, ich weiß nicht, ein bisschen
109 mutig, wahrscheinlich auch, weil man-, ich finde die erfolgreichsten sind immer die, die am Anfang sich gleich
110 trauen irgendetwas zu sagen.

111 *Okay, mhm.*

112 Ja, und das habe ich immer wieder, welche die wirklich ab A1 schon ein bisschen, ab der dritten Stunde versu-
113 chen, irgendwelche Phrasen zu bilden. Ehm das:: (...), also so extrovertiert wahrscheinlich. Das würde es, glau-
114 be ich, treffen. Ehm u::nd (...) ja::, weiß nicht, vielleicht ein bisschen Selbstironie, aber das gehört zum Extrover-
115 tiert sein dazu. Weiß ich nicht, ja.

116 *Gut! Jetzt gehen wir über zu dem Block LA.*

117 *Mhm.*

118 *Ist dir der Begriff irgendwann schon einmal untergekommen?*

119 Ist mir, ja, mhm.

120 *Mhm, und wo?*

121 Ehm, an der Uni.

122 Mhm.

123 Aber in einem Seminar zu Aufgaben und Übungen und dann sonst halt immer wieder einmal. Also man hört ja
124 recht viel davon.

125 *Ja, hast du es in Lehrwerken schon einmal gesehen, oder so?*

126 (.) Ja, in den Begleitbüchern, also in den LehrerInnenkommentaren.

127 *Und was steht da immer so drinnen?*

128 Na, dass das zu fördern ist

129 Okay.

130 Und, dass es super ist ((lacht)).

131 Okay. ((lacht))

132 Ja. ((lacht))

133 *Und welche anderen Begriffe verbindest du mit LernerInnenautonomie? Also Assoziationen oder so?*

134 Ehm (...) LernerInnenautonomie (...) ehm, (...)

135 *Oder anders ausgedrückt autonomes Lernen?*

136 Ja, selbstständig vielleicht. (...) Ja, weiß ich nicht, selbstständige- na Stationenlernen ein bisschen, ansonsten, ja
137 ein bisschen plakativ, und sonst, ehm, unabhängi::g? Na, was ich damit verbinde, ist schon auch die (.), ehm,
138 die neuen Möglichkeiten, die einem das Internet bietet dafür. Ehm, (.) weil es da dann einfach auch zeitlich
139 unabhängig und geographisch unabhängig werden kann, (.) das Lernen. Ansonsten Synonyme zu LernerInnen-
140 autonomie? Assoziationen oder Synonyme?

141 Beides.

142 Beides.

143 *Also Assoziationen oder wenn dir vielleicht zu autonomem Lernen*

144 Mhm.

145 *Also zum Wort-, zu dem Adjektiv autonom vielleicht Synonyme einfallen.*

146 Naja, unabhängig, ehm, (.) ich weiß jetzt gar nicht, unabhängig, ehm, (...) selbstbestimmt? Selbstbestimmtes
147 Lernen wäre vielleicht ganz schön.

148 Okay.

149 Wobei ich finde, dass das ein bisschen was anderes ist, ehm (.)

150 *Warum, was ist es für dich?*

151 Na, selbstbestimmt-, autonom bedeutet für mich nicht, dass das Ziel selbst-, dass das Ziel selber festgelegt
152 wurde. Also LernerInnenautonomie ist für mich nicht, wenn sie das Ziel, sondern, wenn sie die-, (.) ehm, (.) das
153 Ziel wird festgelegt und danach können sie dorthin, wie sie wollen. Und bei selbstbestimmt ist halt der ganze
154 Prozess meiner Meinung nach frei, aber das ist eine Haarspalterei.

155 Okay.

156 Ehm, (.) anso::nsten, ehm, (...), ja, wo war ich grad? Ehm, (...)

157 *Assoziationen.*

158 Ja, ehm zu LernerInnenautonomie, ehm (...)

159 *Wenn dir nichts mehr einfällt, ist es auch okay!*

160 Nein, nein, na ich hab den Faden verloren! Ich wollte noch etwas sagen. Na das habe ich jetzt vergessen! Na ist
161 egal, wir können- machen wir weiter!

162 *Aber, okay. Na, wenn du so an LA denkst, ist das eher eine Fähigkeit, die der Lerner oder die Lernerin besitzt*
163 *oder ist es eine beobachtbare Lernform oder ein großes pädagogisches Ziel, das man erreichen soll?*

164 (.) Alles drei!

165 *Alles drei?*

166 Jaja, das glaube ich schon, weil ehm (...) man muss-, also ich weiß nicht ob das da jetzt eine Rolle spielt, aber ich
167 bin in der Schule jetzt bei den Kindern, in der Deutschklasse. Die sind jetzt zwölf, dreizehn und die machen seit
168 der ersten Unterstufe machen die bei uns an der Schule, jede Woch-, jedes-, alle drei Wochen für zwei Wochen
169 freies, selbstständiges Arbeiten nennt sich das. Immer für zwei Wochen und die werden ab der ersten dahin
170 geführt. (...) Und, ehm, (.) das ist so eine Art- das ist einfach ein Train-, wo sie so so Wochenpläne machen. Und
171 ich bin schon der Meinung, dass man diese Fortschritte sieht von der ersten bis zur dritten und, dass die, die
172 das, ehm, (.) die das-. Also ich hab jetzt-, das war meine Klasse, war die Pilotklasse. Vor drei Jahren hat man
173 damit begonnen und ich finde schon, dass sie wesentlich selbstständiger arbeiten können als zum Beispiel jetzt
174 die vierten oder fünften Klassen, weil die es einfach gelernt haben. Und ich bin wahnsinnig begeistert, weil ich
175 glaube-, ich kenne viele Erwachsene, die teilweise nicht so selbstständig arbeiten können wie diese Kinder.
176 Und, ehm, es ist-, deswegen ist es für mich auch eine-. (...) Also es ist eine, (.) na ich weiß nicht, alles drei was
177 du gesagt hast. Es ist eine bei-, also wenn ich es in der Schule sehe, so diese zwei Wochen, da ist es eine Lern-
178 form, mit diesem Wochenplan, ja.

179 *Mhm.*

180 Ehm, (.) gleichzeitig ist es aber auch-. Was war das nochmal, Lernform hast du noch gesagt, ein pädagogisches
181 und (.)

182 *Ein pädagogisches Ziel und, ehm, eine Char- also eine Fähigkeit.*

183 Ja, genau.

184 *(.) die der Lernende hat.*

185 Na, eine Fähigkeit, die angeübt, antrainiert werden kann, vielleicht bei manchen besser, bei manchen schlech-
186 ter. Das- da gibt es sicher Abstufungen. Und insgesamt darüber steht meiner Meinung nach schon ein pädago-
187 gisches Ziel, im Sinne de:r (...) Bildung von selbstständig agierenden Menschen. Also egal ob jetzt in der Schule
188 oder in der Erwachsenenbildung, weil ja irgendwie, ehm, wir alle, egal in welchem Kontext der Unterricht statt-
189 findet, sollten wir die Menschen ja immer vorbereiten auf die Welt außerhalb des Klassenraums und dort,
190 wenn sie dort nicht selbstständig mit Wissen umgehen kön-, nein, nicht mit Wissen, nicht selbstständig sich
191 Wissen aneignen können oder neues, dann war der Unterricht nicht so:: e::ffektiv, nachhaltig, nicht so nach-
192 haltig, glaube ich. Oder ist er weniger nachhaltig, deswegen- mhm.

193 *Okay. Das heißt autonomes Lernen ist für dich (.) selbstständiges Lernen, wenn ich das jetzt so richtig herausge-
194 hört habe?*

195 Autonomes- ehm j:::a, (...) ja schon. Naja, selbstständiges Lernen, (.) genau, ja selbstständiges Lernen, (.) ja,
196 mhm.

197 *Okay, mhm. Und in der Literatur findet man häufig die Gleichsetzung von LernerInnenautonomie oder autono-
198 mem Lernen und Alleinlernen. Was ist deine Meinung dazu?*

199 Mhm, ehm (...). Ja, nein, ja, das muss, nein. Die, was? (...) Wie ist das?

200 *Die Gleichsetzung! Man sagt, autonomes Lernen heißt Alleinlernen.*

201 Die Gleichsetzung!

202 *Also isoliert.*

203 Nein, das glaube ich überhaupt nicht! Also das kann es sein, natürlich, aber das ist nur eine Form. Nein, weil
 204 nein. Also im Gegensatz, ehm, im Gegenteil. (...)

205 *Also Interaktion ist-? (.)*

206 Jaja, also in Gruppen, in Kleingruppen. Also voneinander lernen dann oder miteinander sich-, ehm, miteinander
 207 Probleme lösen, miteinander Projekte planen, was auch immer; miteinander und voneinander lernen. Ehm, das
 208 alleine Lernen ist vielleicht, nein. (...) Das liegt vielleicht auch an meiner Art zu unterrichten, weil bei mir, ehm,
 209 (..) weil sie bei mir auch ganz, ganz viel zusammen machen müssen, ja? Auch manchmal so viel, dass es sie gar
 210 nicht mehr freut, wieder etwas zu zweit zu machen oder zu dritt. Ehm, aber, weil gerade- ich finde das gerade
 211 beim Sprachenunterricht wichtig, weil ja Sprache doch als Kommunikationswerkzeug (.) hauptsächlich dient,
 212 ehm, oder (?) zur Kommunikation viel verwendet wird. Und, ehm, (...) ja, und das Teamwork und Teamfähigkeit
 213 einfach ein wichtiger Bestandteil unserer heutigen Lebensweise ist.

214 *Mhm.*

215 Finde ich, ja.

216 *Okay.*

217 Ja, und auch in diesem Kontext von sozialem Lernen und so weiter. (...)

218 *Okay, gut. Und wenn du so an deine Fremdsprachenlernerinnen und -lerner denkst, was zeichnet da einen auto-*
 219 *nomen Lernenden aus (...) deiner Meinung nach?*

220 (...) Naja, jemand der vielleicht auch einmal darüber nachdenkt, warum man etwas so sagt, wie man es sagt,
 221 also auf strukturel- auf Strukturebene jetzt. Ehm, ansonsten, ehm, auch ((pf::)), weiß nicht, jemand, der Inte-
 222 resse zeigt, wobei, das muss jetzt nicht unbedingt damit zu tun haben oder mit der Fähigkeit zum selbstständigen
 223 Arbeiten.

224 *Mhm.*

225 Na, jemand, der vielleicht Probleme lösen kann? Oder mindestens selbstständig Probleme lösen kann, oder
 226 mindestens bereit ist, sich darauf einzulassen oder es zu versuchen zu lösen, allein oder gemeinsam mit ande-
 227 ren. (...) Ehm, jemand, der sich die Informationen, um dieses Problem zu lösen, vielleicht selber beschaffen
 228 kann oder mindestens verschiedene Möglichkeiten ausprobiert, sich diese Informationen zu beschaffen. (...) Ehm,
 229 (.) und ja, jemand, der sich einfach Zugänge schafft, zu, ich weiß nicht, zu sprachlichen Inputs. Der sich da
 230 einfach Sachen sucht und wenn er oder sie nur googelt im Internet nach, weiß ich nicht, Podcasts oder Zeitun-
 231 gen, Grammatikerklärungen, was auch immer. Das zeichnet es für mich vor allem aus.

232 *Also, der Lernprozess wird deiner Meinung nach von- (...) zum großen Teil von den Lernenden gesteuert?*

233 (.) Ja.

234 *Okay. Und welche Rolle übernimmt dann der Lehrende?*

235 (.) Ehm, Impulse zu geben und den Rahmen zu setzen, (.) finde ich, und das Ziel teilweise vorzugeben.

236 *Mhm.*

237 Und einen Weg zu zeigen. Das ist auch die Sache mit dem selbstbestim- (...) nein, nicht selbstbestimmt. Nein
 238 eben die Sache ist schon so, ehm, wir haben ja als Lehrender hat man- wir haben so diesen-, auch den theoreti-
 239 schen Überbau und das Wissen. Einmal abgesehen davon, dass wir auch die Sprache können, wissen wir auch-,
 240 haben wir ein Wissen über, ehm, Erwerbsprozesse, Erwerbsreihenfolge von sprachlichen Strukturen und so
 241 weiter. Ja, und auch, ehm, das methodische Handwerkszeug der Vermittlung und mit dem was-, mit diesem

242 Wissen und Können, (.) ehm, legen wir irgendwie (.) oder öffnen wir mögliche Wege, ehm, (.) die dann- oder
243 setzen Ziele, realistische, ehm, (.) die dann die Lernenden erreichen sollen.

244 *Mhm.*

245 Und (.) auf dem Weg zu diesen Zielen sollten wir dann immer wieder vielleicht auch (.) gemeinsam mit den
246 Lernenden, ehm, evaluieren, wie weit sie sind, ob sie auf dem richtigen Weg sind, oder ob sie was brauchen,
247 ehm, (...) ja, ob sie falsch abgebogen sind, was auch immer.

248 *Okay. Und, ehm, beim autonomen Lernen hört man oft das Schlagwort Lernstrategien oder Lerntechniken.*

249 *Ja.*

250 *Wie siehst du den Zusammenhang zwischen autonomem Lernen und Lernstrategien?*

251 Ja, also ich glaub schon, dass das relativ-, dass das wesentlich ist. Also, dass man, ehm, (...) im Unterricht (.)
252 immer wieder thematisieren sollte, welche Arten von Lerntechniken es gibt. Also wenn jetzt-, alleine beim
253 Vokabellernen, ob man jetzt diese, die Karteikarten oder diese Box, oder mit den und den Online-Geschichten,
254 wo man Vokabel lernen kann und solche Sachen. Ehm, oder ihnen sagen, dass es vielleicht besser ist, wenn
255 man ein Wort in einem Satz sich merkt und nicht einfach Wort für Wort so. (..) Ehm, das ist, glaube ich schon,
256 um den Lernenden zu zeigen, ehm, welche Möglichkeiten es gibt, weil oft viele, oder das ist jedenfalls meine
257 Erfahrung von mir persönlich, ehm, Lerntechniken verwenden, die sie sich in der Volksschule beigebracht ha-
258 ben, als die einzig wahre. Oder gesehen haben und gedacht haben, das sei die einzig wahre. Ehm, und dann
259 aber eben bemerken, aber nicht hinterfragen, ob das die richtige ist für sie.

260 *Mhm*

261 Und wenn sie dann auch kein Alternativangebot gezeigt bekommen, dann werden sie das auch nicht. Und nur
262 als so mögliches Angebot sollte man deswegen so Lernstrategien und Lerntechniken immer einmal wieder ein
263 bisschen thematisieren, ja.

264 *Mhm, okay.*

265 Ehm, ich meine, ob man in der Praxis dafür Zeit hat, ist was anderes, aber es wäre halt eine nette Idee.

266 *Und was bringen jetzt Lernstrategien?*

267 Achso, dass man schneller und effektiver lernt.

268 *Gut, okay.*

269 Glaube ich schon.

270 *Das heißt, autonomes Lernen für dich hat auch irgendwie so einen-, ist ein effektiveres lernen- so als Beige-*
271 *schmack?*

272 Nein, ja, naja. Lernstrategien haben ja nichts explizit mit dem autonomen Lernen zu tun, also finde ich, weil die
273 Lernstrategien braucht man überall. Also Problemlösungsstrategien braucht man vielleicht spezielle beim auto-
274 nomen Lernen, das mag sein. Aber Lernstrategien- kommt darauf an, was man unter Lernstrategien versteht.
275 Wenn es jetzt wirklich beim Sprachenlernen, keine Ahnung, um das Lernen von grammatikalischen Strukturen
276 oder Vokabeln geht, da ist egal, ob das jetzt ein Frontalunterricht ist oder autonomes Lernen. Die Lernstrate-
277 gien, die sind drüber, irgendwie.

278 *Okay. Also Lernstrategien sind quasi ein nettes Gimmick?*

279 *Ja.*

280 *Also ein Hilfsmittel?*

281 *Ja.*

282 *Aber haben jetzt nicht unbedingt einen (.) zentralen Stellenwert für dich bei autonomem Lernen.*

283 Nein, finde ich jetzt nicht, nein.

284 *Okay. Aber ist autonomes Lernen für dich generell ein effizienteres oder ein effektiveres Lernen?*

285 Ehm j:: ((pf:)), ehm, nicht per se. Kann es sein, ehm, (...) weil: es meiner Meinung nach das Potenzial hat die
 286 Motivation zu fördern, weil es eben diese Freiheit bietet, auch, ehm, (.) und weil e::s (...) ja, die Motivation
 287 fördert. Das habe ich schon gesagt, genau (.)

288 *Ja.*

289 Ehm. (...) und weil einfach-. (...) Ja, ich finde es einfach entspannender. Also auch für uns und für alle, und es ist
 290 irgendwie- der Lerner- also, wenn jetzt-, wenn wir davon ausgehen, dass das autonome Lernen in irgendeinem
 291 Verbund stattfindet, dann steht dort meines Erachtens nach viel stärker der Lernende/die Lernende im Mittel-
 292 punkt, weil: (.) wir als Lehrende dann, während die Leute arbeiten, (.) Zeit haben, um uns um den Einzelnen zu
 293 kümmern, wenn sie denn Probleme haben und nicht irgendwie vorne stehen und, ehm, Probleme für die ge-
 294 samte Gruppe schon einmal voraussehen sollten.

295 *Mhm.*

296 Oder so.

297 *Mhm.*

298 Ehm, (.) da ist dann auch die Effizienz da, ja? Ehm, ansonsten (.) muss es nicht per se effizient sein!

299 *Und wenn du jetzt so an deinen Fremdsprachenunterricht, also an deine Lehrerfahrungen denkst, ehm, wie sehr,*
 300 *also, ehm-. Empfindest du LernerInnenautonomieförderung als relevant in deinem Unterricht?*

301 J::a!

302 Ja?

303 Finde ich ((lacht))

304 *((lacht)) Also es ist etwas Positives?*

305 Ja, es ist etwas sehr Positives, jaja.

306 *Kann es auch etwas Negatives sein?*

307 Die Förderung der LernerInnenautonomie? (...) Ehm n::ein.

308 *Nein?*

309 Finde ich nicht, nein!

310 *Könnten vielleicht Probleme entstehen, wenn man LernerInnenautonomie fördern will?*

311 Ehm, (...) ja, naja, (.) ehm, immer in internationalen Gruppen, oder generell (.) in Gruppen kann es schon sein,
 312 dass ein paar Leute, je nach, ehm, Lernbiographie (.) ehm, glauben, dass man das macht, nur weil man selbst
 313 zu faul ist, um vorne zu stehen und zu unterrichten. Das kann ich mir schon vorstellen. Ehm, ansonsten (...)
 314 naja, und dass sich halt schon Leute, die sich vielleicht- Lernende ein bisschen verloren fühlen, die es nicht
 315 gewohnt sind. Ehm, (...) und solche Sachen. Da geht es halt dann auch um den Grad der Betreuung und um
 316 das Fingerspitzengefühl dabei auf Lehrendenseite.

317 *Mhm, okay.*

318 Ja, weil ich meine, autonomes Lernen (...) hängt schon- es ist immer- je nachdem wie viel Freiheit man lässt, ja?
 319 Na, es gibt ja Grad-, also wie autonom sie sein dürfen und das muss man dann halt, ehm, an die Gruppe anpas-
 320 sen und richtig abschätzen können.

321 *Mhm, okay.*

322 Ja.

323 *Und setzt du selbst Übungen oder Aktivitäten, Maßnahmen etc. ein, um (.) deinen Unterricht autonomer zu*
324 *gestalten?*

325 Ja:: schon. Ehm, ich mach-, ich versuche zumindest einmal im Semester (.) einen Stationenbetrieb zu machen.
326 (.) Ehm, (...) da::nn, ehm, (...) mach ich auch, ehm, (...) vie- manche Sachen online. Also wo sie jetzt zum Beispiel
327 Hörtexte oder so, oder Audiof- ja genau, Audiokommentare posten, online. Wo sie dann einfach zu Hause sit-
328 zen und sich vorbereiten können und das so oft aufnehmen können, wie sie wollen und nur das Endprodukt
329 dann posten. (.) Ehm, ansonsten, was denn noch? (...) Was wäre da denn noch? (...) Ehm, na, ich-, was ich jetzt
330 plane, zum Beispiel, ich weiß nicht ob das darunter fällt, ist, dass ich nächstes Semester als (.) mündliche Ab-
331 schlussprüfung, dass sie einen Grammatikfilm drehen müssen, wo sie dann sie selbst sich ein Grammatikthema
332 erarbeiten, (...) da:ss dann in einem Film irgendwie erklären, in einem kreativen, und das dann gemeinsam
333 unterrichten, den anderen, einmal schauen.

334 *Mhm, okay.*

335 Ehm (...) ansonsten ja, das ist, was mir jetzt einfällt.

336 *Okay. Und du hast vorher schon einmal gesagt, dass LernerInnenautonomie, ehm (.), dass das ein Begriff ist, der*
337 *vielleicht eher ein Schlagwort ist.*

338 Mhm. (...) Habe ich das gesagt? ((lacht))

339 *Ja, oder vielleicht hab ich das auch aus deiner Mimik gelesen! ((lacht)) Oder, dass es vielleicht irgendwie ein*
340 *inhaltsleeres Wort ist, also ein Buzzword?*

341 Ehm, ja, nein. Es wird schon ein bisschen inflationär verwendet, wie auch der Authentizitätsbegriff. Aber, (...)
342 nein, nein. Wichtig ist es schon, wichtig ist es schon. Na weil ich meine, die Autonomie, ich glaube- weiß nicht,
343 wann ist denn das entstanden das Wort? Seit wann gibt es denn das?

344 *Seit den 70ern.*

345 Ja, das denk ich mir. Ja und davor, also ich meine es hat schon auch etwas Demokratisierendes. Also wenn es
346 richtig umgesetzt ist, oder, ich meine, ich weiß nicht was richtig ist, aber, wenn die-, (.) wenn es so umgesetzt
347 wird, dass die Lernenden wirklich eine gewisse Art von Freiheit dabei haben, (.) und wenn es nur ist, dass sie
348 gewisse-, dass sie auswählen können, was sie hören oder wann (?), welche Übung sie machen und welche
349 nicht, oder wann sie was machen oder nicht, auch im Unterricht jetzt. Oder kein Ahnung, wenn (.) die Hören-
350 den sich selbst da auf den Play-Knopf drücken können oder die Hörtexte auf dem I-Pod anhören und das so oft
351 sie wollen. (.) Ich finde dann, also wenn es wirklich ein bisschen ein Mehr an Freiheit gibt, dann ist es schon ein
352 großer Mehrwert für den Unterricht, weil es, wie gesagt, es ist etwas Gleich- etwas, ich weiß nicht, (.) Emanzi-
353 pierendes, weiß ich nicht, demokratischer ist es jedenfalls.

354 *Mhm. Also LernerInnenautonomie ist jetzt nicht nur unbedingt auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, son-*
355 *dern hat auch ein pädagogisch-erzieherisches Potential.*

356 Jaja, auf alle Fälle. Jaja, definitiv!

357 *Hat es deiner Meinung nach vielleicht auch ein politisches Potential?*

358 Jaja, sicher. Jaja, also es ist ja, wenn ich davor gesagt habe, dass es darum geht, ehm, (.) dass sich Menschen
359 Probleme, ehm (.), Problemen, na wie sagt man, (.) Probleme selber lösen können, es versuchen können und
360 sich das auch trauen und dann auch Fragen stellen, wie man hinter dieses-, oder wie man das Problem lösen
361 kann und so, ehm, dann hat das auf alle Fälle eben ein emanzipierendes Potential, und das ist auf alle Fälle
362 höchst politisch. (...)

363 *Mhm, okay.*

364 (.) Ja, weil es einfach- und es fördert einfach die Selbstständigkeit und alles, was meiner Meinung nach die
 365 Selbstständigkeit fördert, ist, ehm, (.) immer politisch.

366 *Okay.*

367 *Ja.*

368 *Mhm.*

369 Also das selbstständige Denken, ja.

370 *Mhm. Und so jetzt zusammenfassend, wenn du unser Gespräch jetzt so reflektierst, im Nachhinein. LernerIn-*
 371 *nenautonomie, was-? Warum brauchen wir das, warum sollten wir das fördern. Was bringt es?*

372 ((lacht)) Was bringt es? Ehm, es bringt sehr viel und zwa::r, (.) ehm, deswegen soll es auch gefördert werden,
 373 ehm, weil (.) e::s, ehm, mehr (.) Demokratie im Klassenraum bewirkt, ehm, den Lernenden und auch den Leh-
 374 renden, das wird oft vergessen, größere Freiräume bietet, (.) ehm, um miteinander zu arbeiten. Sowohl Leh-
 375 rende miteinander als auch Lernende und Lehrende miteinander. Also da größere Möglichkeiten-. (...) Ehm,
 376 und da eben auch die Möglichkeit zu sagen von Lernendenseite „Ich möchte jetzt gerade nicht mit dem Leh-
 377 rende zusammenarbeiten“. Das ist auch nicht zu unterschätzen, ehm (.) sondern alleine oder eben nur mit
 378 meinen Peers. (...) Ehm, weiters eben auch die (.), das hängt alles, alles irgendwie zusammen, ehm, die motiva-
 379 tionssteigernden Faktoren, die damit-, eben weil sie vielleicht den Weg zum Ziel selbst bestimmen können,
 380 vielleicht auch das Ziel selber bestimmen können, ehm, oder zumindest Teilziele. Ehm, (...) das, dann (...) ehm,
 381 ja, und weil es dann in weiterer Hinsicht eben-, und deswegen ist es auch ein allgemein pädagogisches Konzept,
 382 ehm, weil es, ehm, zu mün-. Wenn von Anfang an gemacht und ich sehe das in der Schule eigentlich relativ gut,
 383 dann hat das durchaus das Potential, sehr politisch zu sein auch, im Sinne vo- der Heranbildung von mündigen
 384 Menschen.

385 *Mhm, okay, gut. Gibt es sonst noch etwas, was du mir über LernerInnenautonomie erzählen möchtest oder- (...)*

386 Ehm, (...) n::ein? ((lacht)) War es das jetzt schon?

387 *Ja!*

388 Um Gottes Willen! Ich hab viel zu wenig geredet!

389 *Nei:::n!*

390 Wie lange haben wir denn jetzt gebraucht?

391 *Warte, ich schau einmal. (...) Ca. 30 Minuten.*

392 Ah, na doch immerhin.

393 *Perfekt.*

Struktur-Lege-Leitfaden

(vgl. Kallenbach 1996: 286f)

Subjektive Theorien sind nichts, was du explizit vor dir herträgst und ohne Weiteres abrufen kannst! Daher kann es leicht sein, dass dir dein Wissen und deine Vorstellungen zu einem Thema chaotisch erscheinen. Subjektive Theorien sind aber strukturiert und zwar auf eine ganz persönliche Art und Weise. Diese ergibt sich aus deinen individuellen Erfahrungen, die du im Laufe der Zeit gemacht hast. Um solche Strukturen und Zusammenhänge sichtbar und für andere nachvollziehbar zu machen, wurde die Struktur-Lege-Technik (SLT) entwickelt.



Aber was ist das und was kommt auf dich beim zweiten Treffen zu?

1. Mittels der SLT soll deine subjektive Theorie zu LernerInnenautonomie strukturiert dargestellt werden.
2. Die SLT dient dazu, deine persönlichen Vorstellungen und Meinungen in Bezug auf LernerInnenautonomie für dich und für andere nachvollziehbar zu machen.
3. Grundlage für das Strukturbild deiner subjektiven Theorie liefert unser Interview.
5. Daraus werden zentrale Begriffe ausgewählt und auf Begriffskärtchen festgehalten, die du zu Beginn des zweiten Treffens erhältst.
6. Daneben gibt es noch Relationskärtchen, die die einzelnen Begriffe zueinander in Beziehung setzen sollen. Diese sind vorgegeben. Du findest sie auf der Rückseite des Blattes.
7. Aus diesen Begriffs- und Relationskärtchen wird dann beim zweiten Treffen das Strukturbild gelegt.

Abb...: <https://plus.google.com/+B%C3%BCromarktB%C3%B6ttcherAG/posts/isSi41cvT3DD>

Folgende Relationen kannst du verwenden, um die Begriffe zueinander in Beziehung zu setzen:

Definition	=	Definition
Ober-/Unterbegriff	/\	Ober-/Unterbegriff
Beispiel		
Merkmal		
Ursache/Grund		Ursache/Grund
Voraussetzung/Bedingung		Voraussetzung/Bedingung
Manifestation		Manifestation
Absicht/Ziel/Zweck		Absicht/Ziel/Zweck
Wechselwirkung		Wechselwirkung
Folge/Konsequenz		Folge/Konsequenz

Begriffskärtchen, die neben- oder untereinander liegen, gelten als gleichwertig im Sinne einer *'und'-Verbindung*!

Leitfragen zur Darstellung der Ergebnisse in Form von Memos

Sprachlern- und Lehrbiographie:

Was sagen die ProbandInnen über ihre Sprachlehr- und Lernerfahrungen?

Was sagen sie über (gutes) Fremdsprachenlernen allgemein?

Konzeptualisierung von LA?

Welche Einstellungen haben sie zum Konzept LA? Was wissen sie darüber?

Wie konzeptualisieren die ProbandInnen LA?

Welche Charakteristika von LA nennen sie und welche Perspektiven nehmen die ProbandInnen dabei ein (Lehrenden- oder Lernendenperspektiven)?

Was berichten sie zu LA fördernden Maßnahmen?

Verhältnis von Sprachlern- und -lehrbiographie, Sprachlernverständnis und LA?

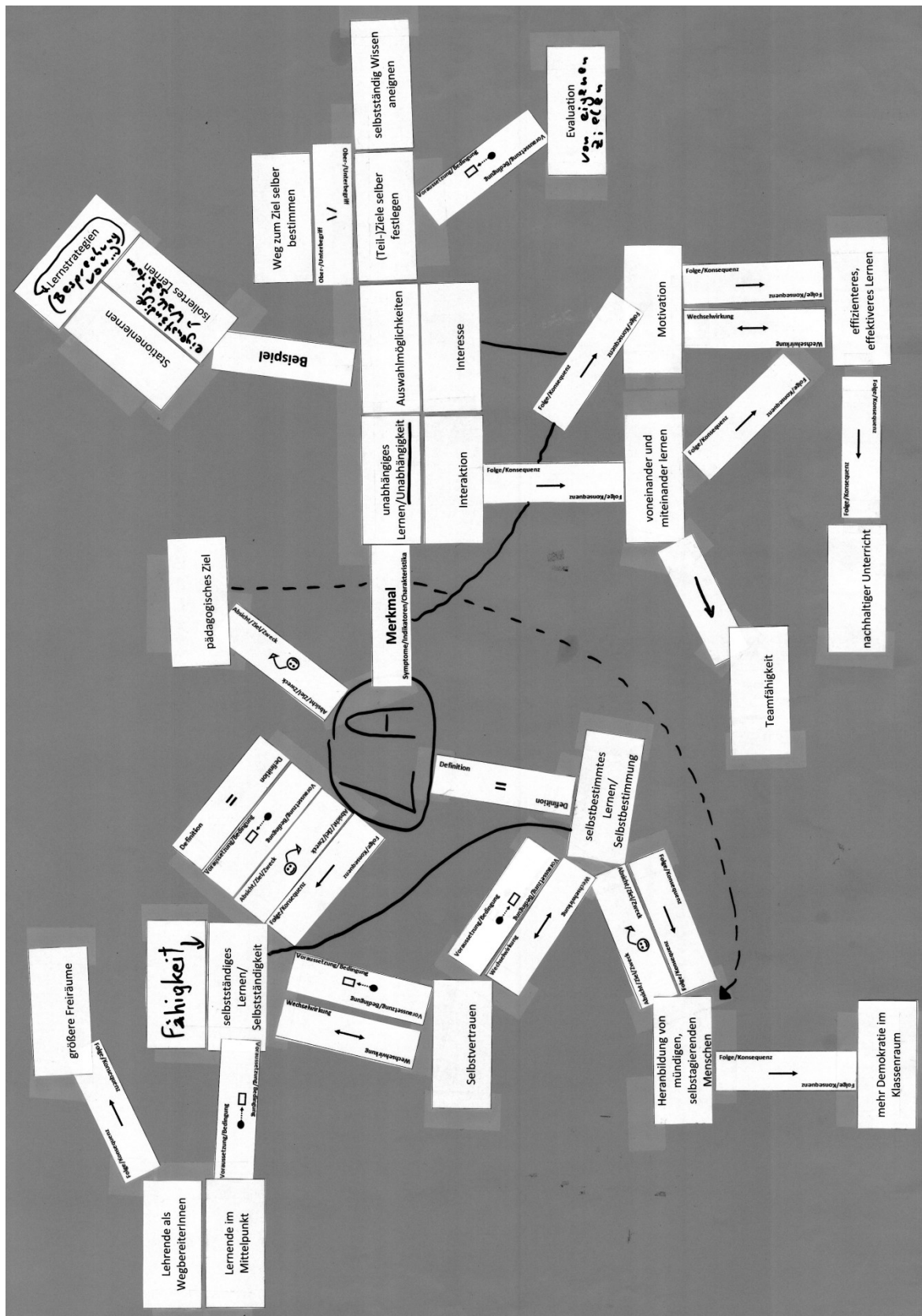
Welche Bedeutungen hat LA für ihre eigenen Lern- und Lehrprozesse?

Welche Einflüsse üben die Lehr- und Lernerfahrungen auf die Sicht bezüglich LA aus?

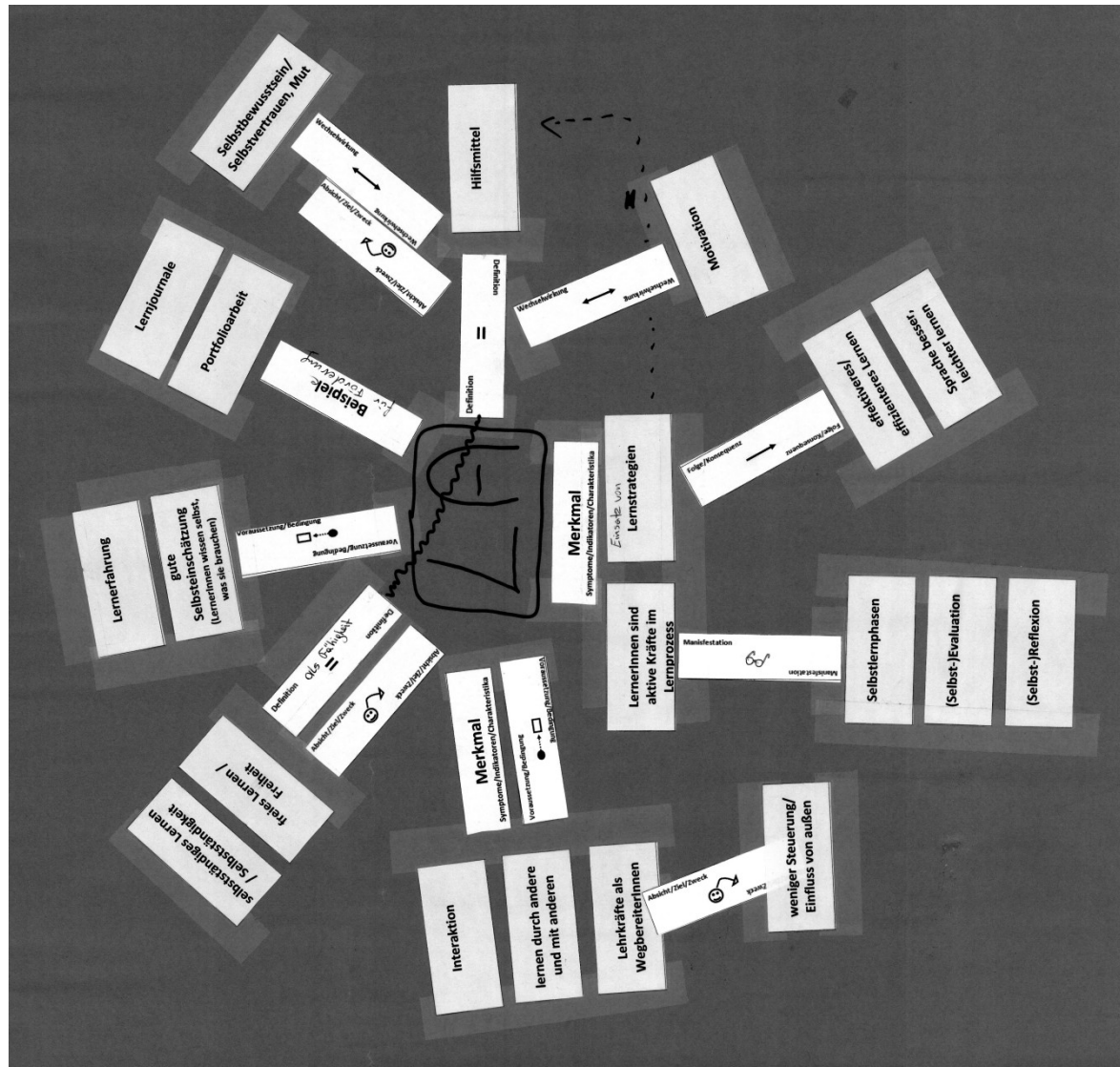
LA und wissenschaftlicher Diskurs

Welche Versionen/Perspektiven werden von den ProbandInnen favorisiert?

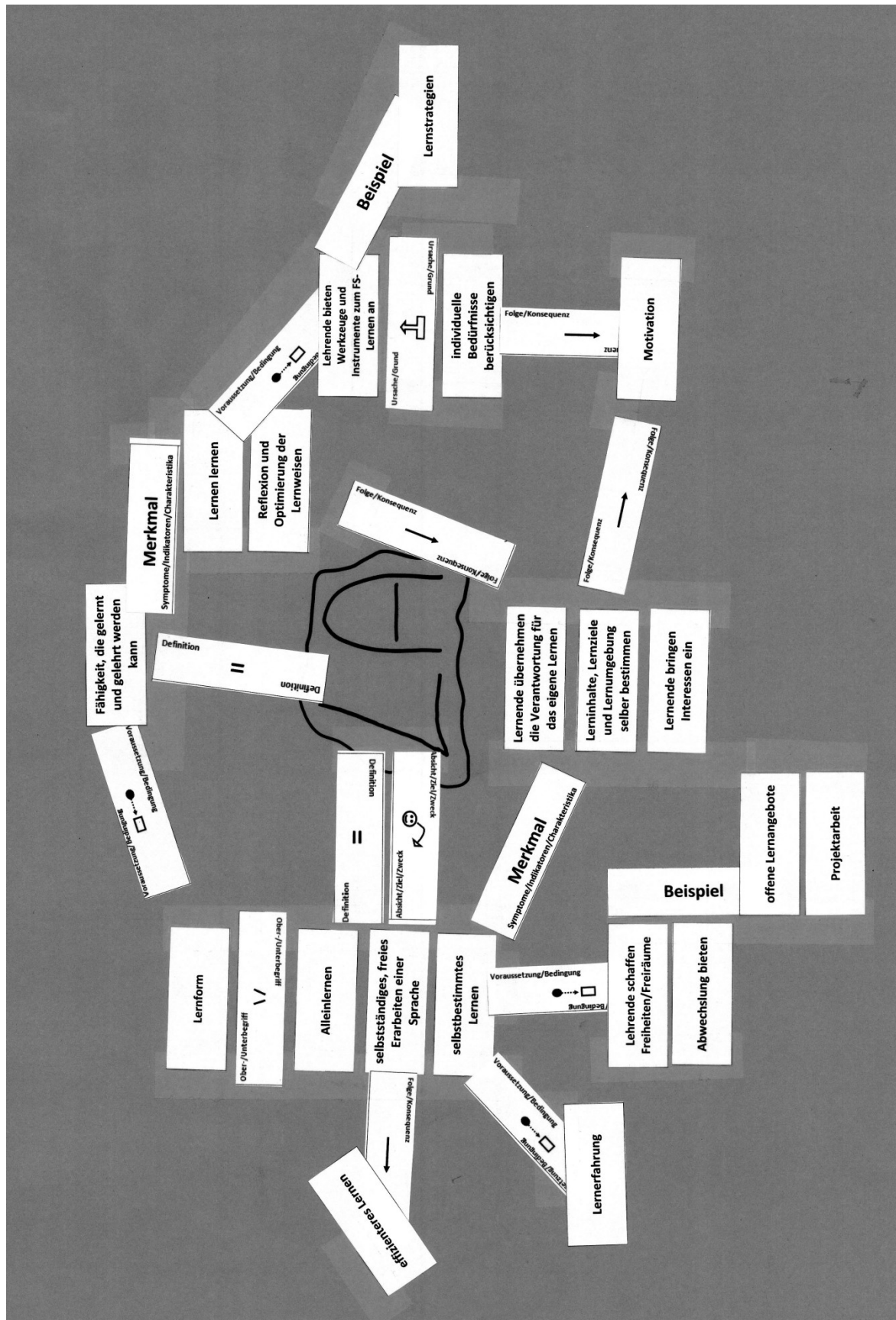
Simons Strukturbild



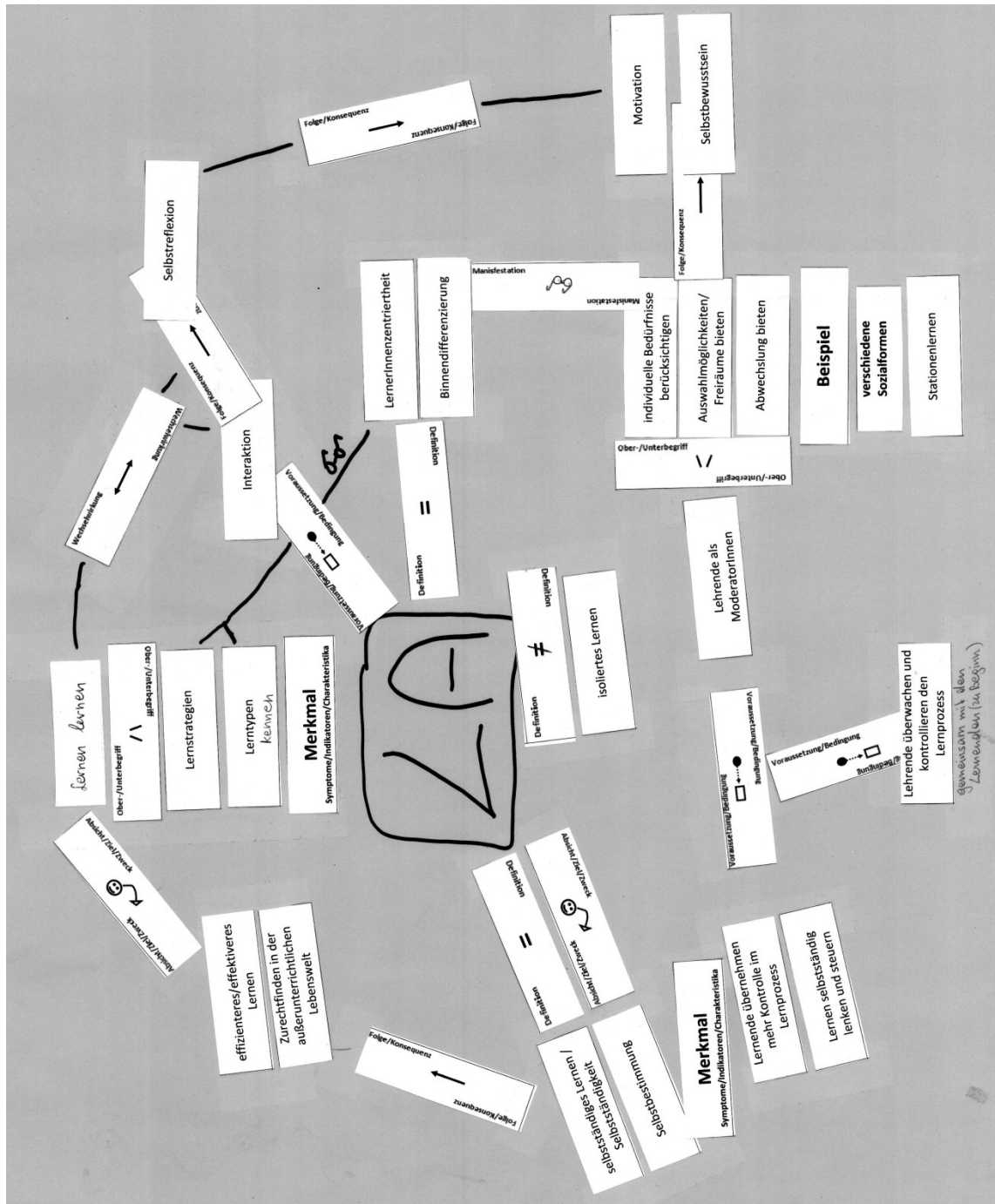
Silvias Strukturbild



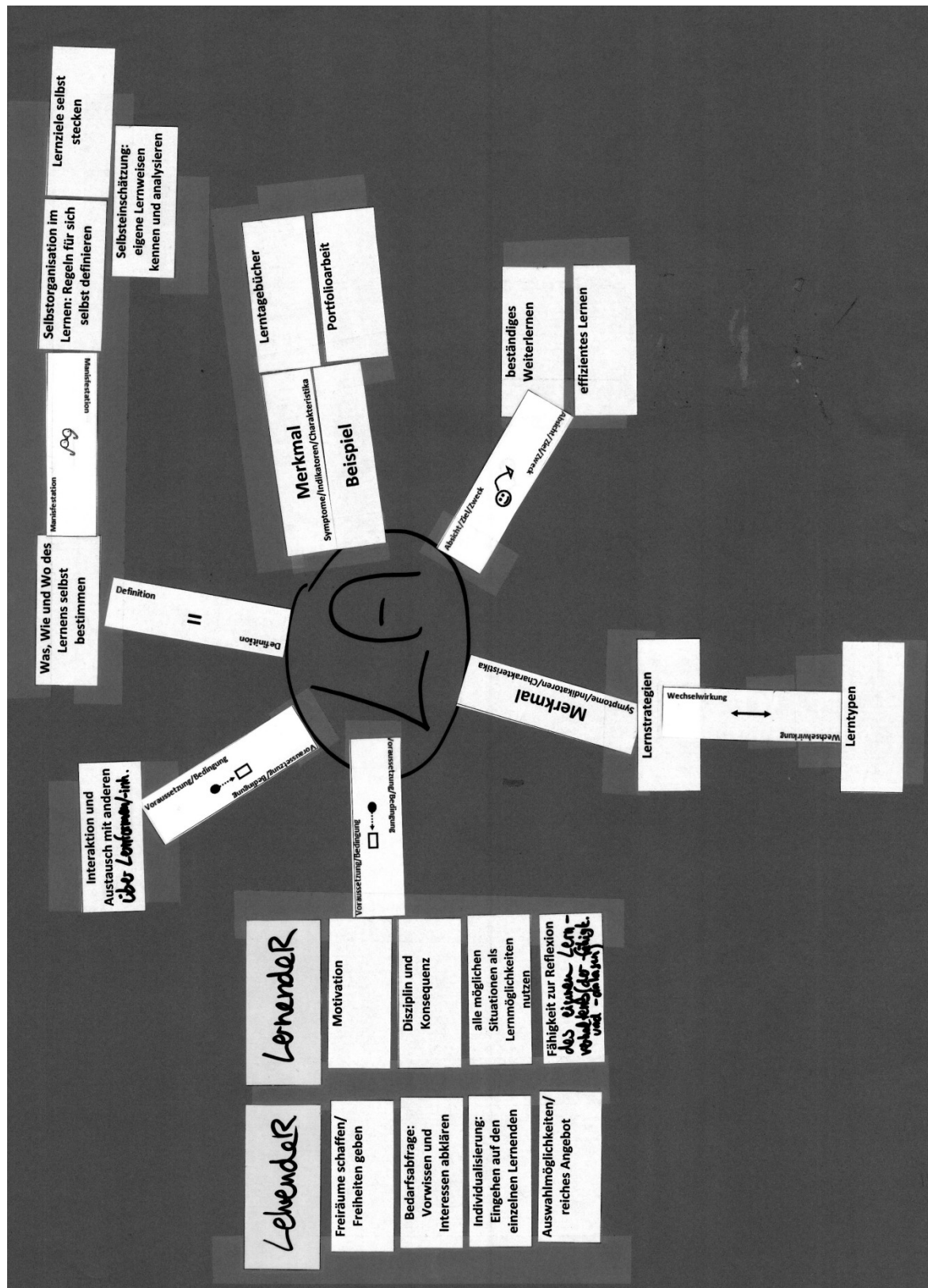
Marias Strukturbild



Annas Strukturbild



Lindas Strukturbild



Paraphrasierung der Strukturbilder

Simons Strukturbild

LA ist die Fähigkeit selbstständig und selbstbestimmt zu lernen. LA ist aber auch Voraussetzung für selbstständiges Lernen genauso wie das Ziel bzw. die Folge von diesem. Voraussetzung für selbstständiges Lernen ist, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und die Lehrenden als WegbereiterInnen fungieren bzw. größere Freiräume für das Lernen schaffen. Selbstvertrauen und LA bedingen einander. LA ist auch ein pädagogisches Ziel, das zur Heranbildung von mündigen, selbstagierenden Menschen führt und infolgedessen mehr Demokratie im Klassenraum schafft. Merkmale von LA sind mehr Unabhängigkeit im Lernprozess, Auswahlmöglichkeiten, Selbstbestimmung der (Teil-)Ziele, Interaktion, Interesse, Motivation und die selbstständige Aneignung von Wissen. Interaktion ermöglicht es, voneinander und miteinander zu lernen, was Teamfähigkeit fördert und zu effizienterem Lernen führt. Interesse/Motivation und effizienteres Lernen stehen in Wechselwirkung zueinander. Die Folge effizienteren Lernens ist nachhaltiger Unterricht. Den Weg zum Ziel selber zu bestimmen, beinhaltet, die Lernziele selber festzulegen, was eine Evaluation der eigenen Ziele voraussetzt. Stationenlernen, eigenständige Wahl der Sozialformen und die Besprechung von Lernstrategien zählen als Beispiele, um mehr Auswahlmöglichkeiten zu schaffen.

Silvias Strukturbild

LA ist sowohl ein Hilfsmittel im Sinne einer Fähigkeit, die es ermöglicht, selbstständig und frei zu lernen als auch ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts. LA steht dabei stark in Wechselwirkung zu Motivation und Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen. Interaktion sowie Lernen durch andere bzw. Lernen mit anderen sind sowohl Voraussetzung als auch Charakteristika von LA. Lehrkräfte dienen als WegbereiterInnen, wodurch weniger Steuerung/Einfluss von außen bezweckt werden soll. Lernerfahrung sowie gute Selbsteinschätzung der LernerInnen (Reflexionsvermögen) bedingen LA maßgeblich. Ein Charakteristikum von LA ist die Aktivität der LernerInnen im Lernprozess, was sich in Selbstlernphasen, (Selbst-)Evaluation und (Selbst-)Reflexion manifestiert. Der Einsatz von Lernstrategien ist ebenfalls ein Indikator für LA, was effektiveres/effizienteres und leichteres Fremdsprachenlernen zur Folge hat. Beispiele für LA-Förderung sind Portfolioarbeit und Lernjournale.

Marias Strukturbild

LA bedeutet Alleinlernen, selbstbestimmtes Lernen und ein selbstständiges, freies Erarbeiten einer Sprache, was LA als Lernform und Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Zudem ist LA auch eine Fähigkeit, die gelernt und gelehrt werden kann und somit die Voraussetzung für LA als Lernform bildet. Merkmale von LA sind Verantwortungsübernahme über das eigene Lernen, Selbstbestimmung der Lerninhalte, Lernziele und Lernumgebung sowie das Einbringen von Interessen, was sich positiv auf die Motivation auswirkt. Voraussetzung für LA ist, dass Lehrende Freiräume schaffen und Abwechslung bieten, zum Beispiel durch offene Lernangebote und Projektarbeit. Die Fähigkeit LA zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden ihre Lernweisen reflektieren sowie auch optimieren und erkennen, wie sie am besten lernen. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrenden unterschiedliche Werkzeuge und Instrumente zum Fremdsprachenlernen anbieten, um die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen zu können und deren Motivation zu erhöhen. Dies kann mittels Lernstrategien erfolgen. Autonomes Lernen ist folglich effizienteres Lernen.

Annas Strukturbild

LA bedeutet aus Lehrendenperspektive LernerInnenzentrierung und Binnendifferenzierung. Dies manifestiert sich darin, dass die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt sowie Auswahlmöglichkeiten, Freiräume und Abwechslung im Unterricht geboten werden, was Motivation und Selbstbewusstsein der Lernenden fördert. Die Lehrkräfte fungieren dabei als ModeratorInnen. Des Weiteren stellt LA auch die Fähigkeit dar, selbstständig und selbstbestimmt zu lernen, wodurch LA auch als Ziel des Fremdsprachenunterrichts definiert ist. Charakterisiert ist selbstständiges bzw. selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen dadurch, dass die Lernenden mehr Kontrolle im Lernprozess übernehmen sowie ihr Lernen selbst steuern und lenken. Voraussetzung dafür ist auch, dass die Lehrenden die Rolle von ModeratorInnen und BeraterInnen einnehmen und vor allem zu Beginn helfen, den Lernprozess zu überwachen und zu kontrollieren. LA als Fähigkeit selbstständig und selbstbestimmt zu lernen, führt auch zu effizienterem und effektiverem Lernen und ermöglicht es, sich in der außerunterrichtlichen Lebenswelt zurechtzufinden. Weitere Merkmale und Indikatoren von LA sind die Kenntnisse von Lernstrategien und Lerntypen, was allgemein unter dem Begriff „Lernen lernen“ subsummiert wird. Dieses Lernen des Lernens steht in Wechselwirkung zu Interaktion und Selbstreflexion, wobei letztere vor allem durch erstere bewirkt wird. Interaktion als Voraussetzung von LA fördert somit Selbstreflexion und schafft damit auch Motivation und mehr Selbstbewusstsein. LA wird hier nicht mit isoliertem Lernen gleichgesetzt.

Lindas Strukturbild

LA bedeutet das Was, Wie und Wo des Lernens selbst zu bestimmen, was sich darin manifestiert, dass die Lernenden ihren Lernprozess selbst organisieren, Regeln für sich selbst definieren, sich Lernziele selbst stecken und ihre Lernweisen kennen und analysieren. Zweck des selbstbestimmten Lernens ist es, effizienteres und kontinuierliches Lernen zu ermöglichen. Autonome LernerInnen sind demnach fähig, ihren Lernprozess zu reflektieren und alle möglichen Situationen als Lernmöglichkeiten zu nutzen. Darüber hinaus sind sie auch motiviert, diszipliniert und konsequent. Aufgabe der Lehrenden ist es dabei, Freiräume und Freiheiten zu schaffen, Auswahlmöglichkeiten zu geben, Vorwissen und Interessen abzuklären und individualisiert zu unterrichten. Als geeignete Beispiele LA fördernden Fremdsprachenunterrichts gelten unter anderem Lerntagebücher und Portfolioarbeit, genauso wie das Thematisieren von Lernstrategien und Lerntypen, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Interaktion und Austausch mit anderen über Lernformen und Lerninhalte ist Voraussetzung für LA.

Abstract

Das erklärte Ziel der Studie ist, die Entwicklung des Begriffs der LernerInnenautonomie theoretisch nachzuzeichnen und unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf dieses Konzept vorzustellen, die die fremdsprachendidaktische Diskussion bis heute beeinflussen. Aufbauend auf diesem primären Erkenntnisinteresse ist auch die explorativ-interpretative Studie angelegt, deren Hauptaugenmerk subjektive Theorien von DaF/DaZ-Lehrkräften zu LernerInnenautonomie darstellen. Es soll ermittelt werden, was DaF/DaZ-Lehrkräfte über LernerInnenautonomie denken, wie sie diese aufgrund ihrer eigenen Fremdsprachenlern- und -lehrerfahrungen konzeptualisieren und welche Stellung jene diesem Konzept innerhalb ihres Lehrprozesses beimessen. Um eine Brücke zwischen theoretischer Aufarbeitung von LA und der empirischen Studie zu schlagen, nimmt der Vergleich theoretischer Perspektiven mit den je individuellen Sichtweisen der ProbandInnen einen zentralen Stellenwert bei der Analyse der Daten ein.

Der theoretische Teil widmet sich zunächst dem Forschungskontext und erläutert die für die empirische Forschung erforderlichen Konzepte und Begrifflichkeiten zu LernerInnenautonomie. Neben einer allgemeinen Hinführung zum Thema und dem Problemaufriss (1) werden in weiteren Schritten die Entstehung des Begriffs und des Konzepts LernerInnenautonomie in der Fremdsprachendidaktik veranschaulicht (2) sowie lernpsychologische Grundlagen erläutert (3).

Darauf aufbauend werden Klassifikationen von LernerInnenautonomie nach Benson (1997), Oxford (2003) sowie Schmenk (2008) dargestellt und miteinander verglichen, die als Rahmen für die empirische Untersuchung gelten (4). Letztere Klassifikation bezieht sich auch in besonderer Weise auf die deutschsprachige Rezeption von LernerInnenautonomie.

Ein weiterer Punkt widmet sich der Bedeutung von LernerInnenautonomie innerhalb des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts und beschreibt praktische Ansätze zur Implementierung von LernerInnenautonomie (5). Dabei werden eingangs verschiedene Modelle zur LA-Förderung kurz skizziert. Hauptaugenmerk gilt vor allem zentralen Eckpfeilern der LA-Förderung, die anhand der gängigen Autonomiediskussion innerhalb der Fremdsprachendidaktik beleuchtet werden.

Als allgemeine Hinführung zur empirischen Untersuchung und zu ausgewählten Forschungsmethoden dient eine Vorstellung des Konzepts der subjektiven Theorien (6). Neben einer all-

gemeinen Beschreibung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) wird einleitend auch auf die Erforschung subjektiver Theorien innerhalb der Fremdsprachenforschung eingegangen.

Anschließend werden das explorativ-interpretative Forschungsdesign und die ausgewählten methodischen Schritte der vorliegenden Studie beschrieben und begründet (7).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Form von fünf Einzelfallanalysen (8) sowie einer vergleichenden Zusammenschau der subjektiven Theorien (9). Als Abschluss dient eine Conclusio (10), in der die Ergebnisse der Studie in Bezug auf die konkreten Forschungsfragen dargestellt werden und die einen Ausblick auf weiterführende Forschungsansätze geben soll.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Nicoline Modl, BA

Geburtsjahr: 1989

Geburtsort: Mistelbach (NÖ)

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

- **03/2012 →**
Lehramt Deutsch/Geschichte, Universität Wien
- **03/2011 → 09/2014**
Masterstudium Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, Universität Wien
- **10/2007 - 11/2010**
Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien
Erweiterungscurriculum: Deutsche Philologie
- **2003 – 2007**
Bundesoberstufenrealgymnasium Mistelbach (musischer Zweig)
- **1999 – 2003**
Hauptschule Zistersdorf/NÖ
- **1995 – 1999**
Volksschule Zistersdorf/NÖ

Studienrelevante Berufserfahrung

Unterrichtstätigkeiten im DaF/DaZ Bereich

9/2013 → DaF-Trainerin, INNES Vienna - International Network for Educational Support in Higher Education, Wien

5/2010 – 8/2013 DaF/DaZ-Trainerin, Learn4you – Nachhilfe OG, Mistelbach/NÖ

DaF-Auslandspraktikum

2/2013 – 6/2013 Buryat State University, Ulan-Ude (Russische Föderation)

Interkulturelles Praktikum

11/2011 – 5/2012 Mentorin/Nightingale Vienna; Kooperation der Universität Wien mit den Kinderfreunden Wien

Unterrichtspraktikum

2012 Deutschkurse der Technischen Universität Wien

Hospitationspraktika

2012 Deutschkurse der Technischen Universität Wien

2011 BACH-Basisbildung, Coaching, Hauptschulabschluss; Diakonie Flüchtlingsdienst, Mödling/NÖ