

## **Förderungsgründe der Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht**

Nourredine BOUCHAMA

Doctorant à l'Université d'Oran 2 Mohamed ben Ahmed

Laboratoire Traduction et Méthodologie TRADTEC

### **Abstrakt:**

*Dieser Beitrag befasst sich mit dem Thema Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht. Dabei gehe ich auf die Wichtigkeit bzw. die Förderungsgründe der Lernerautonomie ein. Der Beitrag führt nämlich die verschiedenen Gründe aus, warum Lernerautonomie als Unterrichts-prinzip berücksichtigt werden soll. Es besteht neben individuellen bzw. schülerbezogenen auch unterrichtlichen und wissensbezogenen Gründen. Der Schüler gilt als Urheber seines Wissens, der seinen Lernprozess mehr oder weniger selbst steuern kann. Er lässt sich nicht total fremdsteuern. Sein Affektiver Lernbereich lässt sich nur in authentischen Situationen und genuinen Kontexten beeinflussen. Der Erwerb einer Fremdsprache wird als Umorientierung des eigenen Denkens verstanden. Diese Umorientierung kann nur vom Lernenden selbst optimal ausgeübt werden. Das Unterrichtswissen über die Fremdsprache und der vorgesehene Zeitraum für deren Erwerb reichen nicht aus, um das Gelernte in authentischen Kommunikationssituationen brauchbar zu machen. Das Rhythmus und die Veränderung der Wissensbestände sowie die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens sprechen für eine ständige und bewusste Förderung der Lernerautonomie im Unterricht.*

**Schlüsselwörter:**

*Autonomie im Unterricht, Lernerautonomie, Unterrichtsprinzipien, Autonomes Lernen, Lerner individuelle Faktoren.*

**Einführung:**

*In diesem Beitrag werde ich der Frage nachgehen, warum Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen als notwendig betrachtet wird und welche Gründe sprechen dafür, sie im DaF-Unterricht zu fördern.*

Lernerautonomie versteht man als die Fähigkeit des Lernenden, seinen Lernprozess zu kontrollieren. Sie wird als ein komplexes Konstrukt bezeichnet, das wissensbasierte, handlungsorientierte Kompetenzen umfasst und aus Individuellen (motivationalen, meta-, und kognitiven) und sozialen Fähigkeiten besteht (vgl. Tassinari 2012: 13). Die Fähigkeit autonom zu sein ist "teils angeboren, teils erworben wird. Sie ist graduell, nicht permanent, übertragbar, eingebettet in eine bestimmte soziale Realität, von der sie ständig beeinflusst wird, und in ihrer Vollständigkeit unerreichbar" (Sanchez 2015: 227).

Das Interesse an dem Konzept Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik und in der Unterrichtspraxis wird immer größer und seine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht nimmt immer mehr Raum ein. Dies liegt darin begründet, dass Lernerautonomie fest und tief in den verschiedenen individuellen, unterrichtlichen und wissensbezogenen Faktoren verwurzelt ist. Im Folgenden werde ich die wichtigsten Gründe der Lernerautonomie Förderung im DaF-Unterricht darstellen.

## **1. Schülerbezogene Gründe**

### **1.1 Der Schüler als Urheber seines Lernens**

Obwohl man für die Schüler, die dem selben Kulturkreis angehören, denselben Lernstoff, durch einen gemeinsamen Lehrer, eine gemeinsame Methode, in der selben Zeit und im selben Unterricht vermittelt, nehmen die Schüler den Lernstoff auf unterschiedliche Art und Weise wahr und konstruieren das darauf bezogene Wissen individuell unterschiedlich. Es ist in der Neurobiologie und in der konstruktivistischen Lerntheorie nachgewiesen, dass das Wissen auf Grund der Vorerfahrungen und des Vorwissens erst im Kopf des Lernenden entsteht. Die vom Lehrer produzierten Wörter sind Schalwellen, die per se keine bestimmte Bedeutung in sich tragen, sondern werden als Signale erst im Kopf des Lernenden selektiv aufgenommen, nach den individuellen Gegebenheiten des Lernenden verarbeitet werden und ihnen einen Sinn geliehen wird. Wenn diese Schalwellen per se einen bestimmten Sinn hätten, wäre bei jedem Unterricht dasselbe von allen Schülern verstanden. Die Schulrealität bezeugt, dass den Lernstoff unterschiedlich von den Schülern verstanden wird. Daher ist eine übergeneralisierte und fremdgesteuerte Lehrmethode für alle unterschiedlichen individuellen Faktoren von Lernenden (wie kognitive, emotionale, motivationale, Persönlichkeitsbezogene Faktoren, Interessen, Lernrhythmus, Ansatzbereitschaft, Lernertypen, Lernstile, Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten, sprachliche und fremdsprachliche Vorerfahrungen usw.) den individuellen Lernprozessen nicht gerecht (vgl. Rampillon 2000: 120 f., 2003: 89f.). Wenn man hingegen den Schülern einen freien Raum ermöglicht, damit sie ihre eigenen Lernkompetenzen entwickeln, Hypothesen über die Sprach bilden und testen, Lernentscheidungen treffen und ihnen jedoch Lern-, und Kommunikationsstrategien vermittelt, werden sie in die Lage versetzt, ihr eigenes Lernen zu planen, organisieren, steuern und evaluieren und Ziele gemäß

deren eigenen individuell unterschiedlichen Faktoren zu setzen. Dies muss allerdings auf gar keinen Fall den Verzicht auf den Lehrer bedeuten, sondern im Gegenteil, der Lehrer wird als ein wichtiges Element betrachtet, das die Lernerautonomie fördert, bewirkt und entwickelt. Er hilft den Lernenden, deren Lernprozesse bewusst und selbstverantwortlich zu steuern.

Für ein erfolgreiches Lernen benötigt man u. a. eine starke und nachhaltige Motivation. Diese lässt sich aber aus der Interaktion zwischen Motiven und den entsprechenden Situationsfaktoren Zustande kommen. Diese Motive - sowohl die primären (angeborene) als auch die sekundären (erworbene), sind individuell sehr unterschiedlich und auch teilweise nicht stabil. Die Anpassung der Motive zu der entsprechenden Unterrichtssituation setzt das Wissen über das jeweilige Motiv voraus, um die entsprechende Unterrichtssituation zu gestalten. Diese Voraussetzung lässt die Entstehung der Motivation im fremdgesteuerten Unterricht (d. h. durch den Lehrer) - wegen der unstabilen Motive - bei einem einzigen Schüler und erst recht bei der ganzen Klasse nicht ohne Weiteres erfolgen. Das richtige Umgehen mit den unterschiedlichen Individualitäten und der Selbständigkeit bei dem Konstruieren des Wissens bei den Schülern, das ein effektives Lernen gewährleistet, sollte die Förderung der Lernerautonomie im Unterricht sein.

## **1.2 Problematik der Fremdsteuerung des Lernprozesses**

Im Konstruktivismus und auch in der kognitiven Psychologie geht man davon aus, dass das Wissen erst im Kopf des Lernenden konstruiert werden kann. Das Wissen wird nicht durch den Lehrer oder irgendetwas anderes in den Köpfen transportiert oder eingetrichtert. Der Lehrer vermittelt Informationen, die vom Schüler selbst aufgrund seiner individuellen Gegebenheiten empfangen werden. Die vermittelte Information wird nach

den selektiven Funktionen (wie der affektiver Filter, die Interessen, die motivationalen Faktoren usw.) aufgenommen oder verworfen. Sie wird in Bezug auf den vom Schüler bestimmten Hintergrund wahrgenommen und dann einen Sinn geliehen. Das Vorwissen die Lernvorerfahrungen des Schülers spielen dabei eine bedeutende Rolle. Ob die Information mit dem gespeicherten Wissen im Langzeitgedächtnis vernetzt und gespeichert wird, hängt mit dem Bedeutungsgehalt der Information für den Schüler zusammen. Wenn er sie als wichtig wahrnimmt, dann wird sie mit höherer Aufmerksamkeit verarbeitet und im folgedessen im Gedächtnis verankert (vgl. Solmecke 1993: 22f.). Die vermittelte Information wird daher von einem Lernenden zu einem anderen anders aufgenommen, wahrgenommen, konzipiert und verarbeitet. Das, was jeder Schüler aufgrund seiner individuellen Faktoren bewusst und unbewusst beim Lernen durchführt und wie er mit seinem Lernprozess umgeht, ist wegen der unstabilen und vielschichtigen Einflussfaktoren, nicht genau vorhersagbar und nicht fremdsteuerbar. Die Art und Weise, wie jeder Schüler mit der Aneignung des Wissens umgeht, welche Lern-, Handlungs- und Kommunikationsstrategien er verwenden, und welche er bei der Lösung von Aufgaben in Gang setzt und operationalisiert ist auch individuell unterschiedlich und kann nicht vom Lehrer vorhergesehen oder vorhergeplant werden.

Für die Tertiärsprachen-Lernenden ist die Förderung der Lernerautonomie im Unterricht von großem Nutzen. Durch Lernerautonomie als übergeordnetes Lernziel kann man für die verschiedenen gelernten (Fremd)sprachen bzw. Sprachvorerfahrungen einen Lernrahmen schaffen, in dem der vielsprachige Schüler Lerninhalten aus verschiedenen Sprachen in eine produktive Interaktion bringt (vgl. Nodari & Steinmann 2010: 1157). Durch den Einsatz von vielfältigen, kooperativen Aufgabentypen wie Übungen zu Internationalismen, Übersetzungsübungen

und Aufgaben zum kontrastiven Lernen kann man Ausbildungslücken der Schüler kompensieren und Lernprozesse beschleunigen. Sowohl das kontrastive Lernen als auch die Kompensierungs-lernstrategien können nur durch Lernerautonomie Förderung optimal begünstigt werden.

### **1.3 Die Authentizität der affektiven Vorgänge**

Die Relevanz der affektiven Variablen im Lernprozess ist jetzt nicht umstritten. Die affektiven Faktoren spielen beim Fremdsprachenlernen genauso wie die kognitiven Faktoren eine entscheidende Rolle (vgl. Finkbeiner 2001: 65f. / Grünewald 2006: 35f.). "Ohne die Annahme einer entsprechenden intrinsischen Motivation und einer stützenden affektiven Lage könnten viele Menschen ihre kognitiven Leistungen gar nicht erbringen" (Finkbeiner 2001: 74).

Die kognitiven Vorgänge kann man frei steuern und manipulieren, weil man sie abrufen, beabsichtigen und prozessieren kann. Im Gegensatz dazu lassen sich Vorgänge des affektiven Bereichs nur in deren genuinen Kontexten und durch deren authentischen Einflussfaktoren vorgehen. Wenn man bspw. von einem Individuum verlangt, dass er über etwas Bestimmtes nachdenkt, oder sich an etwas erinnert, etwas analysiert, usw., kann er diese kognitive Aktivität in Gang setzen und sie aktivieren. Wenn man aber einem sagt: "hab Angst, oder sei traurig, sei motiviert, sei froh, o. ä., kann er das auf keinen Fall in Gang setzen, wie er bei den kognitiven Vorgängen der Fall ist. Man kann erst Angst haben, froh, oder Motiviert sein etc., wenn die Faktoren von Angst, Freude und Motivation da in der Tat vorhanden sind und in einem interaktiven Zusammenhang mit den Gegebenheiten bzw. Motiven des Individuums stehen. Wenn den Schülern die Gelegenheit nicht ermöglicht wird, ihre Lernprozesse zu intendieren bzw. authentisch und freiwillig zu erleben, folgt das Lernen einseitig (d. h. nur mit kognitivem Beriech), unecht und im Folge dessen

nicht in den authentischen Situationen brauchbar. Den Schülern werden dann nicht geholfen, Wissen anzueignen, das ihnen in der Tat nutzt, sondern das Lehren wird vor ihnen geübt und sie müssen darauf reagieren.

#### **1.4 Fremdsprachenlernen als Umorientierung des Denkens**

Die Sprache besteht in dreierlei Gestalt u. a.

*Sprache 2: Diese Umsetzung der Symbole in etwas anderes, die Zuweisung von Bedeutung geschieht im Kopf des Hörers/Lesers. Dort lebt die innere Sprache, die lebendige Sprache, das Werkzeug des Denkens. Ihre Strukturierung ist 'ein implizites Wissen, d.h. es ist dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich' (Schwarz1996: 49). Nach Chomsky ist es die interne Sprache, die I-Sprache. (Bleyhl 2002: 7, 2002 : 105).*

Wenn man eine Fremdsprache erlernt, soll man nicht nur das Sprachsystem und die Regeln des Wortschatzes und der Strukturen thematisieren, sondern auch die Sprache als eine Denkweise und als eine Weise, wie die Zielsprachengruppe mit den Ideen, Gefühlen und Wissensbeständen durch die Sprache umgehen. Die Verwendung der sprachlichen Ausdrucksweisen beinhalten einen bestimmten Betrachtungswinkel, davon ausgehend man die Sachverhalte und Ideen wahrnimmt und begreift. Sich ausdrücken durch die Sprache enthält ebenfalls eine Weise wie man auf bestimmte Tatsachen und Ideen eingeht. Beim Lernen einer Fremdsprache geht es daher um eine Umorientierung des Denkens vom Lerner und um den Erwerb der inneren Sprache (vgl. Rampillon 2003: 87). Das Erlernen einer Fremdsprache umfasst also auch den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz.

Die Denkweise jedes einzelnen erwachsenen Schülers ist durch seine Ausgangskultur und Ausgangssprache geprägt. Wie er denkt, wie er mit den eigenen Denkstrategien umgeht, wenn er die Zielsprache erlernt, kann nicht von der Lehrperson alleine bewältigt werden, sondern hat viel mehr mit der lernenden Person selbst zu tun. Der Schüler soll selbst sein Denken umstellen, um es den Strukturen und den kulturellen Beständen der Zielsprache anzupassen.

## **2 Unterrichtsbezogene Gründe**

### **2.1 Unbrauchbarkeiten des Unterrichtswissens**

Der schulische Alltag bezeugt, dass das vermittelte Wissen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht keine Wirklichkeitsbezüge hat und nur wenig in den tatsächlichen und authentischen Situationen anwendbar und brauchbar ist. Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, dass die Lerninhalte und die Methoden wie man sie vermittelt wenig mit den Interessen, Intentionen, Lern- und Handlungsstrategien des Lernenden zu tun haben. Wenn ein Schüler Lerninhalte auswählt oder mitbestimmt und nach seiner Art und Weise aneignet angefangen mit der Intention und Motivation über Verarbeitung und Übung, bis Anwendung, erkennt er ihre Wirklichkeitsbezüge und behält sie im Kopf. Das Wissen bzw. die Lerninhalte im Unterricht können nur brauchbar sein, wenn sie einen Sitz im Leben des Schülers haben und wenn die Vermittlungsweise handlungsorientiert, bewusst und Situationsbezogen sind. Lernerautonomie macht das erworbene Wissen im Unterricht brauchbar, weil sie die Grenze zwischen Schule und außerunterrichtlichen Realität aufhebt. Man ist in diesem Zusammenhang autonom, wenn man Lerninhalte im Unterricht mit den Interessen, Absichten und Lebensrealität bzw. authentischen Situationen des Schülers koppelt. Genau da kann das angeeignete Unterrichtswissen brauchbar sein.

### **2.2 Knappheit der Unterrichtszeit fürs Lernen**

Im traditionellen Unterricht beschäftigen sich die Lehrkräfte bis zu 40 % mit der Organisation der Unterrichtseinheiten (z. B. das Schreiben von Lerninhalten, Übungen und deren Lösungen auf der Tafel und in den Heften). Für eine inhaltliche Arbeit bleiben nur 60 % der Unterrichtszeit übrig. Wenn es in einer Klasse 20 Schüler gibt, die Deutsch 5 Unterrichtsstunden pro Woche erhalten d. h. (45x5) 225 Minuten (minus 40 % d. h. 90 Minuten für Organisation), bleiben davon nur 115 Minuten für die inhaltliche Arbeit übrig für die ganze Klasse. Für einzelne Schüler (115 durch 20) verbleiben pro Woche ca. 6 Minuten Sprechzeit. Hier wird nur die Fertigkeit Sprechen erwähnt, weil es nachgewiesen ist, dass das Gesagte besser einprägt als das Gehörte. Dazu kann man durch die Fertigkeit Sprechen mit der Lerngruppe kognitiv, emotional motorisch und affektiv interagieren. Eine Fremdsprache wird beim Zuhören allerdings auch effektiv gelernt, aber vor allem nur dann, wenn die Schüler direkt angesprochen werden und auf Fragen reagieren. D. h. sie lernen effektiv, wenn sie in der Lernumgebung agieren und Interagieren (vgl. Apeltauer 2011: 18). Wenn man die Unterrichtszeit durch die Anzahl der Schüler teilt, dann stellt man fest, dass die Schüler wirklich sehr wenig Zeit für Lernanregungen und fürs Lernen bekommen nämlich ca. 6 Minuten pro Woche. Dazu haben Untersuchungen zur Kenntnis gebracht, dass die Schüler, die Themen aufgrund deren eigener Interessen selbst auswählen, über eine erheblich längere Konzentrationsspanne verfügen.

Wenn die Lehrer die Lernaufgaben, Übungen und Lernaktivitäten auf eine Weise gestalten bzw. erstellen, so dass für die Schüler eine autonome und handlungsorientierte Herangehensweise ermöglicht wird, dann schafft man viel Zeit für die Begünstigung des Lernprozesses der einzelnen Schüler. Die Berücksichtigung der Interessen von Schülern und das Schaffen von Freiräumen für Eigenverantwortung tragen dazu bei, die Motivation zu erhöhen, so dass die aktive

Arbeit im Unterricht erleichtert und gleichzeitig intensiviert wird (Apeltauer 2011: 31).

### **3 Wissensbezogene Gründe**

#### **3.1 Veränderungsrhythmus der Wissensbestände**

Das beschleunigte Lebensrhythmus, das durch die neuen entwickelten Mittel und Medien veranlasst wurde, lässt eine Wissensflutung entstehen, die wiederum dazu beigetragen hat, dass es viele Entdeckungen und Erfindung zustande kommen und im folge dessen viele Veränderungen in Wissensbeständen ständig vorgehen. Dies fordert, dass man sich auf dem Laufenden hält, indem man sein Wissen ständig aktualisiert. Davon ausgehend ist ein lebenslanges Lernen eine Notwendigkeit. Dies stellt aber ein Problem für das Schulprogramm dar, das ständig aktualisiert werden muss, um die Schüler auf dem Laufenden zu halten. Eine optimale Zwischenlösung wäre, dass man den Schüler als ein aktives Element konzipiert, der selbständig nach Informationen sucht und experimentiert. Man gibt ihm zugleich die Freiheit im Unterricht, im Programm mitzubestimmen und seine Wissensinteressen dem Lernthemen hinzufügen.

#### **3.2 Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens**

Unser Wissen verdoppelt sich ca. alle 6 Jahre. Die lebendigen Sprachen wachsen jährlich um mehrere tausend neue Items an. "Selbst perfekte Sprecher einer Fremdsprache haben somit die Notwendigkeit, diese immer weiter zu lernen."(Rampillon 2003: 88). Diese große Informationsüberflutung, die wir in der Zeit der Digitalmedien und der globalisierten Welt erleben, fordert, dass man dem Schüler das Lernen beibringt und zu einer autonomen Lernkompetenz für ein lebenslanges Lernen trainiert, damit er sich auf dem Laufenden hält und mit den Neuigkeiten durch seine eigenen Kompetenzen rechtzeitig erfolgreich umgeht. Er wird somit seine Zeit im Lernen investieren nicht nur im Unterricht, sondern auch

im Leben. Lernerautonomie Förderung im Fremdsprachenunterricht ist aus einer ökonomischen und instrumentellen Sicht bedeutungsvoll, weil sie die Schüler für die wechselnden Anforderungen der globalisierten Arbeitsvoraussetzungen qualifiziert (Nodari / Steinmann 2010: 1157).

#### **4. Schluss**

Nach der Ausführung von Förderungsgründen der Lernerautonomie im DaF-Unterricht, stellt man fest, dass sie mehr als wichtig für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen ist. Sie soll als Unterrichtsprinzip mit anderen ergänzenden Prinzipien wie Authentizität, Handlungs- und Kompetenzorientierung berücksichtigt werden.

#### **Literaturverzeichnis:**

- APELTAUER, ERNST (2011): Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In: "Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur. Tagungsbeiträge. XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20. - 22. Mai 2009. Verlag Ege Univer. Matbaaei. Izmir.
- RAMPILLON, UTE (2000): Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 119-139.
- RAMPILLON, UTE (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In Britta, Hufeisen / Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Fremdsprachendidaktik Deutsch nach Englisch*. Goethe Institut Internationales. Europäisches

Fremdsprachenzentrum (EFSZ). Europarat, Juli 2003. Council of Europe Publishing: Strasbourg. S. 85- 103

SOLMECKE, GERT (1993): Texte hören, lesen und Verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt KG. Berlin und München.

NODARI, CLAUDIO / STEINMANN, CORNELIA (2010): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch 35. 2. Halbband. Walter Gruyter, Berlin, S. 1156 -1161.

FINKBEINER, CLAUDIA (2001): Untersuchungsfeld 2: Attitudinale und affektive Aspekte. In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 65-76.

BLEYHL, WERNER (2002): Über die Verstehensmethode. In: *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart. S. 7-13.