

Nourredine Bouchama

Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts

Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte
Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung

Doktorarbeit / Dissertation

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2019 GRIN Verlag
ISBN: 9783668986442

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/491048>

Nourredine Bouchama

Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts

Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com



Universität Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed
Fremdsprachenfakultät
Abteilung für Deutsch und Russisch
Sektion für deutsche Sprache

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades des Doktorats der Wissenschaft
Im Fachbereich DaF-Didaktik

**Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts:
Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte
Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung**

Vorgelegt und verteidigt von
Nourredine Bouchama

2018-2019

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen danken, die mich auf ganz unterschiedliche Art und Weise bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Aoussine Seddiki, für seine diversen Hilfestellungen, Ratschläge, seine Motivierung und fachliche Unterstützung sowie für die vielfältigen Anregungen bei der Anfertigung dieser Arbeit.

Dr. Mokadem Fatima meiner Betreuerin für ihre Hilfsbereitschaft und Ratschläge.

Prof. Dr. Barbara Schmenk aus der Universität Montrial in Kanada für die Unterstützung mit Büchern und wissenschaftlichen Beiträgen.

Dr. Maria Giovanna Tassinari aus der Freien Universität Berlin für ihre Hilfsbereitschaft und Unterstützung mit Büchern und wissenschaftlichen Beiträgen.

Prof. Dr. Albert Ruth aus der Universität Marburg für ihre Ratschläge und fachlichen Korrekturen (6.Kapitel).

Prof. Dr. Claudia Riemer aus der Universität Hamburg für ihre Hilfe mit Büchern und wissenschaftlichen Artikeln.

Widmung

Für meine Eltern und Geschwister

Für meine Ehefrau und Kinder

Für Abdelbarr, Madjida, Hind und Zoubir

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Erkenntnisinteresse und theoretische Verortung des Themas.....	2
1.2	Methodologisches Vorgehen.....	4
1.3	Problematik und Fragestellungen.....	7
1.4	Aufbau der Forschungsarbeit	8
2	Theoretische Hintergrundkenntnisse über Autonomie.....	11
2.1	Historischer Rückblick.....	11
2.1.1	Autonomie in der Antike (bei den Griechen).....	11
2.1.2	Autonomie in den Aufklärungszeiten	12
2.1.3	(Lerner-) Autonomie in der Reformpädagogik	13
2.1.4	(Lerner-) Autonomie in den Nachkriegszeiten.....	14
2.1.5	Autonomie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts	15
2.1.6	Von individueller zur sozialen (Lerner-) Autonomie.....	17
2.2	Verwandte Begriffe zu (Lerner-) Autonomie.....	20
2.3	Bestehende Definitionen und Definitions-Chaos der Lernerautonomie	22
2.4	Zusammenfassung des Kapitels	27
3	Lerner-Individualitäten als Faktoren der Lernerautonomie im Unterricht	29
3.1	Wirkungen der Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale im Unterricht	29
3.1.1	Wirkung der Lernstile auf die interaktive Teilnahme an den Lernaufgaben	30
3.1.1.1	Reflexive versus impulsive Lernenden	30
3.1.1.2	Risikobereitschaft.....	31
3.1.2	Wirkung der Lernstile auf Informationsverarbeitung	32
3.1.2.1	Ambiguitätstolerante versus ambiguitätsintolerante Lernende	32
3.1.2.2	Feldabhängige versus feldunabhängige Lernende	32
3.1.3	Wirkung der Lernstile auf Kommunikation in der Lerngruppe	34
3.1.4	Implikationen für Lernerautonomie im Unterricht.....	35
3.2	Wirkung der Wahrnehmungsfaktoren und Lernertypen	36
3.2.1	Fakten aus der Wahrnehmungstheorie	36
3.2.2	Lernertypen	38
3.2.3	Implikationen für den schulischen Unterricht.....	41
3.3	Lernstrategien.....	42
3.3.1	Begriffserklärung	42
3.3.2	Lernstrategie-Forschung: ein kurzer Überblick	44
3.3.3	Klassifizierung von Strategien im Allgemeinen	45
3.3.4	Klassifizierung der Lernstrategien nach Wolff (1997)	46
3.3.4.1	Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien	46
3.3.4.2	Fertigkeitsbezogene Strategien	47
3.3.4.3	Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien.....	47
3.3.4.4	Sprachreflexion bezogene Strategien	48

3.3.4.5	Auf das Lernen bezogene Strategien.....	48
3.3.5	Lernstrategien im schulischen Tertiärsprachen Lernen	48
3.4	Zusammenfassung des Kapitels	53
4	(Lerner-) Autonomiekonzeptionen und Kritik der reinen Autonomie.....	54
4.1	Autonomiekonzepte in der Fremdsprachendidaktik	54
4.1.1	Handlungstheoretische (Lerner-) Autonomiekonzeption.....	54
4.1.2	Die situativ-technizistische (Lerner-) Autonomiekonzeption	56
4.1.3	Technische und strategische (Lerner-) Autonomiekonzeption	57
4.1.4	(Radikal-) Konstruktivistische (Lerner-) Autonomiekonzeption.....	59
4.1.5	Autonomie als pädagogisch-fächerübergreifendes Konzept.....	62
4.1.6	Kognitionspsychologischbasierte (Lerner-) Autonomiekonzeption	63
4.1.6.1	Das soziale Lernen	63
4.1.6.2	Autonomieentwicklung durch den Interiorisierungs-Prozess	64
4.1.6.3	Förderung der Natürlichkeit des Lernens im Unterricht	65
4.1.6.4	Förderung der Lernbewusstheit.....	68
4.1.7	Die sechs Autonomiekonzeptionen im Vergleich.....	71
4.2	Kritik der reinen Autonomie	78
4.2.1	Logische versus physische Existenz	78
4.2.2	Relativität versus Absolutheit	79
4.2.3	Heteronomie versus Autonomie: Koexistenz und Verstricktheit.....	79
4.2.4	Abgrenzung der Lernerautonomie	81
4.3	Kompatible Autonomiekonzeption	82
4.4	Zusammenfassung des Kapitels	85
5	Lernerautonomie in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts	86
5.1	Forschungsüberblick	86
5.1.1	Beiträge in der deutschsprachigen Literatur.....	88
5.1.2	Beiträge in der englischsprachigen Literatur	91
5.2	Lernerautonomie in den didaktischen Ansätzen	92
5.2.1	Lernerautonomie im kommunikativen Ansatz.....	92
5.2.2	Lernerautonomie im handlungsorientierten Ansatz	94
5.2.3	Lernerautonomie im prozessorientierten Ansatz.....	96
5.2.4	Lernerautonomie im lernerzentrierten Ansatz.....	97
5.2.5	Didaktische Ansätze im Vergleich.....	98
5.3	Anknüpfungsmöglichkeiten und Anschlussstellen der Lernerautonomie im Fremdsprachenschulunterricht	100
5.3.1	Anknüpfung durch Unterrichtsprinzipien: Lernmodell von Wolff.....	100
5.3.1.1	Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit.....	101
5.3.1.2	Projekts- und Handlungsorientierung.....	102
5.3.1.3	Authentizität des Lernens	103
5.3.2	Anknüpfung durch Gradualität der Lernerautonomie: Spiralmodell von Sanchez	104
5.3.2.1	Allgemeine Phasen der Autonomie.....	105
5.3.2.2	Stadien der Autonomie im Fremdsprachenunterricht	108
5.3.2.3	Lernerautonomie und Niveaustufen in der Fremdsprache nach (GER).....	109

5.3.3	Anschluss durch Lernaufgaben: Aufgabenorientierte Lernerautonomie von Schmenk.....	115
5.3.3.1	Soziale versus individuelle Lernerautonomie	115
5.3.3.2	Verwobenheit Autonomie und Heteronomie in Bezug auf Lernaufgaben.....	115
5.3.3.3	Autonomieprozess in Bezug auf die Steigerung Übung, Aufgabe, Projekt.....	116
5.4	Zusammenfassung des Kapitels	119
6	Förderung der Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht	121
6.1	Gründe für die Förderung der Lernerautonomie	121
6.1.1	Schülerbezogene Gründe.....	121
6.1.1.1	Der Schüler als Urheber seines Lernens	121
6.1.1.2	Problematik der Fremdsteuerung des Lernprozesses	122
6.1.1.3	Die Authentizität der affektiven Vorgänge	123
6.1.1.4	Fremdsprachenlernen als Umorientierung des Denkens	124
6.1.2	Unterrichtsbezogene Gründe.....	124
6.1.2.1	Unbrauchbarkeit des Unterrichtswissens	124
6.1.2.2	Knappheit der Unterrichtszeit fürs authentische Lernen.....	125
6.1.3	Wissensbezogene Gründe	126
6.1.3.1	Veränderungsrhythmus der Wissensbestände.....	126
6.1.3.2	Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens	126
6.2	Lernerautonomieförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit	127
6.2.1	Forschungsstand der Mehrsprachigkeit ein kurzer Überblick.....	127
6.2.2	Mehrsprachigkeit im algerischen Schulsystem	129
6.2.3	Mehrsprachigkeit in der algerischen DaF-Klasse	130
6.2.4	Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Autonomie des DaF-Schülers	132
6.2.4.1	Auf der kognitiven Ebene	132
6.2.4.1.1	Entfaltung der Sprachbewusstheit.....	132
6.2.4.1.2	Aufbauen und Ausbauen der Sprachlernbewusstheit.....	132
6.2.4.1.3	Entfaltung der Denkstrategien und Erleichterung des Verstehens.....	134
6.2.4.1.4	Entfaltung der kulturellen Kompetenz des Schülers	136
6.2.4.2	Auf der affektiven und motivationalen Ebene	136
6.2.4.2.1	Entfaltung der affektiven Lernstrategien.....	136
6.2.4.2.2	Förderung des intentionalen Lernens	137
6.2.4.2.3	Förderung der Motivation	138
6.2.5	Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Aufgabentypen.....	138
6.3	Förderung durch Motivationssteigerung im schulischen Unterricht.....	139
6.3.1	Bedeutung der Motivation für Lernerautonomie	139
6.3.2	Steigerung der intrinsischen Motivation	141
6.3.3	Steigerung der extrinsischen Motivation.....	142
6.3.4	Steigerung der Lernmotivation.....	145
6.3.5	Steigerung der Leistungsmotivation.....	148
6.4	Zusammenfassung des Kapitels	150
7	Praktisches Teil: Unterrichtsmodell für Autonomieförderung ...	152
7.1	Forschungsdesign und Forschungsinstrumente.....	152
7.1.1	Unterrichtsangaben und Materialien	153

7.1.2	Erklärung des autonomiefördernden Unterrichtsmodells	154
7.1.2.1	Die implizite Förderung der Lernerautonomie.....	155
7.1.2.2	Die explizite Förderung der Lernerautonomie	156
7.1.2.3	Autonomiefördernde Aufgaben im schulischen Programm.....	156
7.1.2.3.1	Aufgaben in Bezug auf Orientierung der Lernenden	157
7.1.2.3.2	Aufgaben in Bezug auf Übertragung von Lernverantwortung.....	159
7.1.2.3.3	Aufgaben in Bezug auf Reflexion über Lernweisen	161
7.1.2.3.3.1	Erstellung von Lerntagebüchern	162
7.1.2.3.3.2	Festlegung der Lernertypen und Lernstile der Schüler	164
7.1.2.3.3.3	Fragen zur Kritik des Unterrichts bzw. des Lehrers.....	166
7.1.2.4	Steigerungsmöglichkeiten im Unterricht	166
7.1.2.5	Unterrichtsprinzipien.....	168
7.1.2.6	Klassengestaltung	170
7.1.2.7	Unterrichtsplan	172
7.2	Praktische Umsetzung des Unterrichtsmodells	177
7.2.1	Einstiegsphase (Einführungs-, Vorbereitungsphase)	177
7.2.1.1	Aufgaben zur Lernerautonomie	177
7.2.1.2	Wortigel zum Brainstorming.....	178
7.2.1.3	Wortigel zum Writestorming	179
7.2.1.4	Einstieg mit Bildkarteien.....	180
7.2.2	Präsentationsphase	182
7.2.2.1	Aufgabe zur Lernerautonomie	183
7.2.2.2	Assoziogramme mit Satzchnipseln.....	184
7.2.2.3	Aufgaben zu Strukturen und Redemitteln mit Substantiven.....	186
7.2.2.4	Aufgaben zu Strukturen und Redemitteln mit Verben.....	188
7.2.2.5	Fragen zum Textverständnis	190
7.2.2.6	Assoziogramme zum Text "Unser Klima"	190
7.2.3	Semantisierungsphase	192
7.2.3.1	Wortschatzarbeit mit Kugellagermethode.....	192
7.2.3.2	Kärtchen zur Wortschatzarbeit: Gegenteile	194
7.2.3.3	Übungen zum Lückenwort und zur Wortumformung.....	198
7.2.3.4	Wortbedeutung erschließen bzw. wiedererkennen.....	199
7.2.3.5	Satzchnipsel zum Textaufbau	201
7.2.4	Systematisierungsphase.....	202
7.2.5	Festigungsphase	204
7.2.6	Anwendungsphase.....	207
7.2.6.1	Gesteuerte Anwendung	207
7.2.6.2	Freie Anwendung im Projekt	208
7.2.7	Evaluationsphase (auch Lernkontrolle).....	209
7.3	Förderung der Lernerautonomie in Bezug auf Sprachfertigkeiten, Grammatik und Wortschatzarbeit.....	212
7.3.1	Förderung in der Sprachrezeption	212
7.3.1.1	Förderung der Lernerautonomie im Leseverstehen	213
7.3.1.1.1	Förderung durch Vermittlung der Lesestrategien	214
7.3.1.1.1.1	Absichtsorientierte Lesestrategien	214
7.3.1.1.1.2	Globale Strategien des Leseverstehens	215
7.3.1.1.1.3	Explizite Anwendung der Leseverstehens-Strategien. Ein Beispiel für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis	216
7.3.1.1.2	Förderung durch prozess- und handlungsorientierte Aufgaben	219

7.3.1.2	Förderung der Lernerautonomie im Hörverstehen.....	220
7.3.1.2.1	Förderung durch Hörverstehensstrategien	221
7.3.1.2.2	Förderung durch prozess- und handlungsorientierte Aufgaben	222
7.3.2	Förderung in den produktiven Fertigkeiten.....	224
7.3.2.1	Lernerautonomie Förderung in der Schreibfertigkeit.....	224
7.3.2.1.1	Schreiben als Ziel und als Mittel.....	224
7.3.2.1.2	Produkt- und prozessorientiertes Schreiben.....	225
7.3.2.1.3	Förderung in der Schreibfertigkeit durch Strategien.....	227
7.3.2.1.4	Förderung durch prozessorientierte Aufgaben	229
7.3.2.2	Förderung der Lernerautonomie in der Sprechfertigkeit.....	234
7.3.2.2.1	Die Förderung im transaktionalen Sprechen	234
7.3.2.2.1.1	Die Förderung im interaktionalen Sprechen	235
7.3.3	Förderung der Lernerautonomie in der Grammatikvermittlung	236
7.3.3.1	Systematische Grammatik.....	236
7.3.3.1.1	Vermittlung durch Strategien	237
7.3.3.1.2	Prozessorientierte Aufgaben	238
7.3.3.2	Funktionale Grammatik.....	240
7.3.3.2.1	Strategievermittlung	241
7.3.3.2.2	Aufgaben zur funktionalen Grammatik.....	241
7.3.4	Förderung der Lernerautonomie bei der Wortschatzarbeit	246
7.3.4.1	Strategievermittlung und Strategietraining	246
7.3.4.2	Prozessorientierte und handlungsorientierte Aufgaben.....	248
7.3.4.3	Aufgaben zum kontrastiven Wortschatzlernen	251
8	Empirisches Teil: Untersuchung mit Fragebögen.....	257
8.1	Methodisches Vorgehen.....	257
8.1.1	Datenerhebungsdesign	258
8.1.2	Erklärung der Fragebögen.....	259
8.1.2.1	Fragebögen zur Festlegung der Schülereigenschaften im Unterricht	260
8.1.2.2	Fragebogen zur Lernqualität und Lernmotivation durch Lernerautonomie Anwendung	261
8.1.2.3	Fragebogen zur Autonomieförderungsqualität und Anwendungsakzeptanz des Unterrichtsmodells	262
8.1.3	Datenaufbereitung	263
8.2	Datenauswertung und Datenanalyse	267
8.2.1	Individuelle Eigenschaften der Schüler und Klassen.....	267
8.2.1.1	Heterogenität in Bezug auf Lernertypen und Folgerungen für den Unterricht	267
8.2.1.2	Heterogenität in Bezug auf Lernstile und Folgerungen für den Unterricht	271
8.2.1.3	Schülereigenschaften in Bezug auf Motivation und Folgerungen für den Unterricht	274
8.2.2	Lernmotivation und Lernqualität durch Lernerautonomie Förderung	280
8.2.3	Die Qualität des Lernerautonomie fördernden Unterrichtsmodells	286
8.2.4	Akzeptanzfaktoren der Anwendung des Lernerautonomie Unterrichtsmodells	288
9	Schlussfolgerungen und Forschungsergebnisse.....	294
9.1	Zielsetzung und methodisches Vorgehen.....	294
9.2	Theoretische und konzeptuelle Ergebnisse und Erkenntnisse.....	295

9.3	Empirische und praktische Ergebnisse.....	298
9.3.1	Ergebnisse des Unterrichtsmodells	298
9.3.2	Ergebnisse der Fragebögen	299
9.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	301
9.5	Fazit und Aussichten für die Unterrichtspraxis.....	302
10	Verzeichnisse	304
10.1	Abbildungsverzeichnis	304
10.2	Tabellenverzeichnis.....	305
10.3	Arbeitsblätterverzeichnis.....	306
10.4	Diagrammverzeichnis.....	308
10.5	Abkürzungsverzeichnis	309
11	Literaturverzeichnis	311
12	Anhang	322
12.1	Fragebögen	322
12.1.1	Fragebögen zur allgemeinen Motivation.....	323
12.1.2	Fragebogen zur Lernerautonomie und (Lern- und Leistungsmotivation).....	324
12.1.3	Fragebogen zum Lernerautonomie fördernden Unterricht. (in Bezug auf Unterrichtsmodell)	325
12.1.4	Fragebogen zur Feststellung des Lernertyps	326
12.1.5	Fragebogen zur Feststellung des Lernstils	327
12.2	Auswertungstabelle der Schüler Individualitäten	328
12.2.1	Auswertungstabelle zur allgemeinen Motivation.....	328
12.2.2	Auswertungstabelle zur Festlegung der Lernertypen.....	329
12.2.3	Auswertungstabelle zur Festlegung der Lernstile	331
12.3	Auswertungstabelle zur Auswirkung der Autonomieförderung auf Lernqualität und Lernmotivation	332
12.4	Auswertungstabelle zur Autonomieförderungsqualität und Anwendungsakzeptanz des Unterrichtsmodells.....	333

1 Einleitung

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit befasst sich mit der Anwendung der Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts. Dabei werden die handlungsorientierten Lernaufgaben und die bewusst machende Anwendung der Lernstrategien als Anschlussfaktoren behandelt, anhand dessen die Lernerautonomie in den Kontext des Unterrichtsgeschehens bzw. in den Lernprozess der Schüler eingebettet werden kann. Mein Forschungsgegenstand enthält daher die Entwicklung eines Unterrichtsmodells, das die Lernerautonomie in die Praxis umsetzt, indem es den Autonomiefaktoren der einzelnen Schüler Rechnung trägt und sie fördert. Darauf aufbauend misst die Studie durch ein empirisches Verfahren die Akzeptanz und die Wirkung der Lernerautonomie Anwendung auf die Lernqualität und Lernmotivation der Schüler. Die Befragungen umfassen auch die Förderungsqualität der Autonomiebereiche und Autonomiefaktoren im Unterricht.

Zwei Gründe haben mich angereizt, mir die Erforschung des vorliegenden Themas vorzunehmen. Der erste Grund bezieht sich auf die Ergebnisse meiner Magisterarbeit und der zweite auf meine Beobachtungen und Bemerkungen, die ich als Deutschlehrer aus der Realität der Unterrichtspraxis und aus den Lektüren über die Befunde im Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik bzw. Fremdsprachenlehrforschung gewonnen habe.

In meiner Magisterarbeit bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass einer der wichtigsten Faktoren, welche die Motivation der DaF-Lernenden abschwächen und abklingen lassen, ist der Mangel an Lernerautonomie Förderung und die Art der Lernaktivitäten im Unterricht. Als DaF-Lehrer habe ich bemerkt, dass die Schüler ein hohes Maß an Lernmotivation und Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aufweisen, wenn ich ab und zu mit ihnen Aufgaben durchnehme, die ich mit Berücksichtigung der Lernerautonomie Prinzipien und Handlungsorientierung entwickelt habe. Auch Schüler, die meistens abgelenkt sind und die sehr selten am Unterricht teilnehmen, arbeiteten im autonomiefördernden Unterricht und in handlungsorientierten Lernaufgaben sehr motiviert und sehr effektiv.

Ich gehe davon aus, dass jeder Mensch geschaffen wurde, um sich als soziales Wesen zu bewegen, zu handeln, sich Ziele zu setzen und diese nach Bedarf entweder alleine oder zusammen mit den anderen anzustreben. Dies ist in seinen angeborenen Bedürfnissen verwurzelt. Ich habe gemerkt, dass der Umgang mit dem Schüler als Person seinem Menschenbild nicht gerecht ist. Man

behandelt ihn im Unterricht in vielen Hinsichten so, als ob man von ihm verlangen möchte, dass er auf einige seiner menschlichen Eigenschaften verzichten muss, damit er ein guter Lerner sein kann. Er soll beispielsweise stundenlang am Tag auf einem fremdbestimmten Lernstoff konzentriert bleiben und nur einteilig aktiviert bzw. nur kognitiv aktiv mit den vorgegebenen Lernaufgaben umgehen. Man findet keine Spuren der Berücksichtigung seiner Bedürfnisse, Interessen, Individualitäten weder in der Struktur und dem Typ der Lernaufgaben noch in der Arbeits- und Durchführungsweisen im Unterrichtsgeschehen. In solch einem Unterricht muss der Schüler auf sein Menschenwesen verzichten; d. h. keine Interaktion, keine Binnenkommunikation, keine freie Bewegung, er muss ausschließlich Wissen erwerben, aber jedoch qualitativ und quantitativ nicht nach seinem eigenen Bedarf und nicht nach seiner eigenen Art und Weise, sondern total fremdbestimmt durch die curricularen Vorgaben und Entscheidungen der Lehrperson.

1.1 Erkenntnisinteresse und theoretische Verortung des Themas

Das Interesse an dem Konzept Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik und in der Fremdsprachenlehrforschung wird immer größer und seine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht nimmt immer mehr Raum ein. In den verschiedenen Diskussionen insbesondere in der deutsch- und englischsprachigen Literatur herrscht aber eine gewisse Uneinigkeit über die Definition des Autonomiebegriffs und eine Ungereimtheit in der bestehenden Konzeptionen, die zwangsläufig zu diversen manchmal auch zu diametral widersprüchlichen Vorstellungen über die Konkretisierung des Konzepts in die Unterrichtspraxis geführt haben. Man schwankt dabei zwischen der Allmacht und Ohnmacht der lernenden Person. Allmacht, wenn man das Lernerautonomiekonzept verabsolutiert und demzufolge dem Schüler die absolute Steuerung und Verantwortung über seinen eigenen Lernprozess von Planung bis Bewertung übergibt und verzichtet man somit auf die lehrende Person und die curricularen Vorgaben. Ohnmacht ist, wenn man die lernende Person als Marionette in den curricularen, fremdbestimmten Vorgaben und sozialen Einflüssen der Lernumgebung betrachtet. In Bezug auf die praktische Anwendung wird deshalb Lernerautonomie entweder als die situative Isolierung der lernenden Person konzipiert, dabei der Lernende alleine vor einem Computer sitzt und mit einem Selbstlernprogramm selbständig umgeht oder als eine stark reduktionistische Auffassung verstanden, die das Lernen und den Lernprozess auf die Auswahl und Anwendung der Lernstrategie reduziert. In der Pädagogik fasst man das Lernerautonomiekonzept als ein übergeordnetes fächerübergreifendes und allgemeines erzieherisches Ziel auf, das die Persönlichkeit der Schüler auf Emanzipation und Teamfähigkeit erzieht. Dieser Versuch, Autonomie als allgemeines Ziel zu idealisieren und mit vielen Begriffen

und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik zu verbinden, beinhaltet eine Reihe von Ungereimtheiten. Das Konzept verliert dann an Klarheit und Konkretion. Es beinhaltet Abstraktheiten, die keine konkreten Realisierungsvorschläge für den Bereich der fremdsprachenspezifischen Ziele implizieren.

In meiner Arbeit gehe ich reflektiert auf die bestehenden Konzeptionen ein, indem ich die jeweiligen Auffassungen der Lernerautonomie darstelle und im Zusammenhang mit den Konkretisierungsmöglichkeiten verbinde. Jede Auffassung, die Kompatibilität und Eingereimtheit mit den schulischen Fremdsprachen-Lernsituationen aufweist, werde ich berücksichtigen und in die Unterrichtspraxis, wo es am besten passt, einbetten. Dazu werde ich das Prinzip Lernerautonomie mit den im Unterricht einhergehenden Prinzipien berücksichtigen, die nicht losgelöst von einander zu verstehen sind, sondern einander ergänzen. Diese Vielfältigkeit an berücksichtigten Unterrichtsprinzipien halte ich für eine Notwendigkeit, welche die Komplexität des Konstrukts Lehren und Lernen im schulischen institutionellen Unterricht fordert.

Die Anregung zu dieser Forschungsarbeit hat ihren Ausgang aus der Unterrichtspraxis. Das Fremdsprachenlernen bzw. DaF-Unterrichtsrealität steht in einem so unangenehmen Zustand, dass eine Reihe von Veränderungen vorgenommen werden muss. Ich habe als Lehrer gemerkt, dass man den Fremdsprachenunterricht in Algerien und das Fremdsprachenlernen auf zwei Ebenen nicht adäquat auffasst bzw. nicht angemessen in die Praxis umsetzt. Auf der Ebene der Fremdsprache geht man in den Lernprogrammen und in der Unterrichtspraxis so, als ob die Sprache nicht für die Kommunikation geschaffen und nicht in der sozialen und kommunikativen Umgebung zustande kommen würde. Man lernt die Fremdsprachen isoliert von den authentischen Kommunikationssituationen, in denen sie sich, aus ihrer Natur her, entwickelt. Man sollte in diesem Bezug die Fremdsprache normalerweise, so wie sie in der Tat ist, als soziales Phänomen auffassen, dass sie sich in einem interaktiven Zusammenhang mit der sozialen Umgebung des Menschen entwickelt und mit seinem Handeln verbunden ist. Deshalb sollte sie so auch in der Schule erlernt werden, ansonsten verliert sie an den genuinen und existenznotwendigen Anwendungskontexten. Wenn die Fremdsprache nicht in ihre authentischen kommunikativen Kontexten eingebettet und nicht mit dem Handeln und Taten der Schüler verbunden wird, dann wird sie wie ein Fisch, der außerhalb des Wassers Leben muss. Dies ist der Fall der meisten unserer Fremdsprachenlernenden, die jahrelang die Sprache erlernen, die ist aber tot. Man kann sie in den konkreten kommunikativen Situationen weder schriftlich noch mündlich richtig gebrauchen.

Auf der Ebene des einzelnen Schülers so werden seine Spezifitäten und Individualitäten sowohl in den curricularen Vorgaben als auch in der Unterrichtspraxis nicht berücksichtigt. Man betrachtet ihn so, als ob er kein soziales Wesen wäre, keinen selbständigen Willen, keine individuellen Interessen und keine eigene Persönlichkeit hätte. Man vernachlässigt dabei sein Menschenbild, das in diesem Zusammenhang zwei koexistierenden gegensätzlichen Grundbedürfnisse beinhaltet, nämlich das Bedürfnis nach Interaktion und Kommunikation als soziales Wesen und das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung als Individuum, das seine eigenen Spezifitäten und Individualitäten hat. Der Schüler kann die Fremdsprache nur als ganzer Mensch erfolgreich erlernen. Als Teil eines Menschen schafft er das Lernen an sich nicht und erst recht die Fremdsprache. Einteilig wird der Schüler behandelt, wenn man nur seinen kognitiven Bereich berücksichtigt oder wenn man bei der Auswahl der Lernsituationen Lerninhalte, Lernaufgaben und Vorgehensweisen seinen Interessen und Individuellen Faktoren nicht Rechnung trägt. Der Schüler als Mensch, der 24 Stunden am Tag fürs Leben zur Verfügung hat, verbringt er außer Wochenende durchschnittlich sechs bis sieben Stunden in unseren Schulen. Wenn man die notwendigen acht Stunden Schlaf wegzieht, bleibt von seinem Tag 16 Stunden übrig. Dies heißt, dass er mehr als den Drittel und fast die Hälfte seines Tages in der Klasse verbringen muss. Wenn der Unterricht so gestaltet wird, dass die Schüler durch den Lernstoff nicht miteinander kommunizieren und nicht interagieren können wie sie das im außerunterrichtlichen Leben tun, aber nur sich auf die vermittelten und dargebotenen Informationen konzentrieren sollen, dann verlangt man von ihnen das Unmögliche, das gegen deren Natur als Menschen auswirkt. Diese Menschen, die Recht haben, nach Bedarf und freiwillig zu handeln, zu kommunizieren und zu interagieren.

Durch die Förderung der Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip können die Individualitäten des einzelnen Schülers, die Spezifitäten des Fremdsprachenlernens, die curricularen Vorgaben sowie die sozialen Rahmenbedingung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, wie sieht die Anwendung der Lernerautonomie in der konkreten Unterrichtspraxis aus? Wie kann man all diese Zusammenhänge und Kombinationen adäquat und gereimt zusammen konkret im Unterrichtsgeschehen berücksichtigen?

1.2 Methodologisches Vorgehen

Die Relevanz jeder Forschungsarbeit wird an ihrer Nützlichkeit für die Unterrichtspraxis gemessen. Die Faktoren eines auf die Praxis bezogenen Forschungsgegenstandes gehören aber meis-

tens nicht nur einer einzigen Disziplin an, sondern haben einen transdisziplinären Charakter. Forschungsgegenstände, die mit der Unterrichtspraxis zu tun haben wie der Meinige, fordern die Verfolgung der untersuchten Faktoren im Fachbereich Fremdsprachendidaktik und auch in den verschiedenen Bezugswissenschaften wie Lernpsychologie, Pädagogik und Fremdsprachenlehrforschung. Aufgrund dieser Erkenntnis habe ich mir vorgenommen, für meine Forschungsarbeit den sogenannten "internen interdisziplinären Ansatz" auszuwählen. Damit ist gemeint:

" dass sich der Fremdsprachenforscher in seiner eigenen Kompetenz und Vorstellungswelt dem Denken anderer Disziplinen öffnet und deren Erkenntnis- und Zugriffsweise sowie deren Ergebnisse wissenschaftsmethodisch reflektiert bzw. kritisch rezipiert und sie in kreativer Manier auf die eigene Frage- und Problemstellungen bezieht - immer in der Gefahr einer gewissen Überforderung. (Vollmer 2001: 57).

Durch diesen Ansatz wird die Forschungsarbeit nicht wegen disziplinären und methodologischen Grenzen eingeschränkt, sodass ich auf die Berücksichtigung einiger Faktoren verzichten muss, nur deshalb, weil sie einer anderen Disziplin angehören. Diese Einschränkungen führen meistens zu falschen Ergebnissen (vgl. Finkbeiner 2001: 67). Der interdisziplinäre Ansatz erlaubt mir die Untersuchung und die Berücksichtigung aller Faktoren, die einen Bezug bzw. eine Wirkung auf meinen Forschungsgegenstand haben.

Das praktische und empirische Teil dieser Forschungsarbeit wird durch das Verfahren des Mehrmethodenansatzes¹ durchgeführt. Ich gehe davon aus, dass die verschiedenen methodologischen Ansätze nicht dichotomisch zu verstehen sind, sondern integrativ mit einander angewendet werden, um dem komplexen Forschungsgegenstand gerecht werden zu können. Die Forschungsvorgehen, die seit langem dichotomisch und unvereinbar betrachtet werden, befinden sich heute in einer integrativen und ergänzenden Position. Dabei werden sie allerdings nicht beliebig miteinander kombiniert, sondern begründet und nach Angemessenheit am Forschungsgegenstand. Der Mehrmethodenansatz gewährleistet mehr Reliabilität, Validität und Objektivität und ist den multifaktoriellen und multivariaten Forschungsgegenständen angemessen. Aufgrund dessen habe ich für meine Doktorarbeit eine quantitative, nomologisch-analytische und experimentelle Forschungsmethode ausgewählt. Diese methodologischen Ansätze können mit einander vorkommen und mit der statistischen Auswertung quantifizierbarer Daten verknüpft werden. Sie versichern zusammen die Reliabilität und die Objektivität der gewonnenen Erkenntnisse, die generalisierbar sein können. Dazu eignen sie sich für das Testen der gestellten Hypothesen und die Untersuchung der Fragestellungen.

¹ Mehr Informationen über Mehrmethodenansatz findet man bei Riemer (1997; 79-86); Riemer (2008); Hinrich/Grotjahn (2001).

Das nomologisch-analytische Verfahren verwende ich in der logischen Verbindung der Autonomiekonzeptionen bzw. Lernerautonomiefaktoren und Schülerindividualitäten mit den curricularen und Unterrichtsfaktoren sowie in der Analyse der Zusammenhänge der Lernerautonomiebereiche mit den Anschlussstellen im Unterrichtsgeschehen.

Das experimentelles Verfahren zeigt sich in dem lernerautonomie-fördernden praktischen Unterrichtsmodell, das ich entwickelt und mit den Schülern in die Praxis umgesetzt bzw. durchgenommen habe. Die Probe bzw. die Umsetzung des Unterrichtsmodells hat zwei Wochen gedauert.

Die quantitative Methode zeigt sich in den Datenerhebungen, die ich in einem empirischen Teil quantifiziert, statistisch dargestellt und analysiert habe. Dabei werden für die Validität und Reliabilität die sogenannte " Datentriangulation" (vgl. Riemer 1997: 86) bzw. verschiedene Datensets verwendet nämlich:

- ✓ *Unterrichtsdaten*: Sie umfassen die verwendeten Aktivitäten, die berücksichtigten Prinzipien und Autonomiefaktoren, die im Unterrichtsmodell eingebettet und konkretisiert werden. Daten werden durch experimentelle Anwendung eines Unterrichtsmodells in die Praxis eingebettet und durch Beobachtungen analysiert, dann durch Fragebögen hinsichtlich der Akzeptanz und Förderungsqualität quantifiziert und untersucht.
- ✓ *Schülerdaten I*: Sie erfassen Informationen über die motivationalen Merkmale, Individualitäten und Lernpräferenzen der Schüler. Daten werden durch halboffene Fragebögen erhoben.
- ✓ *Schülerdaten II*: Sie erfassen die Qualität und Akzeptanz des Unterrichtsmodells, die Qualität der Lernerautonomieförderung, die Motivations- und Lernqualität. Daten werden durch halboffene Fragebögen erhoben.

Das Unterrichtsmodell im praktischen Teil dieser Arbeit hat zweierlei Funktionen und zwar auf der didaktischen Ebene gilt es als eine konkretisierte Anwendung der Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts und auf der methodologischen Ebene gewährleistet es die Reliabilität und die Validität der Datenerhebungen, indem die Schüler die Sachverhalte und die konzeptuellen Bedeutungen der Fachbegriffe, danach sie durch Fragebögen befragt werden, in der Unterrichtsrealität erkennen und eingebettet in konkreten Situationen im Unterrichtsgeschehen erleben. D. h. die Schüler beantworten die Fragebögen durch valide Erkenntnisse, die sie in der Praxis erworben und deren Wirklichkeitsbezüge im Unterricht erlebt haben. Dazu habe ich verschiedene Datensets festgelegt d.h. Daten aus verschiedenen und spontan ausgewählten Klassen

aus verschiedenen Gymnasien erhoben. Für die Objektivität habe ich sowohl die Fragebögen als auch die Auswertungstabellen der erhobenen Daten im Anhang beigelegt.

1.3 Problematik und Fragestellungen

Das Ziel dieser Forschung ist die Anwendungsmöglichkeit einer realistischen Lernerautonomie-Konzeption in die Unterrichtspraxis durch handlungsorientierte Lernaufgaben und bewusst machende Vermittlung der Lernstrategien zu überprüfen.

In der Diskussion über Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik existieren verschiedenen Konzeptionen, die mehr oder weniger der schulischen Unterrichtspraxis mit deren curricularen Vorgaben, institutionellen Rahmenbedingungen und Lernsituationen nicht gerecht sind. Diese diversen Konzeptionen machen die Anwendung der Lernerautonomie problematisch und reflexionsbedürftig. Meine vorliegende wissenschaftliche Arbeit geht aufgrund dessen den folgenden Forschungsfragen nach:

- (1) Wie kann Lernerautonomie in die Praxis des DaF-Unterrichts umgesetzt werden? Kann dies durch handlungsorientierte Aufgaben und bewusst machende Vermittlung der Lernstrategien realisiert werden? Kann dies durchs Authentisieren der Unterrichtsaktivitäten erreicht werden?
- (2) Wie kann Lernerautonomie in die Praxis des Fremdsprachenlernens zwischen Ohnmacht und Allmacht der lernenden Person verortet und wie kann sie in den curricularen Vorgaben und im Unterrichtsgeschehen gefördert werden?
- (3) In wie fern kann die Berücksichtigung der individuellen Faktoren der Schüler im Unterricht zu der Autonomieförderung beitragen?
- (4) Welche Lernerautonomie-Konzeption ist mit den Fremdsprachenunterrichtslernsituationen und curricularen Vorgaben kompatibel?
- (5) Wie kann Lernerautonomie an den Unterricht angeschlossen werden, ohne dass man die beiden Konzepte Autonomie und Lernen trivialisiert oder stark reduziert?

Diese Fragen werden während der Arbeit bzw. durch die gewonnen Ergebnisse beantwortet werden.

1.4 Aufbau der Forschungsarbeit

Diese wissenschaftliche Forschungsarbeit umfasst insgesamt neun Kapitel. Jedes davon leite ich eingangs mit einer Darstellung der zu erreichenden Ziele ein und schließe ich mit einer synthetischen übersichtlichkeitsdienenden Zusammenfassung ab.

Das erste Kapitel habe ich der Einleitung gewidmet. Ich habe in diesem Kapitel den Forschungsgegenstand theoretisch verortet bzw. in den wissenschaftlichen Kontext eingebettet und das methodologische Verfahren erklärt. Desweiteren habe ich die Problematik und die Fragestellungen dargestellt und abschließend die Aufbau der Arbeit beschrieben.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den theoretischen Hintergrundkenntnissen. Dies enthält einen geschichtlichen Überblick über die Wurzeln des Autonomiebegriffs. Dabei gehe ich auf die Entwicklung des Begriffs in Bezug auf den konzeptuellen Inhalt ein und hebe die Bedeutungsveränderungen hervor. Im Zusammenhang mit der Begriffsbestimmung der Autonomie präsentiere ich die verwandten Begriffe und Definitionen, die in der deutsch- und englischsprachigen Literatur existieren. Desweiteren erkläre ich die Gründe des bestehenden Definition-Chaos über Autonomie.

Das dritte Kapitel habe ich den individuellen Faktoren der Lernenden gewidmet, die einen Bezug auf Lernerautonomie haben. Dabei stelle ich die möglichen Zusammenhänge und Auswirkungen der Lernstile, Lerntypen und Lernstrategien auf die Lernprozesse und Unterrichtsaktivitäten dar.

Das vierte Kapitel umfasst die bestehenden Konzeptionen über Autonomie bzw. Lernerautonomie, die in der Diskussion der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenlehrforschung existieren. Jede Konzeption erkläre ich einzeln und wiege sie in Bezug auf ihre Kompatibilität mit dem Unterricht. Desweiteren beinhaltet das Kapitel eine Kritik gegen die Existenz einer reinen Autonomie. Diese Kritik stelle ich in Thesen dar. Die Verabsolutierung der Lernerautonomie wird ebenfalls als unmöglich belegt und zwischen Allmacht und Ohnmacht der lernenden Person verortet. Am Ende dieses Kapitels wird für eine gemäßigte Vorstellung der Lernerautonomie entschieden, welche realistisch und mit der Unterrichtspraxis kompatibel ist.

Das fünfte Kapitel umfasst die Implikationen der bestehenden didaktischen Ansätze für Lernerautonomie. Dabei identifiziere ich und stelle die Lernerautonomie-Faktoren, welche in den Ansätzen gefördert werden, dar. Desweiteren enthält das Kapitel die Anschlussstellen und Verknüpf-

fungsmöglichkeiten, welche die Lernerautonomie in der realen Unterrichtspraxis anwendbar machen und konkretisieren. Diese beziehen sich auf die Lern- und Autonomiemodelle, die ich für wichtig für diese Studie gesehen habe, nämlich das Lernmodell von Wolff, das Autonomiemodell von Sanchez und das Modell von Schmenk. Das Modell von Wolff ermöglicht die Einbettung der Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis als Unterrichtsprinzip. Das Modell von Sanchez ermöglicht die Lernerautonomie-Anwendung durch ihre Gradualität in Bezug auf Erwerbsstadien von Autonomie und im Zusammenhang mit den fremdsprachlichen Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Das Modell von Schmenk dient zur Anwendung der Lernerautonomie durch die Lernaufgaben und deren Einteilung nach Schwierigkeitsgrad bzw. nach Autonomieräumlichkeit in Übung, Aufgabe und Projekt.

Das sechste Kapitel beschreibt einerseits die Gründe der Anwendung von Lernerautonomie aus der Unterrichtsrealität, andererseits die Förderungsmöglichkeiten der Lernerautonomie durch die Steigerung der Schülermotivation. Es handelt sich hier um die intrinsische, extrinsische, Lern- und Leistungsmotivation, um deren Eigenschaften und Begünstigungsweisen im Unterricht.

Das empirische Teil dieser Studie umfasst zwei große Kapitel, nämlich das siebte und achte Kapitel. Im *siebten Kapitel* präsentiere ich ein Unterrichtsmodell, das ich für die konkrete Förderung der Lernerautonomie in der schulischen DaF-Unterrichtspraxis entwickelt habe. Am Anfang des Kapitels erkläre ich die Herangehensweise und schildere das Forschungsdesign der Studie. Dann gehe ich auf die implizite und explizite Förderung der Lernerautonomie, die Unterrichtsprinzipien und Rahmenbedingungen des Unterrichtsmodells ein. Dann präsentiere ich ausführlich die praktische Anwendung des Modells in Bezug auf die Unterrichtsphasen. Im Anschluss daran erläutere ich die Förderung der Lernerautonomie im Zusammenhang mit der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und konkretisiere dies mit praktischen Beispielen.

Das achte Kapitel enthält ebenfalls ein Teil der empirischen Studie. Eingangs erkläre ich das methodische Vorgehen, das Datenerhebungsdesign und die Fragebögen. Dann präsentiere ich die Datenauswertung mit der jeweiligen Analyse der Diagramme. Es geht dabei um die Befragung der Schüler über Lernerautonomie-Faktoren im Allgemeinen und im Zusammenhang mit dem Unterrichtsmodell, das sie in der Klasse ausgeführt haben. Ziel des Kapitels ist die Wirkung des Unterrichtsmodells auf die Lernerautonomie festzulegen. Dabei wird der Akzeptanzgrad, die Qualität des Lernens, der Motivation und der Lernerautonomieförderung (nämlich Faktoren und Bereiche) gemessen.

Die Arbeit endet mit *dem neunten Kapitel*, das die Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen des theoretischen und praktischen Teils enthält. Ein Ausblick für die Unterrichtspraxis umfasst Aussichten für andere Anwendungsmöglichkeiten der Lernerautonomie im DaF-Unterricht.

Zehntes, elftes und zwölftes Kapitel umfassen jeweils Verzeichnisse bzw. Literaturverzeichnis und Anhang. Der Anhang beinhaltet alle Fragebögen, die ich in dieser Arbeit für Datenerhebung verwendet habe und ebenso alle Auswertungstabellen.

Die Verzeichnisse umfassen jeweils 22 Abbildungen, 28 Tabellen, 56 Arbeitsblätter für das Unterrichtsmodell und 27 Diagramme.

2 Theoretische Hintergrundkenntnisse über Autonomie

Ziel des Kapitels ist die Entwicklungsgeschichte des Begriffs Autonomie bekannt zu machen und die Beiträge der verschiedenen Wissenschaften und Rahmenbedingungen, die das Konzept Autonomie bzw. Lernerautonomie beeinflusst haben, zu erläutern. Dazu enthält dieses Kapitel die Begriffsbestimmung der Autonomie und die damit einhergehenden Uneinstimmigkeiten mit deren Begründungen.

Die Leitfragen dieses Kapitels sind:

- (1) Seit wann existiert der Begriff der Autonomie und wie hat sich seine Bedeutung im Laufe der Zeit verändert?
- (2) Welche sind die Bezugswissenschaften, die das Konzept Autonomie geprägt haben?
- (3) Welche Gründe haben dazu beigetragen, dass Uneinstimmigkeit bezüglich der Bestimmung des Autonomiebegriffs herrscht?
- (4) Welche sind die verwandten Begriffe, die mit dem Autonomiebegriff gleichbedeutend angewandt wurden?

2.1 Historischer Rückblick

Im Vorfeld möchte ich eine kurze historische Ermittlung über den Begriff Autonomie darstellen. Dies halte ich für sinnvoll für die kommende Diskussion über den Lernerautonomie Begriff, zumal es um seine konzeptuelle Festlegung eine Uneinigkeit herrscht.

2.1.1 Autonomie in der Antike (bei den Griechen)

Autonomie ist ein griechisches Wort, das aus zwei Teilen besteht und zwar: "auto" bedeutet selbst und "nomos" beinhaltet zwei Grundbezeichnungen: eine lokale und bedeutet "Bezirk" und eine rechtliche Bezeichnung und bedeutet "Gesetz" (vgl. Bachel 2011: 20). Aus dieser etymologischen Sicht bedeutet der Begriff Autonomie also so viel wie "Selbstgesetzgebung" und hat somit eine juristische Dimension, die aber keinen Bezug auf autonome Individuen zutun hat, sondern lediglich auf menschlichen Gruppierungen, die sich selbst Gesetze geben und deren Einhalten überwachen können (vgl. Schmenk 2008: 149). Im *Altertum* zur Zeit der Griechen beschränkt sich die Verwendung des Wortes "Autonomie" ausschließlich im politischen Rahmen. Man bezeichnete damit einen Staat oder eine Stadt, der/ die selbständig und unabhängig

ist². Der Begriff Autonomie hatte zu dieser Zeit-Ära nichts mit den individuellen Attributen zu tun (Tassinari 2009: 31).

2.1.2 Autonomie in den Aufklärungszeiten

Erst im 18. Jahrhundert bekam der Begriff Autonomie zur Zeit der **Aufklärung** einen individuellen Bezug und hatte dann viel mit der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung zu tun (ebd.). Der Aller erste, der dem Begriff Autonomie eine individuelle Bezeichnung geliehen hat, ist der deutsche Philosoph "Emmanuel Kant" in seiner Definition der Aufklärung³ (Schmenk 2012: 86). „*Es ist Kants spezifische Leistung, den Autonomiebegriff aus dem juristischen Diskurs [in Bezug auf Gruppierungen] in den philosophischen und vor allem den ethischen eingeführt zu haben*“ (Meyer-Drawe, 1998, S. 39, zit. n. Schmenk 2008: 149). Die Konzeption der Autonomie von Kant erfolgt aus seinen Thesen und Antithesen über das Kausalitätsprinzip, das für Erscheinungen in dieser Welt ursächlich ist. Kant unterscheidet in diesem Kontext zwei Arten von Kausalitäten, nämlich die Natur-bedingte und die Freiheits-bedingte Kausalität. Der Mensch befreit sich durch seinen Verstand bzw. seinen freien Willen von den Naturnotwendigkeiten, indem er sich selbst Gesetze macht. Kant leitet somit im Kontext der Kritik der reinen Vernunft, ein Konzept für den Begriff Autonomie, das mit der Freiheit des menschlichen Willens und der Selbstbestimmung zusammenhängt (vgl. Schmenk 2008: 150 f., Giesinger 2010: 4f.). Im folge dessen wurde der Mensch als potentiell vernunftbegabtes wesen bezeichnet, der seine sinnlichen Antriebe durch seinen Verstand beherrschen und überwachen kann, allerdingst nicht absolut frei, sondern gemäß der moralischen Motiven und Gesetzen (ebd.). Diese Autonomie bzw. Freiheit des Willens drückt die Fähigkeit des freien und selbstbestimmten Handelns aus und begründet aufgrund dessen die Selbstverantwortung des Menschen gegenüber seinen Handlungen⁴

Autonom ist nach Kant das Handeln einer Person, die sich – in Absetzung von natürlichen Impulsen – dem in der Vernunft vorgegebenen moralischen Gesetz unterwirft. Diese Autonomievorstellung ist also nicht für beliebige Handlungsorientierungen offen, sondern erstens rationalistisch ausgerichtet und zweitens an die Befolgung moralischer Normen geknüpft. (Giesinger 2013: 2).

² Heute verwendet man den Begriff auch noch mit derselben Bezeichnung im Rahmen der Politik; so wie der angestrebte autonome Staat für Palästinenser oder autonome Provinz Québec in Kanada. (Schmenk 2012: 86).

³ Emmanuel Kant (1784) definierte Aufklärung als: " [...] der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. "Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere Audi! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung."(Schmenk 2010: 20)

⁴ Mehr Ausführungen zu den Grundlagen des Begriffs Autonomie in den Aufklärungszeiten bzw. in der Kants Philosophie findet man bei (Schmenk 2008, Kapitel 4.1 und Giesinger 2013).

Die Koexistenz der Autonomie mit deren Gegensatz Heteronomie (*siehe 4.2.3 und 5.3.32*) drückte Kant in Bezug auf zwei Dichotomien aus, nämlich erstens die Notwendigkeit der Naturbedingte Kausalität vs. die freiwillige und selbstbestimmte Freiheitsbedingte Kausalität (vgl. Schmenk 2008: 153). Zweitens die eigene Freiheit vs. die moralischen Gesetze der Vernunft (ebd.155).

Der Begriff Autonomie wurde dann als "Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit" (Schmenk 2010: 20) konzipiert und bedeutet so viel wie "Unabhängigkeit, Selbständigkeit". In den Nachkants Philosophie, die zwar aus den Kantvorstellungen ausgeht, erfährt der Begriff Autonomie eine Überhöhung und Radikalisierung insbesondere im Idealismus und Subjektivismus (vgl. Schmenk 2008: 158 ff.).⁵

Die "Konzeptionen von personaler Autonomie, wie sie in der Philosophie sowie in Soziologie, Psychologie oder Pädagogik diskutiert und entwickelt wurden, sind bis heute von Kants Überlegungen maßgeblich beeinflusst." (Schmenk 2008: 149). Ab den Aufklärungszeiten verwendet man häufig den Begriff Autonomie in den verschiedenen Wissenschaften auf der individuellen Ebene, aber mit unterschiedlichen Bedeutungen. In der *Ethik* und auch in den Erziehungswissenschaften bezeichnet der Begriff Autonomie (z. B. bei Rousseau) die Selbstverantwortung. In der *Erkenntnistheorie* bezeichnet Autonomie die Eigenständigkeit im eigenen Wissenserwerb. In der Wirtschaft (Adam Smith) bedeutet Autonomie so viel wie die moralische Fähigkeit des Individuums (Tassinari 2009: 31), seine eigene Freiheit unter Kontrolle zu haben. Durch diese personale Dimension des Begriffs Autonomie hat die Aufklärung ein Fundament für ein neues Menschenbild gegründet, aus der eine neue Konzeption in der Pädagogik entwickelt wurde (vgl. Schmenk 2008: 149).

2.1.3 (Lerner-) Autonomie in der Reformpädagogik

Am Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts erschien die Sogenannte **Reformpädagogik** (1890- 1933) in Europa und in den USA als Gegenreaktion auf den schlechten Zustand der Bildung und Erziehung in den Schulen. Die Reformpädagogen forderten, dass die Freiheit und Selbständigkeit des Individuums in den Mittelpunkt des Interesses von Erziehungsmethoden gesetzt werden müssen (vgl. ebd. 173ff.). Autonomie wurde als Erziehungsprinzip zur Mündigkeit konzipiert und mit dem schüleraktivierenden Lehr- und Lernkonzept verbunden (vgl. Stübiger 2003: 9). Der deutsche prominente Reformpädagoge Hugo Gaudig hat schon 1920 die Kern-Idee

⁵ Im Mittelpunkt steht die Philosophie des Idealismus von Fichte über Verabsolutierung des "Ichs".

der Lernerautonomie in die Schule eingeführt. Als er Schul- und Lehrerseminarleiter in Leipzig war, entwickelte und etablierte er den sogenannten "Unterricht der *freien geistigen Tätigkeit*". Die Schüler sollten dabei Ziele, Mittel, Arbeitsstufen selbst und eigenständig bestimmen und die Lehrer treten als Berater und Organisatoren. Er fokussierte in der Entwicklung des schulischen Fremdsprachen Lernens auf die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler (vgl. Stübiger 2003: 11). Gaudig und Montessori gelten als die ersten, die die Idee der Lernerautonomie in die (Praxis der) Schulpädagogik eingeführt haben. Dazu haben sich viele Reformpädagogen Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Idee der Autonomie in der Schule und Erziehung befasst. "Georg Gerschensteiner" entwickelte die sogenannte "Arbeitsschule", dabei soll der Lernende selbsttätig und aktiv die Lerninhalte mit dem Leben verbinden. "Maria Montessori" begründete die Pädagogik der Selbsttätigkeit und Selbstverwirklichung unter dem Motto: "*hilf mir es selbst zu tun*". Peter Petersen entwickelte ein neues Schulmodell "*der kleine Jena Plan*" und förderte damit die Eigenverantwortung der Lernenden. "Kurt Hahn" gründete 1934 die "*British Salem School*" und förderte damit "*die Erlebnispädagogik*". Freinet Célestine gründete die sogenannte "*Aktive Schule*". Dabei soll u.a. die individuelle Verantwortung in kooperativen Arbeitsgruppen gestärkt werden (ebd.).

2.1.4 (Lerner-) Autonomie in den Nachkriegszeiten

Nach dem zweiten Weltkrieg erweiterten sich die Diskussionen um den Begriff Autonomie als Themenbestand in den verschiedenen philosophischen, sozialen und politischen Bereichen. Wegen der neuen Veränderungen, die in der Nachkriegszeit den politischen und sozialen Umständen einhergegangen sind, haben viele Faktoren dazu beigetragen, ein großes Interesse am Lernen von Fremdsprachen zu wecken, insbesondere das Fremdsprachenlernen im außerschulischen Bereich bzw. in der Erwachsenenbildung. Diese neuen Umstände führten zur Ausbreitung der Idee von Autonomie und "Self-Direction" als Versuch, eine flexible Lernweise zu entwickeln, die den unterschiedlichen Zielen und Niveaus von Erwachsenen (wie Touristen, Migranten, Politiker, linguistische Minderheiten, Erzieher, Philosophen...) bzw. der Selbststeuerung beim Lernen gerecht sind (vgl. Gremmo, Riley 1995: 153). Ich erwähne als kurzer Exkurs auch andere Faktoren, die das Interesse an Autonomie beim Lernen verstärkt haben, und zwar die Entstehung internationaler Firmen (z.B. IBM, Shell), Entstehung der Organisation von vereinten Nationen und die große Bewegung der Migranten und Touristen. Dazu zählt auch die Gegenreaktion auf das behavioristische Paradigma, die die Menschen beim Lernen unter dem Prinzip "Anreiz - Reaktion" im gleichen Niveau mit den Tieren stellte.

2.1.5 Autonomie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Anfang der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (1960) entwickelte sich der Begriff Autonomie zu einem Schwerpunkt in den Theorien der Pädagogik und Lernpsychologie (Tassinari 2009: 30f.). In den 60ern wurde *der deutsch Bildungsrat*⁶ gegründet. Er unterschied zwei Arten der Lernziele, nämlich die fachlich-inhaltlich, fachlich-prozessuale und die nicht-fachlich, allgemeine Lernziele. Diese letztere betrachtete der Bildungsrat als dringlich und besonders wichtig. Dazu zählte er auch folgende Lernziele: "Selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung [...]". (Deutscher Bildungsrat: 1970: 83 zit. n. Schmenk 2008: 21). Diese Lernziele beinhalten die Befähigung der Lernenden zu einem mündigen Denken und Verhalten. (ebd.)

Das Interesse an Minderheiten-Rechte gilt als ein Hauptfaktor in der Entstehung des *Europarates für modernes Fremdsprachenlernen-Projekt*, der im Jahr 1971 gegründet wurde. Der Europarat hat sich in mehr als einer Dekade ab seiner Begründung auf die sprachlichen Bedürfnisse der Gastarbeiter und Migranten in Europa konzentriert. Dabei wurde Lernerautonomie als Bildungsideal definiert (Schmenk 2008: 21). 1979 trat die erste und bis heute die zentrale Definition für Lernerautonomie auf, sie stammte aus einem Bericht für den Europarat. Der Rat hat am Ende der 80er Jahre die Kompetenzen des fremdsprachlichen Lernens beschrieben, in sechs Niveaustufen aufgeteilt und für das Lernen, Lehren und Beurteilen aller Fremdsprachen in Europa geltend gemacht. Dieses Projekt gilt als die erste Grundlage des heutigen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER. 2001), der alle fremdsprachendidaktischen Ansätze umfasst (vgl. Tassinari 2009: 40).

Zu Beginn der 70er Jahre entstand in Nordamerika auch die Tendenz der Hinwendung zu den individuellen Lernenden. Es entstanden Begriffe wie *individualized Instruction*. Parallel dazu entstanden in Europa entsprechende Begriffe wie *Selbstlernen, Autonomes Lernen und selbstgesteuertes Lernen* (vgl. Schmenk 2008: 56ff.).

Konrad Schröder gilt im deutschsprachigen Raum als ein bedeutender Theoretiker der (Lerner-) Autonomie. Seine Beiträge befassen sich mit Autonomie als allgemeines Lernziel d. h. als fachunabhängiges Lernziel bzw. übergeordnetes Erziehungsziel. In Anlehnung an den Empfehlungen

⁶ Der deutsche Bildungsrat wurde 1965 von Bund und Ländern gegründet und arbeitete von 1966 bis 1975 als Kommission für Bildungsplanung. (Vgl. Wikipedia.de)

der Bildungskommission des deutschen Bildungsrats sprach Schröder (1975) über die Bildung des autonomen Menschen als Erziehungsziel in der Schule. Der autonome Mensch ist nach Schröder derjenige,

der zu eigener Meinungsbildung fähig ist, eigene Entscheidungen treffen kann, der Bevormundung durchschaut, der die Notwendigkeit von Kooperation und (ethisch begründbarer sowie sozial sinnvoller) Leistung einsieht, der seine eigenen Grenzen und Schwächen zu sehen bereit ist, sich aber gegen Beherrschungsversuche zur Wehr setzt [...]. (Schröder 1975: 21 zit. nach Schmenk 2008: 20).

Nach Schröder soll Autonomie weder durch Unterrichtsinhalte noch durch fremdsprachliche Lernziele gefördert, sondern auf allgemeiner Ebene durch die Art der Unterrichtsarbeit und Unterrichtsstile (ebd. 22).

Nach der Auffassung von Schröder wurde die Autonomieförderung im Fremdsprachenunterricht bloß auf die Methode, wie der Unterricht dargeboten wird, eingeschränkt. Sein Grund für diese Einschränkung ist die sprachlichen Vorgaben der Lernziele und sprachlichen Inhalte:

Da die Lernziele im Fremdsprachenunterricht durch die sprachlichen Gegebenheiten vorbestimmt sind, und auch die Inhalte, an denen gelernt wird, nicht frei wählbar, sondern vielmehr durch die Sprache thematisch und in ihrer Abfolge festgelegt sind, wird der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag zum genannten Gesamtziel von Schule durch einen entsprechenden Unterrichtsstil und entsprechende Darbietungsweisen leisten (Schröder 1975: 21 zit. nach Schmenk 2008: 20)

Nach dieser Auffassung ist Autonomie als Bildungsideal betrachtet und weitgehend als Synonym für Mündigkeit und Emanzipation verwendet. Bei Schröder ist Lernerautonomie in Fremdsprachenunterricht nicht rein Fachspezifisch verstanden, sondern Allgemeinpädagogisch betont (vgl. Schmenk 2008: 22 f.).

Durch Holec's Definition (1979) entstand eine Sinnverschiebung des Autonomiebegriffs. Mit dem Begriff "Lernerautonomie" wurde der Fokus auf den Lernenden gestellt bzw. auf seine Fähigkeit, selbstständig und selbstverantwortlich Fremdsprachen zu lernen. Es geht dabei um die Lernerautonomie im Sinne des Self-directed Learning und Selbstgesteuertes Lernen.

Mitarbeiter von CRAPEL (Centre de Recherche et d'Application en Langues) und auch von anderen Sprachlaboren zu Selbstlernzentren bezeichneten "Lernerautonomie" als "ein wesentliches Prinzip bei der Durchführung von Sprachlernaktivitäten durch Fortgeschrittene Studierende[...]"(ebd. 24f.). Wenn das verwendete Lernmaterial authentisch ist, dann handelt es sich um eine Komplette Autonomie, wenn das Material hingegen didaktisiert wird, geht es dann um eine Halb-Autonomie. Total autonomes Lernen kommt zustande, wenn der Lerner eigenständig und mit authentischem Material arbeitet (Ebd.). Holec konzipierte Autonomie als Fähigkeit des Ler-

nenden, sein gesamtes Lernen selbst zu steuern d. h. außerhalb der institutionellen Rahmen und weit von irgendwelcher Fremdsteuerung oder Vorgaben (vgl. Schmenk 2008: 27).

2.1.6 Von individueller zur sozialen (Lerner-) Autonomie

Nach der Veröffentlichung der Holec's Autonomie Definition (1979, 1980), die eine individuelle Konzeption beinhaltete, versuchten Forscher aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen diese Definition mit dem Kontext des institutionellen Unterrichts zu adaptieren. Besonders am Anfang der 90 er Jahren haben sich die Diskussionen und die Forschungen über den Begriff Autonomie vermehrt. Die nennenswerten Konzeptionen bzw. Forschungsergebnisse werde ich im Folgenden darstellen:

- **Autonomie nach Little (1991):** Er konzipiert Autonomie als Fähigkeit, die psychologische und pädagogische Dimensionen hat und betont die Unterscheidung zwischen dem Selbstgesteuerten Lernen und der Lernerautonomie. Diese letztere bezieht sich auf das schulische Lernen in sozialen Verbänden (*siehe 3.1.6*). Die Förderung der Lernerautonomie geschieht so Little durch das Authentisieren der Lernprozesse und zielt auf die Aufhebung der Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft (vgl. Little 1991: online Dokument).
- **Autonomie nach Benson (1997):** Benson unterscheidet in seiner Klassifizierung drei Versionen von Autonomieauffassungen und zwar die *technische Version* und fasst Autonomie als technische Fertigkeit auf, die man durch das alleinige Einüben außerhalb der erzieherischen Institutionen bzw. ohne das Dasein eines Lehrers erreichen kann (*siehe 3.1.2*). Diese Version betrachtet er als sehr reduktionistisch (Schmenk 2008: 39). *Die psychologische Version* konzipiert Autonomie als Fähigkeit, die dem Lernenden ermöglicht, mehr Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen. Benson betrachtet das Wissen und das Lernen aus dem Blickwinkel des Konstruktivisten, nämlich, dass der Lernende sein subjektives Wissen bzw. Lernen allein konstruiert, er sei der Urheber seines Wissens und seines Lernens. Diese Version von Autonomie bezeichnet den Menschen in all seinen Verhalten und Taten als Autonom (*siehe 3.1.4*). Autonomie sei jedem Menschen angeboren (ebd. 39). *Die politische Version;* in dieser Version fokussiert Benson drei Aspekten und zwar Macht, Zugangsmöglichkeit und Ideologie. Er betrachtet dabei das Wissen und das Lernen als Konstruktionen. Die Wahrheit und die Sprache bezeichnet er als Ideologie, weil sie dem Lernenden ideologisch gefärbte Materialien zur Bedeutungskonstruktion bereitstellen. Autonomie wurde in dieser Version als "Kontrolle über die Inhalte und Prozesse des eigenen Lernens" aufgefasst. (Benson 1997: 25 zit. n. ebd. 40).

- **Klassifikationsmodell von Oxford:** Ausgehend von den Autonomieversionen von Benson und auf Grund einer Kritik bzw. Erweiterungsarbeit unterscheidet Oxford vier Perspektiven auf Autonomie und zwar *die technische, die psychologische, die soziokulturelle und die politische-kritische Perspektiven*. Sie bezieht ihre Perspektiven auf vier Themenschwerpunkte nämlich Kontext, agency, Motivation und Lernstrategien (Schmenk 2008: 43). *Die technische Perspektive* auf Autonomie dient zur Beschreibung der äußerlich sichtbaren Formen des Allein-Lernens in Selbstlernzentren. *Die psychologische Perspektive* dient zur Beschreibung der mentalen und emotionalen Zustände des Lernenden (wie Motivation, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und positive Einstellungen gegenüber dem eigenen Lernen). *Die soziokulturelle Perspektive:* Die Hinzufügung der soziokulturellen Perspektiven in der Autonomie Diskussion geht auf Oxford zurück. Sie bringt somit die Lernerautonomie aus dem engen Kreis des Individualismus und gibt ihr eine soziale Dimension. Lernerautonomie sei nicht eine reine individuelle, sondern auch eine soziale Sache. Diese Perspektive teilt Oxford in soziokulturelle Perspektive I und II. Mit Perspektive I meinte sie das Modell des Lernens durch Internalisierung (*siehe 3.1.6*). Dabei geht es darum, dass das Lernen seinen Ursprung grundsätzlich in sozialer Interaktion hat.⁷ Der Lernende internalisiert die intermentale Interaktion, die dann zu intramental wird. In der soziokulturellen Perspektive II geht es wenig um die Interaktion beim Lernen, aber vielmehr um das Lernen in komplexeren sozialen Gruppierungen (vgl. Schmenk 2008: 46ff.). *Die politische Perspektive:* Dabei fokussiert Oxford wie Benson die drei Aspekten der Macht, Zugangsmöglichkeit und Ideologie. Oxford versuchte, einen Raum für viele Perspektiven in der Autonomie Konzeption zu schaffen, um somit Widersprüche zu relativieren. Sie konzipiert "Lernerautonomie als facettenreiches Verhalten bzw. facettenreiche Fähigkeit." (ebd. 48).
- **Autonomie bei Rampillon:** Rampillons Auffassung der Autonomie umfasst sowohl die allgemeinpädagogische als auch die didaktische Perspektive des Fremdsprachenlernens im schulischen Unterricht sowie die Persönlichkeits- und Sozialperspektive:

Unter „Autonomie“ im unterrichtlichen Kontext verstehen wir die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, die Verantwortung für ihre eigenen Angelegenheiten, d.h. für ihr Lernen, zu übernehmen.

⁷ Oxford beruht damit auf den Überlegungen vom sozialen Konstruktivisten Lev Vygotsky zum sozial vermittelten Lernen (vgl. Schmenk 2008: 47). Vygotsky verbindet die kognitiven Funktionen mit der sozialen und kulturellen. Lernen wird als Entdeckungsprozess im Kontext der sozialen Interaktion betrachtet und jede kognitive Funktion übergeht zwei Stufen; einmal auf der intermentalen Ebene (Interaktion mit anderen Menschen) und ein anderes Mal auf der Intramentalen Ebene (als Reflexion über internalisiertes Wissen). Das Individuum wird als aktiver Konstrukteur seines eigenen Wissens, aber nicht losgelöst von der sozialen und kulturellen Umgebung. Lernen geschieht demnach unter dem Prinzip "external - internaler sozialer Konstruktionsprozess"(ebd).

Der Begriff wird daher synonym gebraucht zu „Selbstverantwortung“ und „Selbstständigkeit“. [...] Ziel ist es [...], neben dem Erwerb von fremdsprachlichem Wissen und Können die Persönlichkeit der Lernenden zu entwickeln, einen Beitrag zu ihrer Mündigkeit zu leisten und durch den sozialen Austausch ihre Teamfähigkeit zu fördern. [Es] geht [...] nicht mehr allein um die fremdsprachliche Entwicklung der Lernenden, sondern auch um die Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Sinne der Autonomie. (Rampillon, 2003, S. 5, zit. n. Schmenk 2008: 26)

Die Autonomie Auffassung von Rampillon scheint im Vergleich zu der von anderen umfassender zu sein, zumal sie wichtige Autonomiedimensionen einschließt, die im schulischen Lernen von großer Bedeutung sind, nämlich die lernpsychologische Dimension (d. h. die Fähigkeit zur Selbstverantwortung, Erwerb vom fremdsprachlichen Wissen und Können), die persönlichkeitsbezogene Dimension (d. h. die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit des Lerner) und die soziale bzw. die soziointeraktive Dimension (d. h. die Fähigkeit zum sozialen Austausch und Teamfähigkeit).

In der folgenden Abbildung stelle ich, zu Gunsten von der Übersichtlichkeit, die chronologische Entwicklung des (Lerner-) Autonomie Begriffs dar:

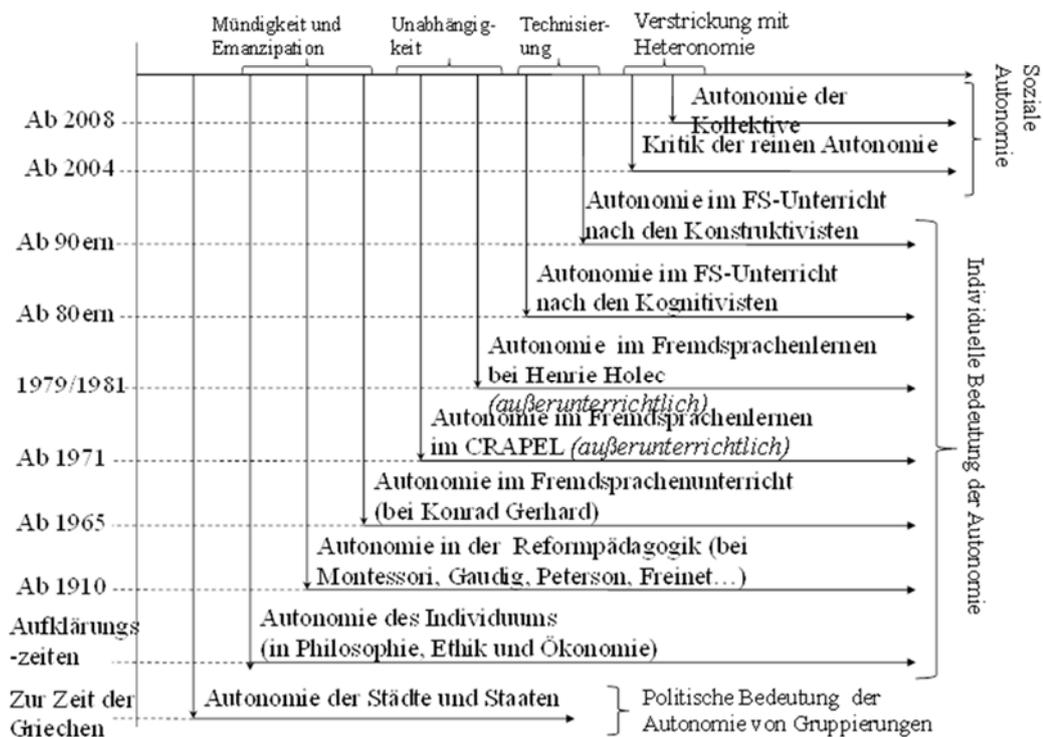


Abb. 1: Chronologische Darstellung der der Begriffsentwicklung (Lerner-)Autonomie.

Quelle: Eigene Arbeit des Autors.

2.2 Verwandte Begriffe zu (Lerner-) Autonomie

In der deutschsprachigen Literatur der erwachsenen Bildung, Lern- und pädagogischen Psychologie befinden sich folgende Begriffe, die teils als Synonyme, teils als Äquivalente Übersetzungen, meistens aus dem Englischen, für den Begriff Autonomie gelten. Ich führe hier die meist verwendeten Begriffen mit einer kurzen Erklärung an:

- (1) **Mündigkeit:** Dieser Begriff wurde ab den Aufklärungszeiten als eine Sinnveränderung der Autonomie verwendet. Dies veränderte den Inhalt der Autonomie von einem politischen zu einem philosophischen Konzept. Häufig wurde "Mündigkeit" besonders in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften gleichbedeutend wie Autonomie verwendet und wurde somit als ein Erziehungsideal im Sinne von Selbstständigkeit, Emanzipation und Eigeninitiative bezeichnet. (vgl. Schmenk 2008: 22, Tassinari 2009: 31).
- (2) **Selbststeuerung:** Der Begriff Selbststeuerung stammt aus dem Englischen Begriff "self direction", der im Forschungsfeld der nordamerikanischen *Erwachsenenbildung* verwendet wird. Dieser Begriff wurde zweideutig konzipiert. Er wurde zum einen als eine komplexe Fähigkeit bezeichnet, die die verschiedenen Bereiche der Gestaltung vom Lernprozess steuert und zum anderen als eine allgemeine Fähigkeit des Individuums, ein Bildungsziel und einen Lernprozess, der zu diesem Ziel führen soll, einzusetzen und durchzuführen (vgl. Tassinari 2009:46). Dies heißt, dass der Lernende in der Lage sein soll, Ziele für seine Bildung einzusetzen und eine entsprechende Methode zu finden, die zum Erreichen des geplanten Ziels führt.
- (3) **Selbstgesteuertes Lernen:** Dies ist die Übersetzung des englischen Begriffs "self-access Learning". Er wurde auch als eine Lernform⁸ bzw. Lernmodus betrachtet und von Lernerautonomie unterscheidet. Lernerautonomie wird in diesem Zusammenhang als eine Fähigkeit bzw. ein Attribut des Lerners verstanden, welche in der "Lernform" vom selbstgesteuerten Lernen ausgeübt werden kann (vgl. Tassinari 2009: 49). Eine Lernform umfasst die gesamten Aktivitäten des Lerners und des Lehrers zusammen. In einer Lernform kann der Lernende seine "Autonomie", Entscheidungen, Methoden, Ziele und Fähigkeiten einüben (Benson 2001: 34, Dickinson 1987: 11 zit. nach ebd.: 50). *"Unter 'selbstgesteuertem Lernen' sei dabei eine komplexe Handlung zu verstehen, die (in hohem Maße) aus genuinen Interessen und*

⁸ Lehr-Lernformen sind historisch gewachsene feste Formen zur Aneignung von Wirklichkeit. Sie haben einen definierten Anfang, eine definierte Rollenverteilung, einen bestimmten Spannungsbogen und einen erkennbaren Abschluss. (Meyer 2002:6).

Bedürfnissen der lernenden Person hervorgeht, und welche keiner die Person einschränkenden Ziel- und Ergebniskontrollen unterliegt" (Schmelter 2004: 257).

- (4) Selbstorganisiertes Lernen (Selbstorganisation):** Damit ist "insbesondere den technischen Aspekt der komplexen Handlung des selbstgesteuerten Lernens" (Schmelter 2004: 257) gemeint. Dieser Begriff bezeichnet eine radikale Bedeutung der Autonomie, dabei der Lernenden situativ und organisatorisch isoliert lernt z. B. in Selbstlernzentren durch Selbstlernprogramme.
- (5) Selbstreguliertes Lernen (Selbstregulierung):** Bedeutet in der Lernpsychologie im Allgemeinen die bewusste Steuerung des eigenen Lernprozesses (vgl. Seel 2003: 379). Damit wird vor allem der mental-operative Teilbereich des selbstgesteuerten Lernens beschrieben (vgl. Schmelter 2004: 257f.). Dieser Begriff liegt dem Autonomiebegriff sehr nah. Wenn Lernerautonomie die Steuerung des eigenen Lernprozesses von der Planung über Durchführung bis Evaluieren bedeutet, bezieht sich der Begriff Selbstregulierung auf den Ausmaß der aktiven Teilnahme am eigenen Lernprozess (Tassinari 2009: 47).
- (6) Selbstbestimmtes Lernen (Selbstbestimmung):** In der Psychologie bzw. Lernpsychologie verbinden Deci/ Ryan (1993: 225f.) die Handlungen von Individuen mit der freien Intention bzw. mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Eine Handlung gilt bei ihnen als selbstbestimmt, wenn sie freiwillig von der handelnden Person intendiert. Aufgrund dessen setzt das Selbstbestimmte Lernen nicht nur die Berücksichtigung der Lernenden-Bedürfnisse voraus, sondern vor allem die Entscheidungen über den Lernprozesse zu initiieren (ebd.). Im Fremdsprachenlernen bezieht sich "Selbstbestimmtes Lernen" auf den Spielraum für eigene Entscheidungen des Lerner im Rahmen eines institutionell definierten Kurses" (Tassinari 2009: 117f.).
- (7) Selbstlernen (individuelles Lernen):** Bezieht sich auf den organisatorischen Modus (siehe selbstorganisiertes Lernen), der aus der Entscheidung der Lernenden, ohne Lehrer und Klassenzimmer zu lernen, entsteht (vgl. Rösler 1998:4). Daher ist der Begriff Selbstlernen immer mit dem Lernen durch neue Medien und Selbstmaterialien wie "CD-Roms", Internet, und die dafür entwickelten Selbstlernprogramme" verbunden. (vgl. Richter 2001: 3).

Im Folgenden führe ich u. a. zusätzliche begriffliche Verwendungen in der Fachdiskussion über Autonomie, die in der Deutsch-, Französisch-, und Englischliteratur existieren (vgl. Tassinari 2009: 45).

Autonomie in der Französisch-Literatur	Autonomie in der Englisch-Literatur	Autonomie in der Deutsch-Literatur
autodirection	self-direction	Mündigkeit
apprentissage autodirigé	self-directed learning	Selbststeuerung
apprentissage autogéré	self-management	selbstgesteuertes Lernen
apprentissage autoorganisé	self-managed learning	selbstbestimmtes Lernen
apprentissage autonome	self-organized learning	selbstorganisiertes Lernen
auto-apprentissage	self-learning	autonomes Lernen
autodéveloppement	learner autonomy	Selbstlernen
auto-enseignement	autonomous learning	Selbstentwicklung
auto-éducation	independent study	Selbstunterrichten
auto-instruction	independent learning	autodidaktisches Lernen /
autodidaxie	self-determination	Autodidaktik
autoformation	self-determined learning	individuelles Lernen
étude individuelle	self-initiated learning	individualisiertes Lernen
étude indépendante	individualized instruction	Einzelunterricht
formation individualisée	autodidactic learning	selbstinitiiertes Lernen
formation personnalisée	autodidaxy	selbstreguliertes Lernen
	self-access learning	Selbstverantwortung
	supported) self-study	Eigenverantwortung

Tabelle 1: Begriffe in der Autonomiediskussion

Quelle: Tassinari 2009: 45.

2.3 Bestehende Definitionen und Definitions-Chaos der Lernerautonomie

Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen entsteht eine Uneinigkeit in der Festlegung des Begriffs Lernerautonomie (vgl. Holec 1981, Wolff 1999, 2002: 8, Schmenk 2010, Finch 2001: 21, Bimmel 2002, 2010: 845, Tassinari 2012: 12f., Schlak 2002: 62f., Chudak 2008, Rampillon 2000, 2003, Meltzer/Quetz 2002: 179f., Apeltauer 2011, Königs 2004: 522f., Nodari/Steinmann 2010: 1156f., Tönshoff 2001: 206). Die Hauptursache der differenzierten Konzeptionen besteht darin, dass der Begriff Autonomie Wurzel in verschiedenen widersprüchlichen Theorien hat. Er wurde demzufolge unterschiedlich kontextuiert (vgl. Schmenk 2012: 63f.):

- a) **Die psychologische Kontextuierung:** In der Psychologie schränkt man das Autonomiekonzept nur auf der Individuums -Ebene bzw. dem individuellen Lernens ein.
- b) **Die soziokulturelle Kontextuierung:** In diesem Kontext wird Autonomie in Bezug auf Zusammenhänge in der Gruppe aufgefasst. Hier wird den Fokus nicht auf das Individuum als einzelnes Element gestellt, sondern auf seine sozialen Beziehungen als Mitglied in einer Lerngruppe.
- c) **Die pädagogische Kontextuierung:** Man betrachtet Autonomie als ein übergeordnetes Bildungs- und Erziehungsziel sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft.