

Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

Ernst Apeltauer¹

Abstract

Learner autonomy has been discussed since the 70th in the last century. It was argued, that learners should be familiar with foreign language learning, because language learning will get more and more important in a society of the future. So even after school time people should be able to develop foreign language skills without any formal teaching. In recent time a new concept has been added: teacher autonomy. Learner autonomy and teacher autonomy are interdependent. In other words: We can not develop learner autonomy without developing teacher autonomy.

Our discussion starts with some simple facts. Gordon Wells observed in his famous Bristol Project several children for more than ten years and compared their language development and learning behaviour in two contexts: school and families. Interesting differences have been found. On the one hand children are more initiative and more curious in the family context. On the other hand they loos more and more initiatives through school experiences. The concepts of learner autonomy and teacher autonomy and consequences for teacher training will be discussed in the context of these findings.

Jeder Sprachunterricht ist der Versuch,
einen natürlichen Prozess zu optimieren.
(Wolfgang Klein)

In dem in Bristol durchgeführten Langzeitprojekt hat Gordon Wells mit aufwändigen methodischen Verfahren über 10 Jahre hinweg Fallstudien anfertigen lassen, die das sprachliche Verhalten von Kindern in der Schule (bzw. Klasse) und im Elternhaus erfassen und dokumentieren (vgl. Wells 1987, zusammenfassend Wells 2006). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder in Gesprächen mit Lehrkräften weniger häufig ihre sprachlichen Möglichkeiten ausschöpften als in Gesprächen mit Eltern. Jedes der untersuchten Kinder

¹ Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Universität Flensburg, Institut für Germanistik, Abteilung
Deutsch als fremde Sprache, Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg
apeltaue@uni-flensburg.de

gebrauchte zu Hause mehr semantische Kategorien als in der Schule. In Gesprächen zu Hause gab es auch sehr viel mehr Hinweise, die über ein Hier-Und-Jetzt hinauswiesen (vgl. 9,1 % in der Familie, 6,4 % in der Schule). Und während zu Hause etwa 2/3 aller Interaktionen von den Kindern begonnen wurden, waren es in der Schule nicht einmal 1/3 der Interaktionen (vgl. Wells 2006, 86). Kinder richten aber nicht nur seltener das Wort an Lehrkräfte, ihre Äußerungen im Schulkontext waren i. d. R. auch kürzer als zu Hause, wobei die bei Lehrkräften ungeliebten “elliptischen Äußerungen” im Schulkontext fast doppelt so häufig auftraten als im häuslichen Kontext. Auffällig war auch, dass Eltern Bedeutungen für ihre Kinder häufiger erläuterten als Lehrkräfte (zu Hause 33,5 %, in der Schule 17,1 %; ebd. 88). Aus solchen Daten kann man schließen, dass Kinder in einem ihnen vertrauten Kontext nicht nur explorationsfreudiger, sondern auch – bezogen auf Interaktionen und Gespräche – aktiver sind als in der Schule. Sie erhalten zu Hause i. d. R. auch mehr Anregungen und Unterstützungen für ihre sprachliche Entwicklung als in der Schule, wobei es allerdings auch da große Unterschiede gibt, je nach dem sozio-ökonomischen Status (SES) der Familie.² So haben Vierjährige aus low SES-Familien durchschnittlich ca. 13 Millionen Wörter gehört, Vierjährige aus high SES-Familien hingegen 45 Millionen Wörter (vgl. Hart/Risley 1995, 197 f.). Und da mit Wörtern in der Regel auch Weltwissen und Begriffe vermittelt werden, werden die Kinder aus high SES-Familien bei Schulbeginn über mehr Wissen verfügen und sich infolgedessen auch mehr neue Wörter eigenständig erschließen können als Kinder aus low SES-Familien. Diese Unterschiede zwischen Kindern aus high und solchen aus low SES Familien werden übrigens während der Grundschulzeit nachweislich nicht ausgeglichen (vgl. Kretschmann/Rosen 2002). In Niederländischen Untersuchungen wurde sogar ein Anwachsen dieser Unterschiede nachgewiesen, so dass am Ende der Grundschulzeit Kinder aus low SES-Familien um ein bis zwei Jahre hinter den Leistungen ihrer Altersgenossen zurück waren.

In high SES-Familien werden jedoch nicht nur mehr Wörter gebraucht und damit auch mehr Lernanreize geschaffen, neuere Untersuchungen zeigen zudem, dass sich das Interaktionsverhalten von Eltern und Kindern – je nach familiärem Kontext – unterscheidet. Gebildete Eltern halten sich in Interaktionen meist stärker zurück als weniger gebildete Eltern und eröffnen dadurch ihren Kindern mehr Interaktionsspielräume (vgl. Şenyıldız 2009). Da sie gleichzeitig mehr Wörter und Begriffe vermitteln, ist zu vermuten, dass sie

² Mit SES werden vor allem drei Faktoren zusammengefasst: Höhere oder niedrigere Bildungsvoraussetzungen der Eltern, ein höheres oder niedrigeres Einkommen sowie leichte oder schwer körperlichen Arbeit, mit der das Einkommen erworben wird.

insgesamt mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen. Untersuchungsergebnisse zeigen auch, dass im Rahmen des interaktiven Vorlesens vermittelt wird, wie man Fragen zu einem Text stellen und formulieren kann. Anders gesagt: Kinder werden von solchen Eltern zum Fragen und zum Formulieren von Fragen ermutigt. Eine solch offene und unterstützende Lernatmosphäre fördert die sprachliche sowie die metakognitive und die metasprachliche Entwicklung, was sich langfristig positiv auf Selbstkontrolle und Selbststeuerung auswirken wird. Auch Entwicklungspsychologen haben Hinweise dafür gefunden, „dass Sprache und Spracherwerb auch den Erwerb von Selbststeuerung und Selbstkontrolle (...) begünstigen.“ (Weinter/Doil/Frevert 2008, 92)

Tatsächlich lassen sich schon zweisprachig aufwachsende Vorschulkinder beobachten, die damit beginnen, Interaktionen „mitzusteuern“ oder sich durch Fragen über Bezeichnungen oder Wortbedeutungen aufklären lassen. Manche schaffen es sogar, durch geschickte Fragestellungen sich den „sprachlichen Input“ zu verschaffen, den sie in ihrer sprachlichen Entwicklungsphase gerade brauchen. Ein solches Verhalten lässt sich übrigens nicht nur bei Kindern aus „high SES-Familien“ beobachten, sondern auch bei Kindern aus „low SES-Familien“. Möglicherweise handelt es sich bei diesen Kindern aus „low SES-Familien“ um besonders sprachinteressierte und sprachbegabte Kinder. Jedenfalls zeigen sie ein solches Verhalten, ohne dass sie zu Hause entsprechend „trainiert“ worden wären. Es ist zu vermuten, dass es sich hierbei um natürliche Entwicklungsvorgänge handelt, die durch Erwachsene aufgegriffen und verstärkt werden könnten. Befragungen von Erzieherinnen und Lehrkräften zeigen jedoch, dass solche von Lernern ausgehenden Impulse häufig übersehen und darum auch übergangen werden. Erst nachdem die Lehrkräfte auf solche Zusammenhänge hingewiesen und ihnen entsprechende Phänomene anhand von Transkripten verdeutlicht worden waren, begannen sie, solche von Lernern ausgehenden Impulse bewusst wahrzunehmen.

Halten wir fest: Kinder sind zu Hause aktiver als in der Schule: Sie initiieren mehr Interaktionen, gebrauchen im häuslichen Kontext längere Äußerungen und fragen häufiger nach Wortbedeutungen. Auch im Vorschulbereich zeigen sie ein anderes Verhalten als in der Schule. Es gibt Daten, die belegen, dass bereits in Vorschulgruppen Kinder ihre Lernprozesse selbst zu steuern beginnen (vgl. Apeltauer 2008). Beispielsweise sagen sie Betreuungspersonen, was und wie sie etwas machen wollen, bestimmen den Anfang und/oder das Ende einer Interaktion, fragen nach Bezeichnungen für Objekte oder nach Bedeutungen oder Funktionen von Wörtern, erbitten Ausdruckshilfen, fragen nach grammatischen Regularitäten, bitten um die Wiederholungen von Äußerungen, um sie sich besser einprägen zu können, erbitten Ausdruckshilfen oder Korrekturen ihrer Äußerungen und zeigen darüber hinaus durch

Selbstkorrekturen, dass sie an einem präzisen Gebrauch ihrer Sprache (vgl. z. B. *ich esse ahm frühstücke gerade*) aber auch an der Weiterentwicklung ihrer „Lernersprache“ (vgl. *lasst du das das spiel immer hier? die spiel?*) interessiert sind und daran arbeiten. Wie würde sich Unterricht verändern, wenn Schüler solche Verhaltensweisen auch in der Schule zeigen würden? Warum zeigen sie solche Verhaltensweisen im Unterricht nur selten? Warum erleben sie die Schule häufig als eine Institution, in der man „sich langweilt“ oder lernt, dass man dumm ist?³

Offenbar vermittelt traditioneller Unterricht vielen Kindern nur wenige Anregungen. Und Lehrkräfte sind ihrerseits häufig mit der Organisation ihrer Unterrichtseinheiten so beschäftigt, dass ein großer Teil der Zeit (bis zu 40 %) damit verbraucht wird.⁴ Für eine inhaltliche Arbeit bleiben dann noch knapp 60 % der Unterrichtszeit übrig. Nehmen wir einmal an, dass Kinder vier Unterrichtseinheiten Deutsch als Fremdsprache pro Woche erhalten. Das sind (bei 45 Minuten pro Unterrichtseinheit) 180 Minuten Unterricht, von denen jedoch 72 Minuten (40 %) durch „Organisatorisches“ verbraucht werden. Es verbleiben also ca. 108 Minuten für die inhaltliche Arbeit, die allerdings durch die Anzahl der Schüler der Gruppe geteilt werden muss. Bei einer Klassenstärke von 20 Schülern verbleiben für den einzelnen Schüler pro Woche also ca. 5 Minuten Sprechzeit. Nun kann man sagen, dass auch beim Zuhören eine fremde Sprache gelernt wird. Doch gilt dies nicht uneingeschränkt. Schüler lernen beim Zuhören vor allem dann, wenn sie direkt angesprochen werden und antworten sollen. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das, was selbst gesagt wurde, sich besser einprägt als Gehörtes. Auch gibt selbst Gesagtes Anstöße für die weitere Entwicklung der Lernersprache (vgl. Swain 2000). Dagegen kann beiläufig Gehörtes leicht ausgeblendet werden, wenn es nicht interessiert.

Unter solch ungünstigen Umständen liegt die Frage nahe, ob sich „Organisatorisches“ nicht für die Sprachvermittlung nutzen ließe? Könnte man Schüler nicht in die Strukturierung des Unterrichts einbeziehen und damit mehr Zeit für die Spracharbeit gewinnen? Vor allem ist zu fragen, ob und wie sich Neugier und Interessen der Vor- und Grundschul Kinder zur Motivationserhöhung nutzen ließen? Welche Möglichkeiten gäbe es, ihre Ansätze zur Selbststeuerung zu unterstützen, damit sie gezielter lernen und ihre Lernprozesse auch selbst evaluieren?

³ Ein Schulanfänger kam sechs Wochen nach Schulbeginn nach Hause und erzählte seiner Oma: „Ich weiß jetzt, warum wir in die Schule gehen. Damit wir lernen, dass wir dumm sind.“

⁴ vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz/Patzelt/Ricart-Brede/Vomhof 2008, 59

Manchen Lehrkräften mögen solche Vorstellungen utopisch erscheinen, weil sie das für nicht realisierbar halten oder weil sie glauben, sich selbst überflüssig zu machen, wenn sie Lerner zur Eigenständigkeit anleiten würden. Andere, insbesondere jüngere Lehrkräfte, werden darin Möglichkeiten sehen, im Unterricht mit hoch motivierten Lernern gezielter und effektiver zu arbeiten. Sicherlich wird es auch Lehrkräfte geben, die in solchen neuen Formen des Umgangs auch Möglichkeiten zu ihrer Entlastung erkennen werden und andere, für die solches Schülerverhalten problematisch wäre.

Wer Kinder im Vor- und Grundschulbereich beobachtet, wird rasch feststellen, dass Kinder in diesem Alter lernen wollen und darum in Interaktionen mit Erwachsenen Themen oder auch sprachliche Phänomene anzusprechen versuchen, die ihnen auffallen oder die sie interessieren. Erfahrungsgemäß unterscheiden sich ihre Lernbereitschaft und ihre Konzentrationsspanne in solchen Fällen grundlegend von ihrem Lernverhalten bei vorgegebenen Übungen, z. B. bei Übungen zur sog. „Phonologischen Bewusstheit“. Lehrkräfte, die in vorschulischen Fördermaßnahmen eingesetzt sind, berichten, dass man mit Vorschulkindern maximal 15 bis 20 Minuten pro Tag Sprachförderung (etwa das Üben der Zuordnung von Artikelformen zu Gegenstandsbezeichnungen) betreiben könne.

Vergleicht man damit Kinder, die an etwas interessiert sind, das sie selbst ausgewählt haben, so fällt auf, dass diese Kinder über eine erheblich längere Konzentrationsspanne verfügen, wie Daten aus einem „Schnecken-Projekt“, das im Rahmen des Kieler Modells durchgeführt wurde, zeigen (vgl. Apeltauer 2006, 35). Sechs dieser Kinder entdeckten am Tag nach einem Waldspaziergang während einer Reflexionsphase ihr Interesse an Schnecken. Über drei Wochen haben sie sich dann jeden Vormittag mit dem Thema Schnecken beschäftigt. Sie haben Schnecken gesammelt, haben sie mit einem Vergrößerungsglas von allen Seiten betrachtet, haben beobachtet wie sie fressen und sich bewegen, wie sie ihre Fühler einsetzen und vieles mehr. Auch ließen sie sich von einer Betreuerin aus Sachbüchern über Schnecken vorlesen. Am Ende haben sie zusammen mit der Betreuerin ein „Schneckenbuch“ produziert: Es wurden Fotos gemacht, anschließend sortiert und zu jedem Foto der Betreuerin ein kurzer Text „kollektiv“ diktiert. Das Büchlein wurde den Eltern der Kinder und Kindern der anderen Gruppen im Kindergarten vorgestellt. Außerdem entwickelten die Projekt-Kinder ein Bedürfnis, über ihre Entdeckungen zu reden und anderen ihr neues Wissen mitzuteilen. Die Kinder haben auch noch Tage nach Abschluss des Projekts über Schnecken gesprochen und versucht, ihr neu erworbenes Wissen weiterzugeben. Im Sinne der „Output-Hypothese“ haben sie damit selbst lernerspezifische Wiederholungs- und Übungsphasen kreiert und so erworbene sprachliche Fertigkeiten und

Kenntnisse vertieft und abgesichert. Angesichts solcher Erfahrungen empfiehlt es sich, Interessen der Schüler verstärkt in den Unterricht einzubeziehen. Gleiches gilt für Ansätze zur Selbststeuerung. Sie sollten aufgegriffen und evtl. mit den Kindern reflektiert werden. Vor allem aber sollten die dafür erforderlichen Entscheidungsfreiheiten gewährt werden.

Im Gegensatz zu diesen (zu einem großen Teil selbst gesteuerten) Eigenaktivitäten der Vorschulkinder zeigen Schulkinder mit steigenden Schuljahren immer weniger Eigenaktivitäten und immer weniger Interesse an Sprache(n) (vgl. dazu auch Oomen-Welke 2008). Es ist gegenwärtig unklar, welche Rolle dabei Reaktionen der Lehrkräfte (vgl. z. B. Kommentare wie *bleib mal beim Thema* oder *das gehört jetzt nicht hierher*) spielen.

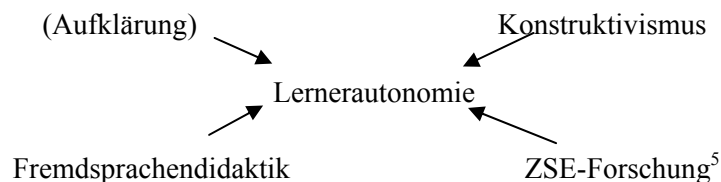
Lernerautonomie

Wir haben bisher von Selbststeuerung und nicht von Lernerautonomie gesprochen, weil Lernerautonomie ein sehr anspruchsvoller Begriff ist, sozusagen ein Ideal, das in der Wirklichkeit kaum je erreicht werden dürfte. Dennoch hat man bereits Anfang der 70er Jahre und vermehrt dann in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts begonnen, den Begriff im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen zu diskutieren. Man ging davon aus, dass im Sinne eines lebenslangen Lernens die Eigenständigkeit von Lernenden gestärkt werden sollte, damit diese (mit oder ohne formalen Sprachunterricht) in der Lage wären, weitere Sprachen bedarfsorientiert zu lernen.

Das Wort *Autonomie* lässt sich auf zwei griechische Wörter zurückführen: *auto* (selbst) und *nomos*, ein Wort mit zwei Grundbedeutungen, die beide aus dem Altgriechischen stammen:

- 1) νόμος, *Nomós* (Betonung auf der zweiten Silbe) im räumlichen Sinn von „Bezirk“ und
- 2) νόμος, *Nómos* (Betonung auf der ersten Silbe) im rechtlichen Sinn von „Gesetz“.

Autonomie könnte demnach als „Selbstregulation in einem bestimmten Bereich“ übersetzt werden. Heute gibt es vor allem drei Diskurse, in deren Rahmen der Begriff Lernerautonomie diskutiert wird:



⁵ ZSE ist eine Abkürzung für *Zweitspracherwerb*

Historisch betrachtet taucht bereits in der Zeit der **Aufklärung** (bei Kant) der Begriff der „Mündigkeit“ auf. Der Mensch soll durch Aufklärung aus der „selbst verschuldeten Unmündigkeit“ herauskommen und Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Später hat Adorno – im Anschluss an Kant – den Begriff „Erziehung zur Mündigkeit“ geprägt. Dabei soll Vergangenes und Gegenwärtiges beleuchtet werden und es sollen Fragen an die Zukunft gestellt werden. Letztlich enthält dieser Begriff wegen der deutschen Geschichte und Bildungstradition auch Anregungen zum Widerstand gegen Gewalt und Unmoral.

Der **Konstruktivismus** ist eine Theorie, die in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Im Rahmen dieser Theorie werden Kants Überlegungen und Einsichten wieder aufgegriffen und radikalisiert. Wissen, so wird im Rahmen dieser Theorie argumentiert, wird „auf subjektive Weise vom Einzelnen organisiert und strukturiert.“ Der radikale Konstruktivismus postuliert sogar, dass „Denken und Erkennen nicht von dem zu trennen sind (EA), der denkt und erkennt. Daher ist es unmöglich, die Wahrnehmung und das Erkennen steuernd von außen zu beeinflussen“ (vgl. Holstein/Wildenauer-Józsa 2008, 82). Eine gemäßigte Form des Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen vom Einzelnen auf subjektive Weise organisiert, strukturiert und unter der Fragestellung bewertet wird: Lohnt es sich, dies zu lernen?

Eine solche subjektive Bewertung durch den Lerner hat große Bedeutung für sein künftiges Verhalten. Als Bewertungsgrundlagen dienen ihm dabei Erfahrungen und vorhandenes Wissen. Aus der Hirnforschung wissen wir, dass nur dann, wenn ein Individuum zu einer positiven Bewertung kommt, Wissensnetzwerke im Gehirn aktiviert und umgestaltet werden. Erst dadurch kann neues Wissen entstehen (vgl. Roth 2003).

Lernerautonomie wurde im Laufe der Jahre zu einem Ideal-Ziel der Pädagogik und in den letzten drei Jahrzehnten zudem zu einem erklärten Ziel der **Fremdsprachendidaktik**: Lerner sollten zum selbstständigen Lernen angeregt werden, z. B. durch die Vermittlung von Lernstrategien und ein anwendungsbezogenes Training. Dadurch sollte die Selbstständigkeit (Autonomie) von Lernenden gestärkt werden.

Die wissenschaftliche Debatte um Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen setzte in West-Europa bereits Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts ein. Holec's Text *Autonomy and Foreign Language Learning* wurde zwar erst 1979 veröffentlicht. Doch schon 1972 war die „Steering Group on Permanent Education“ des Europarats gegründet worden, die in ihrem Abschlussbericht 1977 fordert, dass die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für eigenständiges Handeln entwickelt werden sollte. In diesem Kontext entstand die bereits erwähnte Schrift von Holec über *Autonomy*

and Foreign Language Learning, als eine – wie er es selbst formulierte – theoretische und praktische Beschreibung der Anwendung des Begriffs Autonomie auf das Fremdsprachenlernen Erwachsener.

In der Debatte um Lernerautonomie ging es anfänglich also um Erwachsene. Doch schon bald wurde die Adressatengruppe ausgeweitet, wurden auch Lerner der gymnasialen Oberstufe einbezogen. Inzwischen wissen wir, dass Grundlagen für die Entwicklung von Fähigkeit zum autonomen Wissenserwerb (und d. h. auch zum Fremdsprachenlernen) bereits im frühen Kindesalter gelegt werden (vgl. Rebel 2001, 146). Wir werden später darauf zurückkommen.

Definiert wurde Lernerautonomie von Holec als Fähigkeit, Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen („ability to assume responsibility for one’s own affairs“). Holec fährt fort: Diese Fähigkeit ist nicht angeboren. Sie wird entweder auf natürlichem Wege erworben oder durch formale Schulung (vgl. Holec 1979, 3). Folgt man dieser Argumentation Holec’s, so muss gefragt werden, in welchem Alter Lernerautonomie erworben wird?

Mit Lernerautonomie wird von Holec ein Potential bezeichnet, über das Lerner verfügen, um in vorgegebenen Situationen eine fremde Sprache lernen zu können, indem sie (vgl. ebd. S. 3)

1. sich Ziele setzen
2. Inhalte und ihre Progression bestimmen
3. Methoden und Techniken zur Erreichung der gesetzten Ziele auswählen
4. ihr eigenes Lernverhalten überwachen (monitoring)
5. und evaluieren, was sie gelernt haben.

Bekanntlich lassen sich begriffliche Grenzen genauer bestimmen, wenn nicht nur definiert wird, was etwas ist, sondern auch, was etwas nicht ist. Was also ist Lernerautonomie nicht?

- Lernerautonomie (LA) hat nichts damit zu tun, dass ohne Lehrkraft gelernt wird. Autonome Lerner machen Lehrkräfte nicht überflüssig.
- LA fordert von Lehrkräften nicht, Initiative oder Kontrolle aufzugeben. Lehrkräfte können Autonomie nicht zerstören, sie können sie nur einschränken.
- LA ist keine neue Methode. Aber die Entwicklung von Lernerautonomie hat natürlich etwas mit der Art und Weise zu tun, wie Lehrkräfte mit Lernenden umgehen. Allerdings kann LA nicht geplant und schrittweise realisiert werden.

Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

- LA kann sich an sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen. LA scheint einerseits vom Lebensalter beeinflusst zu werden, andererseits vom erreichten Sprachentwicklungs- bzw. vom Lernaltersstand.
- LA ist kein Dauerzustand. LA ergibt sich nicht einfach und kann auch nicht auf Dauer aufrechterhalten werden.
- Lerner können sich in einem Bereich autonom verhalten und in einem anderen hilflos erscheinen.

David Little, dem wir diese negativen Charakterisierungen verdanken, definiert LA positiv als eine Kapazität zur inneren Distanzierung, zur kritischen Reflexion sowie zum Treffen von Entscheidungen und zum eigenständigen Handeln, wobei diese Kapazitäten seiner Auffassung nach sichtbar werden in der Art, wie gelernt wird und wie Gelerntes in andere Kontexte übertragen wird (vgl. Little 1991, 4). Kurz: Lernerautonomie ist ein Maß für die Unabhängigkeit von der Kontrolle durch andere.

Freilich kann damit keine völlige Unabhängigkeit verbunden sein. Denn persönliche Freiheiten sind immer auch eingeschränkt durch die jeweilige Gruppe und Gesellschaft, in der jemand aufwächst oder lebt. Jede Form der Autonomie hat also Grenzen. Ja, wir können sogar sagen, dass Lerner in bestimmten Bereichen schon autonom handeln können (z. B. wenn sie sich mit Hilfe von Wörterbüchern die Bedeutungen neuer Wörter und deren Gebrauchsmöglichkeiten erschließen), während sie gleichzeitig in anderen Bereichen (z. B. im Bereich der Morphologie) noch auf Anleitungen durch eine Lehrkraft angewiesen sein können. Untersuchungen zum kooperativen Lernen kommen sogar zu dem Schluss, dass gemeinsames Lernen Individuen hilft, klarer zu denken und mehr zu leisten, als sie alleine könnten. Man sagt auch: Intelligenz und Kreativität werden im Rahmen von Gruppenarbeit nicht addiert sondern potenziert. Die Bedeutung des kooperativen Lernens zeigt sich z. B. im Bereich der 'blind spots'

"(...) aspects of ourselves which others see but we are unaware of – highlights the importance of other people's perspectives in revealing hidden personal characteristics and gaining insight into our 'selves'." (Sercu/St. John 2007, 57).

Mit anderen Worten: Es ist wichtig, dass man zusammen mit anderen über seine eigenen Einstellungen und Überzeugungen nachdenkt und sie auch formuliert, um sich selbst darüber Rechenschaft ablegen und sie genauer erfassen zu können. Wenn Vorstellungen und Einfälle beim gemeinsamen Lernen

respektvoll behandelt werden, können solche Gespräche auch das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl von Lernern stärken, wodurch wiederum wie man weiß Offenheit und Bereitschaft zu Veränderungen erhöht werden. Will man Lernerautonomie in diesem Sinne in der Praxis fördern, so sollte man

- eine sichere und vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, damit Lerner auf dieser Grundlage etwas riskieren können und mit Selbststeuerung beginnen
- Lernarrangements schaffen, von denen aus sich eine Verbindung zum Alltag der Lernenden herstellen lässt → was bringt mir das?
- Möglichkeiten zur Aushandlung von Bedeutungen zulassen
- den Zusammenhalt in Kleingruppen fördern → Projektarbeit
- Heterogenität als Bestandteil der Gruppe akzeptieren und integrieren lernen
- Raum schaffen für unterstützendes informelles Lernen und soziale Netzwerke → Patenschüler, Elternmitarbeit ...

Die Debatte um autonomes Fremdsprachenlernen hat in Deutschland übrigens später eingesetzt als im übrigen Europa. Anfangs wurde mit Formen des offenen Unterrichts experimentiert, um etwas über geeignete Lernumgebungen herauszufinden und über ein Mindestmaß an Lernkompetenz, das vorausgesetzt werden muss.

Als 1995 bei Kassel eine Tagung zum Thema *Autonomes Fremdsprachenlernen* durchgeführt wurde, „war verblüffend, wie weit man vor allem im Ausland auf dem Weg zu einer veränderten schülerorientierten, offenen Unterrichtsrealität auf allen Klassenebenen gekommen war“ (vgl. Rebel 2001, 144).

Im Abschlussbericht der Expertenkommission der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe war damals (1995) zum autonomen Fremdsprachenlernen folgendes formuliert worden: Autonomes Fremdsprachenlernen bedeutet

- eine „Abkehr von einer linearisierten, zerstückelten Präsentation von Lernzielen und Lerninhalten“;
- den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements;
- eine mit dem Lernfortschritt wachsende Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens;
- stärkere Berücksichtigung des Lernens in Gruppen;
- handlungsorientierte Einübung und Anwendung des Wissens in unterschiedlichen Kontexten.“⁶

⁶ Aus dem Abschlussbericht der Expertenkommission der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe; 1995, 137

Doch wie lassen sich solche Verfahren in die Praxis umsetzen? Macaro 2008 beschreibt, wie ein Lerner sich zu Hause einen Text wiederholt anhört und so seine Fertigkeiten im Bereich des Hörverstehens allmählich entwickelt, indem er

- Vorwissen zum Thema aktiviert
- dieses Vorwissen zum Aufbau von Erwartungen (was kommt danach) zu nutzen versucht
- Gehörtes zunehmend besser segmentieren lernt
- auf Schlüsselwörter achtet, die aufgrund des Vorwissens erwartet werden
- auf Wörter und Phrasen achtet, die im Widerspruch zu seinen Erwartungen stehen
- unbekannte Wörter mit Hilfe des Kontexts oder von Wortbildungsregeln erschließt
- sich Lautsequenzen bildlich vorstellt, um Wortgrenzen besser bestimmen zu können
- unbekannte Wörter, deren Wortgrenzen bestimmt wurden, im Wörterbuch nachschlägt
- auf prosodische Merkmale achtet, Modalitäten genauer bestimmen können
- ...

Man vergleiche nun damit Hörverstehensübungen, wie sie im Unterricht durchgeführt werden.

- a) Eine Tonaufnahme wird vom Lehrer zweimal vorgespielt und die Schüler sollen anschließend Fragen, die ihnen zuvor schon vorgelegt worden sind, beantworten.
- b) Wieder hören die Lerner eine Aufnahme. Nach dem ersten Hören erhalten sie eine Reihe von "Multiple Choice Fragen", die nach dem zweiten Hören abgearbeitet werden sollen.
- c) Eine Tonaufnahme wird von der Lehrkraft zweimal vorgespielt. Anschließend sollen die Schüler die "Hauptideen" des Textes schriftlich festhalten.
- d) Schüler können (alleine oder in Kleingruppen) eine Aufnahme mehrfach abhören. Ihnen steht ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung. Wieder sollen die "Hauptideen" schriftlich festgehalten werden.
- e) wie d), allerdings steht nur ein einsprachiges Wörterbuch zur Verfügung,
- f) wie d), allerdings ohne Wörterbuch.

Jede dieser Aufgaben setzt die Beherrschung von Basis-Hörstrategien voraus. Jede Aufgabe erfordert jedoch zugleich auch andere, spezifische Hörverstehensstrategien. Der Schüler, der zu Hause arbeitet, wird am Ende genauso viele Strategien entwickelt haben, wie ein Schüler im Unterricht. Beide werden sich im Laufe der Zeit bestimmte Strategien oder Strategie-Cluster aneignen. Und daraus werden sie dann künftig – je nach Bedarf – auswählen. Der Lerner, der sich zu Hause mit Hörverstehen beschäftigt hat, wird zudem so etwas wie einen komplexen Plan zur Verbesserung seines Hörverstehens entwickelt haben und daher auf künftige Anforderungen besser vorbereitet sein als Schüler, die nur Erfahrungen im Unterricht gesammelt haben.

Aus all dem folgt, dass Lernerautonomie eine Sensibilität für Fragestellungen beinhaltet, für sprachliches Wissen, das genutzt werden kann. Sie setzt zudem Erfahrungen im Umgang mit Lernstrategien voraus sowie so etwas wie metakognitive Verfahren zur Evaluation eigener Vorgehensweisen bzw. Strategien (vgl. dazu auch das von Legutke 1999 beschriebene Sprachprojekt.). Lernerautonomie in dem oben genannten Sinne ist ein Begriff, der sowohl pädagogische als auch fremdsprachendidaktische und politische Aspekte aufweist, mit weit reichenden Konsequenzen. Gleichzeitig ist Lernerautonomie aber auch ein idealtypisches Konstrukt, das zwar angesteuert werden kann, aber wohl nie ganz erreicht werden dürfte. Denn jeder Mensch lebt zu einer bestimmten Zeit unter bestimmten gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen, die seine Autonomie auch einschränken (vgl. Laing 1969, Macaro 2008, 60 f.).

Lehrerautonomie

So wie Lerner nicht unabhängig von Lehrern sind, sind auch Lehrer nicht unabhängig von Lernern. Anders formuliert: Autonomie impliziert auch Heteronomie. Denn jeder Mensch ist von seiner Bezugsgruppe abhängig und umgekehrt. Diesen Gedanken hat Kumaravadivelu weitergeführt. Er betont, dass Lernerautonomie sowohl einen individuellen als auch einen gruppenspezifischen Aspekt aufweist, weil es eine Interdependenz zwischen Lerner und Lerner sowie zwischen Lerner und Lehrer gibt (vgl. Kumaravadivelu 2003, 131 ff.). Er unterscheidet verschiedene Grade von Lernerautonomie, an die Lernende herangeführt werden sollten und verweist darauf, dass sich Einstellungen zum Lernen von Generation zu Generation ändern, weshalb Lernziele immer wieder neu kalibriert werden sollten. Kumaravadivelu folgert daraus, dass sich Lernerautonomie nur dann entwickeln kann, wenn Lehrkräfte gemeinsam mit Lernenden deren Lernerprofile erarbeiten und sie dazu anleiten, wie Ziele und Tätigkeiten (methodisches Vorgehen) sowie Unterrichtsmaterial ausgewählt und anschließend Lernerfolge

und Lernerfahrungen evaluiert werden können (ebd. 149 ff.⁷). M. a. W.: Lehrkräfte müssen für sich zunächst einmal festlegen, wie viel „Autonomie“ sie ihren Lernern zubilligen wollen. In einem zweiten Schritt sollten sie dann versuchen, gemeinsam mit ihren Schülern die Lernerprofile zu erarbeiten und die Schüler zu mehr Eigenständigkeit anzuleiten. Schließlich sollten die Lehrkräfte mit ihren Schülern das Maß an Eigenverantwortung aushandeln, das von den Schülern übernommen werden soll.

Solche Überlegungen haben natürlich auch Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. Wenn es früher in der Lehrerfortbildung um die Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen oder um die Erläuterung und Demonstration von Vermittlungsmethoden und Sozialformen ging sowie um die Analyse neuer Lehrmaterialien und Übungsformen, so wurden im Zuge der Autonomiediskussion alternative Formen der Aus- und Fortbildung erprobt. Im Mittelpunkt solcher Maßnahmen steht nicht mehr nur die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Es geht nun auch um Übungen zur Selbstwahrnehmung und -reflexion sowie zur Erfassung und Beschreibung von Lernprozessen. Nicht Fertigkeiten sollen vermittelt werden, sondern Sensibilität für Wahrnehmungs- und Entwicklungsprozesse und Fähigkeiten zur Reflexion von individuellen (lernerspezifischen, aber auch lehrerspezifischen) Entwicklungsmöglichkeiten.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Praxis? Stellen wir uns einmal vor, im Unterricht werden Formen des Partizip II eingeführt und geübt. Später bittet ein Lehrer seine Schüler, einen kurzen Text zu schreiben und dabei diese Formen zu gebrauchen. Um eine entspannte Lernatmosphäre zu wahren, weist er vorsorglich darauf hin, dass alles, was die Schüler brauchen, entweder im Arbeitsbuch oder auf dem Übungsblatt, das ausgeteilt wurde, zu finden ist.

Eine andere Lehrkraft stellt den Schülern einer Parallelklasse die gleiche Aufgabe, ermutigt sie jedoch „etwas zu riskieren“ und wenigstens ein oder zwei Sätze mit eigenen Worten zu konstruieren. Sätze, die von den Schülern aus dem Arbeitsbuch oder aus dem Übungsblatt übernommen werden, sollen entsprechend gekennzeichnet werden. Bei seinen Korrekturen konzentriert sich dieser Lehrer vor allem auf die eigenständigen Produkte der Schüler und bespricht diese später mit den Schülern.

Im ersten Fall haben wir einen traditionell orientierten Unterricht, in dessen Rahmen kaum Eigenständigkeit entwickelt werden dürfte. Im zweiten Fall

⁷ In Kanada ist diese Vorgehensweise inzwischen obligatorisch. Lehrkräfte haben die Lernerprofile ihrer Schüler (d. h. auch die Grade an Autonomie in verschiedenen Bereichen) zu ermitteln, um effektiver mit ihnen zu arbeiten und sie zu mehr Eigenständigkeit anregen zu können.

werden die Schüler dagegen zum eigenständigen Arbeiten angeregt und ermutigt und sie erhalten Rückmeldungen und Erläuterungen zu den von ihnen produzierten Formulierungen, vor allem dann, wenn sie nicht ganz geglückt sind (vgl. dazu auch Macaro 2008, 50 f.).

Während Lehrkräfte früher Äußerungen oder schriftliche Produkte von Schülern bewertet und Fehlertypologien erstellt haben, konzentrieren sich Lehrkräfte, die einen Lernerautonomie-Ansatz vertreten, nun vor allem auf Produktionsprozesse: Wie viele Sätze hat ein Schüler in seinem Text bereits eigenständig produziert? Wurden Formeln gebraucht und falls ja, in fester Form oder auch schon variiert (vgl. z. B. *ich hab so viel am Hals* oder *wir haben so viel am Hals*)? Wurden Formeln schon ausgeweitet, z. B. indem neue Wörter eingebaut wurden (vgl. *du hast zu viel am Hals* oder *sie haben heute genug am Hals gehabt*)? An welchen Stellen wurden Vermeidungsstrategien oder Verwechslungen (z. B. *du hast heute große Ohren* statt *du hast heute viel um die Ohren*) erkennbar? Kurz: Was hat sich seit der letzten Arbeit verändert oder verbessert?

Damit Lehrkräfte ihren Schülern Freiräume für Entscheidungen einräumen und mit ihnen ihre Arbeitsprozesse (implizit oder explizit) evaluieren und reflektieren können, sollten sie bereits während ihrer Ausbildung die Möglichkeit erhalten, Eigenerfahrungen mit selbst gesteuertem Lernen zu sammeln. Dazu benötigen sie – wie ihre Schüler –

- einen die Autonomieentwicklung unterstützenden Kontext (z. B. bezogen auf die Gestaltung von Unterrichtsräumen und entsprechende Materialien mit Wörterbüchern, Nachschlagewerken, Internetzugang)
- Möglichkeiten, alternative Lernerfahrungen alleine oder in Kleingruppen zu sammeln und
- dabei ablaufende Lernprozesse zu beobachten und anschließend zu beschreiben und gemeinsam mit der Lehrkraft und Mitschülern zu reflektieren und ggf. evaluieren.

Trebbi (2008) hat solche Ausbildungselemente in Norwegen konzipiert und erprobt. Berichtet wird, dass sich der anfängliche Widerstand und die Einwände der Teilnehmer im Laufe der Veranstaltung veränderten. Aus der Frage *Wie kann unter solchen Voraussetzungen die Qualität der Lehre gesichert werden?* wurde z. B. *Kann eine Lehrkraft die Qualität des Lernens garantieren?* Gelernt wurde von den Teilnehmern dieser Veranstaltung, welche Bedeutung der Selbstwahrnehmung für die Selbststeuerung zukommt, wie wichtig Eigenerfahrungen (als Voraussetzung für den Einsatz solcher Verfahren) sind

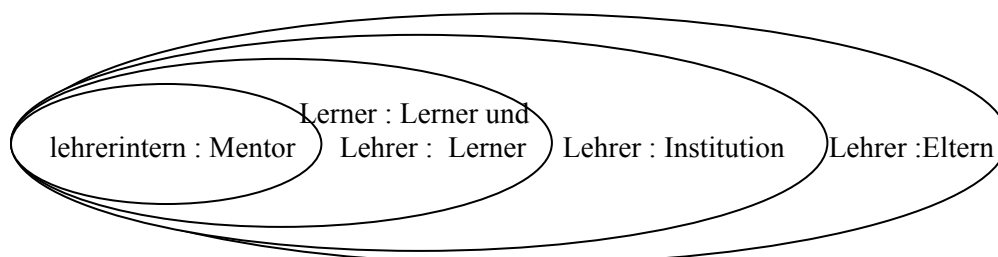
Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

und wie sich der Blick auf Lehren und Lernen durch ein gewachsenes Verständnis von Lerner- und Lehrerautonomie verändert.

Trebbi leitet daraus folgendes Fazit ab: „Freiheit“ (z. B. bei der Zielsetzung oder bei der Wahl der Mittel) ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entstehung von Lernerautonomie. Allerdings wird Freiheit in diesem Zusammenhang als Fähigkeit interpretiert, zwischen Notwendigkeit und Möglichkeit zu unterscheiden. Freiheit setzt mit anderen Worten Bewusstheit und Wissen voraus. Und Lehreraus- und -fortbildungen sollten daher auf die Bewusstmachung von solchen Lehr- und Lernprozessen Wert legen. Kurz: Der Lernerautonomie-Ansatz hat nichts mit „Rückzug des Lehrers“ zu tun, vielmehr mit einer aktiven Auseinandersetzung von Lehrkraft und Lerner darüber, was noch verbessert werden könnte, damit Lerner befähigt werden, sich die fremde Sprache weiter anzueignen, vor allem aber, damit sie sie später autonom (d. h. ohne Hilfe oder Unterstützung durch eine Lehrkraft oder Fremde) nutzen können.

In jüngster Zeit hat La Ganza 2008 ein Modell unterschiedlicher Interaktionsräume vorgelegt, um das Ineinandergreifen und die gegenseitige Abhängigkeit von Personen und Interaktionen von ihren jeweiligen Kontexten zu verdeutlichen. Er betrachtet Lehrerautonomie als ein Konstrukt mit vier Dimensionen. Für ihn gibt es nicht nur eine Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch eine zwischen Lehrkraft und internalisiertem Lehrermodell sowie zwischen Lehrkraft und Schulrat (teacher-supervisor), zwischen Lehrer und Institution sowie zwischen Lehrer und dem weiteren Umfeld (Abb. unten adaptiert aus La Ganza 2008, 73).

- Autonomie bezogen auf den internalisierten/realen Mentor
- Autonomie bezogen auf die Lerner
- Autonomie bezogen auf die Institution (Rektorat, Verwaltung)
- Autonomie bezogen auf das weitere Umfeld (Verwaltung, Eltern)
-



Was bedeutet hier lehrerintern? Lehrkräfte verinnerlichen Lehrermodelle während ihrer Schulzeit und später während der Ausbildung. Diese Modelle dienen der eigenen Orientierung. Die Befragungsergebnisse von La Ganza zeigen, wie stark diese Modelle das Handeln von Lehrkräften beeinflussen. Lehrkräfte wollen einem Lehrervorbild (u. U. auch einem realen Mentor) gleichen bzw. orientieren sich an einem/mehreren solchen Vorbild/ern.

Im Modell von La Ganza wird die zweite Relation als die zwischen Lehrkraft und Lernern beschrieben. Wir haben dieses Modell (im Sinne von Kumaravadivelu 2003) um die Dimension Lerner – Lerner ergänzt, die neben der Relation Lehrkraft und Lerner ebenfalls Rückwirkungen auf Lehrerentscheidungen (bzw. Lehrerautonomie) hat.

Neben diesen beiden Relationen gibt es noch das Verhältnis der Lehrkraft zur eigenen Schule (Institution) bzw. zum eigenen Rektorat. Für die Beziehung zwischen Lehrkraft und Rektorat und/oder Schulrat (als Supervisor) gilt ähnliches wie für die Beziehung zwischen Lehrer und Lerner. Einerseits sollen Schulräte möglichst konkrete Hinweise und Anleitungen geben, andererseits sollen Lehrkräfte auch eigenständig und eigenverantwortlich (autonom) handeln können, ohne sich an Vorschläge „von oben“ anpassen zu müssen.

Die letzte der oben genannten Relationen betrifft die Beziehung zur Verwaltung in einem weiteren Sinne, z. B. zur Verwaltung einer Stadt oder eines Stadtteils und zu den Eltern der Kinder. Denn auch diese Beziehungen beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften und mithin also auch die Lehrerautonomie (vgl. dazu auch das insgesamt differenziertere sozio-ökologische Modell von Bronfenbrenner 1981).

Zusammenfassung: Eingangs wurde darüber berichtet, dass Daten aus der Zweitspracherwerbsforschung zeigen, dass bereits Vorschulkinder damit beginnen, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und dass solche Bemühungen um Selbststeuerung von Betreuungspersonen und später auch von Lehrkräften häufig übersehen oder ignoriert werden. Hier bedarf es offenbar gezielter Fortbildung, insbesondere anhand von authentischen Daten (Transkripten).

Deutlich geworden sein dürfte, dass Lernerautonomie ebenso wie Lehrerautonomie Grenzen hat, die sich allerdings durch entsprechende Aufgabenstellungen und Aushandlungsprozesse verschieben lassen hin zu mehr Entscheidungsfreiheiten und damit zu vermehrter Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle, sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrkräfte. Eine wissenschaftliche Vermessung dieser „Verschiebemöglichkeiten“ steht allerdings noch aus. Klar geworden sein dürfte, dass das Aufgreifen von Interessen der Schüler und das Schaffen von Freiräumen für mehr Eigenverantwortung der Lernenden und auch der

Lehrenden i. d. R. zu einer Motivationserhöhung beitragen, so dass die Arbeit im Unterricht dadurch erleichtert und zugleich intensiviert werden kann.

Dass solche Verfahren bisher im Deutsch als Fremdsprachenunterricht nur selten zur Anwendung kommen, hängt sicherlich damit zusammen, dass gegenwärtig in der Ausbildung Lehrkräfte keine entsprechenden Erfahrungen sammeln können. Und ohne solche Eigenerfahrungen (mit mehr Entscheidungsfreiheit und mehr Selbststeuerung) werden sie natürlich auch zögern, solche Ansätze zu erproben. Erst wenn in Aus- und Fortbildung solche Aspekte gezielt bearbeitet werden und Lehrkräfte hier Eigenerfahrungen sammeln können, wird sich auch die praktische Arbeit in den Schulen verändern. Lehrkräfte, die an Innovationen interessiert sind und über den erforderlichen Mut verfügen, sollte das allerdings nicht davon abhalten, mit ihren Schülern bereits heute über solche "alternativen Vorgehensweisen" zu reflektieren und sie auch in Kleinprojekten praktisch zu erproben. Schließlich ließe sich damit auch ein Teil der oben erwähnten 40 % Unterrichtszeit, die ansonsten von Lehrkräften für die Strukturierung aufgebraucht werden, in die gemeinsame Spracharbeit einbeziehen, so dass diese Zeit wenigstens teilweise in Lernzeit verwandelt und für die sprachliche Vermittlung genutzt werden könnte.

Literatur:

- Apeltauer, Ernst 2006: Kooperation mit zugewanderten Eltern. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht; Heft 40/41.
- Apeltauer, Ernst 2007: Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt Hrsg.: Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Freiburg/Br. (Fillibach) 2007, 111 - 133.
- Apeltauer, Ernst 2008: Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb. In: Grimm, Thomas/Venohr, Elisabeth Hrsg.: Immer ist es Sprache, Mehrsprachigkeit - Intertextualität - Kulturkontraste; Frankfurt/M (Lang), 59 - 93.
- Barkowski, Hans/Funk, Hermann Hrsg. 2004: Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht; Berlin (Cornelsen).
- Becker, Nicole/Roth, Gerhard 2004: Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven; In: EB Erwachsenenbildung 2004, H 3, 106 - 110.
- Benson, Phil 2007: Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*; 40, pp 21 - 40.

- Benson, Phil 2008: Teacher's and Learner's perspectives on autonomy; In: Lamb, Terry/Reinders, Hayo eds. 2008. *Learner and Teacher Autonomy, Concepts, realities and responses*; Amsterdam (John Benjamins), 15 - 32.
- Bronfenbrenner, Urie 1981: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- Dickinson, Leslie 1987: *Self-instruction in Language Learning*; Cambridge.
- Edelhoff, Christoph und Weskamp, Ralf Hrsg. 1999: *Autonomes Fremdsprachenlernen*; Ismaning (Hueber).
- Elsen, Adri/St. John, Oliver 2007: Learner autonomy and intercultural competence; In: Jiménez, Raya, Manuel/Sercu, Lies eds. 2007: *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*; Frankfurt/M. (Lang), 15 - 38.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Patzelt, Doreen/Ricart-Brede, Julia/Vomhof, Beate 2008: *Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung der ersten und zweiten Kohorte, den Videoanalysen und den Dokumentationen der Förderung*; (Päd. Hochschule) Weingarten.
- Hart, Betty/ Risley, Todd, R. 1995: *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*; Baltimore (Paul Brooks).
- Holec, Henri 1979: *Autonomy and Foreign Language Learning*; Oxford (Pergamon) [2. Auflage 1981].
- Holec, H. 1980: Learner training: Meeting needs in self-directed learning. In: Altmann, Howard, B./Vaughan James, C. eds.: *Foreign language teaching*; Oxford (Pergamon), 30 - 45.
- Holstein, Silke/Wildenauer-Jozsa, Doris 2008: Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In: Ahrenholz, Bernt/Oome-Welke, Ingelore Hrsg.: *Deutsch als Zweitsprache*; Baltmannsweiler (Schneider Verlag), 81 - 95.
- Jiménez-Raya, Manuel/Sercu, Lies eds. 2007: *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*; Frankfurt/M.(Lang).
- Kretschmann, Rudolf/Rose, Maria 2002: Starthilfen zum Schulanfang – Ein guter Schulanfang – eine solide Grundlage für den weiteren Schulerfolg; In: *Schulleitung und Schulentwicklung* 10, 2002 [im Internet abrufbar unter www.kretschmann-online.de/Aufsätze/Kigasu/Starthb.html (Zugriff: 03.05.2004)].
- Kumaravadivelu, B. (2003): *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*; New Haven: Yale University Press.

Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

- La Ganza, William 2008: Learner autonomy - teacher autonomy. In: Lamb, T./Reinders, H. eds.: 2008, 63 - 79.
- Laing, Ronald D. 1969: Self and others; Harmondsworth (Penguin).
- Lamb, Terry/Reinders, Hayo eds. 2008. Learner and Teacher Autonomy, Concepts, realities and responses; Amsterdam (John Benjamins).
- Legutke, Michael, K. 1999: How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. In: Edelhoff, Ch./Weskamp, R. Hrsg. 1999: *Autonomes Fremdsprachenlernen*; Imaning (Hueber), 94 - 112.
- Little, David 1991: *Autonomy, Definitions, Issues and Problems*; Dublin (Authentik).
- Little, David 1999: Learner autonomy is more than a western cultural construct. In: Cotterall, S./Crabbe, D. eds. 1999: *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*; Frankfurt/M. (Lang), 11 - 18.
- Macaro, Ernest 2008: The shifting dimension of language learner autonomy. In: Lamb/Reinders eds. 2008, 47 - 62.
- Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas/Wolff, Jürgen Hrsg. 1989: *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*; Berlin (Langenscheidt).
- Oomen-Welke, Ingelore 2008: Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. Hrsg.: *Deutsch als Zweitsprache*; Baltmannsweiler (Schneider), 373 - 385.
- Palfreyman; David and Richard C. Smith eds. 2005: *Learner autonomy across cultures*; New York (Palgrave MacMillan).
- Rebel, Karlheinz 2001: Das Autonome des Lernens am Beispiel des Fremdsprachenlernens, Überlegungen anlässlich des „European Year of Languages 2001“ in: *Pädagogisches Handeln*; 5. Jg., H. 1, 144 - 149.
- Roth, Gerhard 1998: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*; Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Roth, Gerhard 2003: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Report: Literatur- und Forschungsreport, Weiterbildung 26/2003*; H 3, 20 - 28.
- Schenyildiz, Anastasia 2009: *Wenn Kinder mit Eltern Deutsch lernen*. Dissertation; Universität Flensburg (im Druck).
- Schmenk, Barbara 2008: *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*; Tübingen (Narr).
- Schmidt, Richard W. 1990: The role of consciousness in second language learning, In: *Applied Linguistics 1990*; 11/2, 129 - 158.
- Sercu, Lies/St. John, Oliver 2007: Teachers beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In: Jiménez-Raya, Manuel/Sercu,

Ernst Apeltauer

- Lies eds.: Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence; Frankfurt/M. (Lang), 41 - 64.
- Swain, Merrill 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James, P. ed.: Sociocultural Theory and Second Language Learning; Oxford (university press), 97 - 114.
- Trebbi, Turid 2008: Freedom - a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In: Lamb /Reinders eds. 2008; 33 - 47.
- Weinert, Sabine/Doil, Hildegard/Frevert, Sabine 2008: Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In: Weinert, Sabine/Roßbach, Hans Günther Hrsg.: Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung; Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Wells, Gordon 1987: The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn; London (Hodder & Stoughton).
- Wells, Gordon 2006: The language experience of children at home and at school. In: Cook-Gumperz, Jenny ed.: The social construction of Literacy; Cambridge (CUP), 76 - 109.