

Maria Giovanna Tassinari

Autonomes Fremdsprachenlernen

Komponenten, Kompetenzen, Strategien



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Autonomes Fremdsprachenlernen

KFU

KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Herausgegeben von Gerhard Bach, Daniela Caspari,
Volker Raddatz, Nicola Würffel und Wolfgang Zydati

BAND 39



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Maria Giovanna Tassinari

Autonomes Fremdsprachenlernen

Komponenten, Kompetenzen, Strategien



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2009

Die Herausgeber danken der Universität Bremen
für die Übernahme eines Druckkostenanteils.

Umschlaggestaltung:

Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Umschlagabbildung:

Michael Wendt

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 188

ISSN 1437-7829

ISBN 978-3-631-60364-2 (Print)

ISBN 978-3-631-83529-6 (E-Book)

DOI 10.3726/b17580

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie
unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Maria Giovanna Tassinari, 2010

www.peterlang.de

*Für
Anna und Sauro*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
1 Einleitung	15
1.1 Forschungslage und theoretische Verortung.....	16
1.2 Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen.....	19
1.3 Fragestellungen.....	20
1.4 Aufbau der Studie	20
2 Forschungsprozess und Forschungsdesign	23
2.1 Forschungsprozess	23
2.2 Pilotstudie	27
2.3 Forschungsdesign	29
2.4 Fazit	31
3 Für eine Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachen- lernen: Grundlagen aus der Autonomieforschung	32
3.1 Entstehung und Geschichte des Begriffes Autonomie	33
3.2 Beiträge zur Entwicklung von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung.....	34
3.2.1 Politische und gesellschaftliche Veränderungen	36
3.2.2 Beiträge der Geistes- und Humanwissenschaften.....	38
3.2.3 Beiträge der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenpolitik.....	40
3.3 Definition des Forschungsfeldes und des theoretischen Hintergrunds	43
3.4 Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung	45
3.4.1 Lernerautonomie und verwandte Begriffe.....	46
3.4.2 Definitionen von Lernerautonomie.....	54
3.4.3 Grundfragen bei der Definition von Lernerautonomie	120
3.5 Lernerautonomie als Konstrukt von Konstrukten: ein Definitionsversuch ..	124
3.6 Fazit	127

4	Für eine Beschreibung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen: Elemente aus der Kognitionswissenschaft und aus der Strategieforschung	129
4.1	Fremdsprachenlernen: ein Ansatz.....	129
4.2	Strategien zum Fremdsprachenlernen.....	135
4.2.1	Der Strategiebegriff: Definitionen, Ebenen, Merkmale.....	137
4.2.2	Allgemeine Klassifikationskriterien und deren Relevanz für die Beschreibung von Lernerautonomie.....	140
4.2.3	Strategien zum Fremdsprachenlernen: Klassifikationen und kritischer Vergleich	142
4.3	Kriterien für die Beschreibung von Strategien	147
4.4	Relevante Strategien und Handlungsbereiche für die Beschreibung von Lernerautonomie.....	151
4.5	Fazit	155
5	Eine Methode zur Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen	157
5.1	Deskriptoren und deren Einsatz im Bildungswesen sowie beim Fremdsprachenlernen und -lehren	157
5.2	Warum Deskriptoren für Lernerautonomie?.....	158
5.3	Das Beispiel der GeR: Deskriptoren für Sprachkompetenzen.....	160
5.3.1	Der GeR in der Fremdsprachenforschung: Potential und Grenzen	160
5.3.2	Warum orientiere ich mich an der Methode des GeR?.....	164
5.3.3	Die Methode des GeR für die Entwicklung der Deskriptoren.....	165
5.4	Eine Methode zur Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie ..	171
5.5	Fazit	177
6	Das Verfahren zur Validierung des Autonomiemodells und der Deskriptoren	179
6.1	Warum ein qualitatives Verfahren zur Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren?	179
6.2	Das qualitative Validierungsverfahren	181
6.2.1	Definition und Auswahl der Experten	182

6.2.2	Festlegung der Reihenfolge und der Schwerpunkte der Validierungsverfahren	183
6.2.3	Planung und Durchführung der Expertendiskussionen	183
6.2.4	Datenauswertung	184
6.3	Evaluation des qualitativen Validierungsverfahrens	192
6.4	Fazit	194
7	Ein dynamisches Autonomiemodell mit Deskriptoren	196
7.1	Das dynamische Autonomiemodell	196
7.2	Deskriptoren für Lernerautonomie	205
7.2.1	Die horizontale Dimension: Komponentenbezogenheit	206
7.2.2	Die vertikale Dimension: Ausdifferenzierungen bei den Deskriptoren....	210
7.3	Anmerkungen zur Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren	217
7.4	Ergebnisse des Validierungsverfahrens	220
7.5	Fazit	223
8	Erprobung der Checkliste zu Lernerautonomie	225
8.1	Funktion und Ziele der Erprobung	225
8.2	Institutioneller Kontext und Design der Erprobung	227
8.2.1	Der institutionelle Kontext: Das Sprachenzentrum an der Freien Universität Berlin	227
8.2.2	Das Design	229
8.3	Die Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“	232
8.4	Erprobung mit Studierenden am Selbstlernzentrum	234
8.5	Erprobung mit Studierenden in einem Sprachpraxismodul	246
8.6	Die Rolle der Forscherin in der Erprobung	258
8.7	Zusammenfassung	259
8.8	Evaluation der Erprobung	261
8.9	Fazit	261

9 Ergebnisse, Erkenntnisse und Forschungsperspektiven	263
9.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen	263
9.2 Ergebnisse und Erkenntnisse	265
9.3 Zusammenfassende Bewertung der Arbeit	275
9.4 Ausblicke für die weitere Forschung und Entwicklung sowie Anwendungsmöglichkeiten des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren	277
9.5 Fazit	279
Literaturverzeichnis	281
Anhang	305

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Forschungsprozess	27
Abbildung 3-1: Beiträge zu Lernerautonomie	35
Abbildung 3-2: Lernerautonomie: Ebenen der Kontrolle über das eigene Fremdsprachenlernen (Benson 2001: 50)	65
Abbildung 3-3: Komponenten und Bereiche von Autonomie beim Fremd- sprachenlernen (Littlewood 1996: 430)	69
Abbildung 3-4: A framework for developing autonomy in foreign language learning (Littlewood 1996: 432)	70
Abbildung 3-5: Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung (Martinez 2005: 72)	79
Abbildung 3-6, Teil 1: Stufen von Selbststeuerung (Dickinson 1987: 13).....	106
Abbildung 3-6, Teil 2: Stufen von Selbststeuerung (Dickinson 1987: 13).....	107
Abbildung 3-7: Lernerautonomie zwischen selbstgesteuertem Lernen, autonomem Lernen und selbstbestimmtem Lernen – ein Definitionsversuch	122
Abbildung 3-8: Lernerautonomie: eine operationelle Definition	126
Abbildung 4-1: Strategien für das Fremdsprachenlernen (Oxford 1990: 15)...	145
Abbildung 7-1: Das dynamische Autonomiemodell.....	203

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1: Forschungsdesign	31
Tabelle 3-1: Lernerautonomie und verwandte Begriffe.....	48
Tabelle 3-2: Vergleich zwischen Holec und Little	61
Tabelle 3-3: Savoirs – Wissen	86
Tabelle 3-4: Einstellungen und -handlungen beim autonomen Fremd- sprachenlernen (Sheerin 1997: 57)	90
Tabelle 3-5: Merkmale autonomer Lerner.....	103
Tabelle 3-6: Domänen und Niveaus von Lernerautonomie beim Fremd- sprachenlernen (Littlewood 1999: 76)	110
Tabelle 3-7: Lernerautonomie: Implementierungsniveaus (Nunan 1997: 195)....	113

Tabelle 3-8: Niveaus von Bewusstheit bei Lernerautonomie (Sinclair 1999b: 32)	116
Tabelle 4-1: Strategietypen zum Fremdsprachenlernen: allgemeiner Vergleich ..	144
Tabelle 4-2: Komponenten, Entscheidungs- und Handlungsbereiche, Strategien für Lernerautonomie (* vgl. Holec 1979: 4, 1997: 17, Benson 2001: 58).....	153
Tabelle 6-1: Sprechakte: Vergleich Nancy/Berlin	190
Tabelle 6-2: Ausgewählte Sprechakte: Vergleich Nancy/Berlin	190
Tabelle 6-3: Sprechakte Forscherin Nancy/Berlin.....	192

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation am Institut für Romanische Philologie der Freien Universität Berlin eingereicht und verteidigt. Mein wissenschaftliches Interesse an Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen begleitet seit 2004 meine Tätigkeit am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin: Hier habe ich ein Selbstlernzentrum aufgebaut, das ich leite.

Ich danke Professor Wolfgang Mackiewicz, Leiter des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin, für die großzügige Unterstützung während des gesamten Arbeitsprozesses. Professor Daniela Caspari danke ich für die kompetente und freundliche Betreuung: Sie hat die erste Fassung der Arbeit sorgfältig gelesen und mir ein sachverständiges, konstruktives Feedback gegeben. Professor Gerhard Bach danke ich für die aufmerksame Lektüre der Dissertation und die hilfreichen Anregungen zu deren Überarbeitung.

Mein Dank geht auch an die Expertinnen und Experten des CRAPEL an der *Université Nancy 2*, die so enthusiastisch und kompetent am ersten Validierungsverfahren teilgenommen haben, sowie an die Kolleginnen und Kollegen des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin, die im zweiten Validierungsverfahren mit viel Hilfsbereitschaft und Aufwand die gesamten Deskriptoren mit mir diskutiert haben.

Ein großer Dank gebührt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forschungskolloquiums Didaktik der romanischen Sprachen am Institut für Romanische Philologie der Freien Universität Berlin, die die Entstehung und die Entwicklung dieser Arbeit mit Interesse sowie scharfsinniger und konstruktiver Kritik begleitet haben. Dank ihrer Rückmeldungen konnte die Arbeit die Form annehmen, die sie jetzt hat. Carola Köhler danke ich für die wertvolle Unterstützung bei der Revision des Textes.

Einen gesonderten Dank spreche ich den Kolleginnen des Sprachenzentrums aus, die es mir ermöglicht haben, in ihrem Kurs die Deskriptoren zu Lernerautonomie zu erproben.

Insgesamt betrachte ich meine Arbeit als das Ergebnis dieses kooperativen und konstruktiven Forschungsaustauschs: Das mir von allen Seiten bekundete Interesse hat mich bei der Arbeit auch durch schwierige Phasen getragen. Ohne diese vielfältige Zusammenarbeit wäre ich nicht zu den Ergebnissen gekommen, die ich erreicht habe.

Darüber hinaus möchte ich allen danken, die mir bei Vorträgen, Konferenzen und Präsentationen die Möglichkeit gegeben haben, meine Gedanken zu präzisieren, die Forschungsmethode und die Forschungsergebnisse zu fokussieren und meine Aufmerksamkeit auf mögliche Kritikpunkte zu richten.

Den Kolleginnen und Kollegen des Sprachenzentrums danke ich für die freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre sowie für ihr Interesse und ihre Anteilnahme, die mich während des gesamten Prozesses begleitet haben.

An dieser Stelle möchte ich die Studierenden nicht vergessen: die, die freiwillig an der Befragung teilgenommen haben und alle anderen, die ich tagtäglich im Selbstlernzentrum und im Unterricht sehe. Diese Arbeit ist auch für sie.

Ein besonderer Dank geht an die studentischen Hilfskräfte des Sprachenselbstlernzentrums am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin, die mir bei der Erstellung von Abbildungen, Diagrammen und Tabellen geholfen haben.

Zuletzt danke ich meinem Mann, Boris Pfeiffer, der mich während des langen Arbeitsprozesses immer unterstützt hat: Er hat mir die richtigen Fragen gestellt, wenn ich ihn um Rat gebeten habe, er hat die eine oder andere schlaflose Nacht miterlebt, als das dynamische Autonomiemodell geboren wurde, er hat mich mit seiner Erfahrung beruhigt, wenn ich Zweifel hatte, er hat mir auch die Grenzen gezeigt, wenn es nötig war, er hat an mich geglaubt und mich geliebt. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht möglich.

1 Einleitung

Das Konzept der Lernerautonomie ist in der Fremdsprachenforschung von großer Bedeutung und nimmt in der Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens an Universität und Schule immer mehr Raum ein. Ein Grund liegt darin, dass in der heutigen Kommunikationsgesellschaft in Bezug auf das Fremdsprachenlernen völlig neue Anforderungen an und Prioritäten für Lerner und Lehrer¹ entstanden sind. Durch die Verfügbarkeit immer neuer, multimedialer und virtueller Medien und zahlreicher Angebote an *Onlinelearning*, *E-learning* und *Blended Learning* wächst zum einen das Bedürfnis, bei den Lernern neue Lernmethoden und -kompetenzen zu fördern bzw. zu entwickeln: Wie gehe ich als Lerner kritisch mit diesem Angebot um? Wie suche ich die für mich passenden Medien und Arbeitsmethoden aus? Wie lerne ich in einer für mich, für meine Bedürfnisse, für meine Ziele, für meinen Lernstil gerechten Weise? Wie verhalte ich mich in einer *Learning Community*? Wie kann ich als Lehrender den Lerner bei diesen Fragen unterstützen? Zum anderen steigt durch die wachsenden Anforderungen an kommunikative und handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenzen im internationalen Raum die Notwendigkeit, beim Lerner die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen: Wie kann ich als Lehrender den Lerner dabei unterstützen, in außerunterrichtlichen Situationen (im Studium, im Berufsleben) selbstständig eine oder mehrere Fremdsprachen weiterzulernen? Wie kann ich als Lerner mit anderen zusammen, zum Beispiel mit Muttersprachlern, auf kooperative Weise meine Fremdsprachenkompetenzen selbstständig ausbauen? Diese Fragen konkretisieren die von der europäischen Hochschulkonferenz im Bologna-Prozess festgelegten Ziele für die Hochschulbildung, in denen Fremdsprachen- und lebenslanges Lernen als Schlüsselkompetenzen genannt werden.²

Während meiner Tätigkeit in der universitären Sprachausbildung habe ich – wie andere Forscher auch (z. B. Schmelter 2004: 532f., Bechtel 2003: 39-43) – beobachtet, dass viele Studierende einen großen Bruch zwischen dem schulischen Fremdsprachenlernen und dem Fremdsprachenlernen in anderen Zusammenhängen empfinden, so an der Universität, bei einem Sprach- oder Studiumsaufenthalt, bei selbstständigem Lernen oder in Tandempartnerschaften. Unter anderen Lernbedingungen sind die Formen des schulischen Lernverhaltens oft nicht mehr ausreichend oder geeignet, diese neuen Anforderungen zu bewäl-

¹ Zur besseren Lesbarkeit verzichte ich auf das *Splitting* und verwende stattdessen generische Maskulina bzw. Feminina.

² Siehe die Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/de/3336.php#Die_Inhalte. Diese und alle weiteren Internetseiten wurden zuletzt am 25.01.08 aufgesucht.

tigen. Daher ist es eine wichtige Aufgabe der universitären Sprachausbildung, die Studierenden beim Ausbau ihrer Lernkompetenzen im Hinblick auf autonomes und lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Als ich im September 2004 mit dem Aufbau eines Selbstlernzentrums am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin beauftragt wurde, spielten die folgenden Fragen eine konkrete Rolle: Wie kann die Entwicklung von Lernerautonomie bei Studierenden mit verschiedenen Bedürfnissen, Zielen und Lernhintergründen sinnvoll gefördert werden? Wie kann den Studierenden eine effektive und nachhaltige Hilfestellung bei der Gestaltung ihres Fremdsprachenlernens, bei der Reflexion über ihren Lernprozess, bei der Entwicklung individueller und bewusster Lernmethoden und -strategien angeboten werden?

Mit meiner Forschungsarbeit möchte ich erstens die theoretischen Voraussetzungen für Lernerautonomie erkunden, zweitens ein empirisch überprüftes Modell von Lernerautonomie entwickeln und drittens ein hochschuldidaktisches Instrument liefern, um Studierende und Lehrende beim autonomen Fremdsprachenlernen zu unterstützen.

1.1 Forschungslage und theoretische Verortung

Aus der Analyse der Forschungsliteratur ergeben sich verschiedene offene Fragen zum Themenkomplex Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Zu den wichtigsten gehören meines Erachtens einerseits die verwirrende begriffliche Vielfalt bzw. die terminologische Unklarheit sowie andererseits die Vielfalt der theoretischen Ausgangspunkte und Ansätze für die Definitionen.

Lernerautonomie ist in der Fremdsprachendidaktik und in der Fremdsprachenforschung spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre ein Schlag- bzw. Modewort (*buzz-word*, Little 1991: 2). Es ist ein Oberbegriff, hinter dem sich höchst unterschiedliche theoretische Auffassungen und didaktische Ansätze verbergen. Diese Begriffsvielfalt hat mehrere Gründe: Das Konzept von Lernerautonomie entsteht an der Schnittstelle unterschiedlicher Wissenschaften, u. a. aus philosophischen, bildungspolitischen, lernpsychologischen Beiträgen. Für ein und dasselbe Phänomen werden außerdem zahlreiche Begriffe verwendet (z. B. Lernerautonomie, Selbstständigkeit, Selbststeuerung, Selbstregulierung) bzw. umgekehrt unterschiedliche Sachverhalte als Lernerautonomie bezeichnet, so ist beispielsweise Lernerautonomie für Holec eine Fähigkeit (Holec 1979), für Dickinson eine Lernform (Dickinson 1987).

Die Vielfalt der Definitionen lässt sich auf das Fehlen eines einheitlichen theoretischen Hintergrunds zurückführen: Aufgrund der Herkunft aus unterschiedlichen Lern- und Lehrkontexten fokussieren Definitionen unterschiedliche Aspekte – technisch mediale, philosophisch-politische, kognitive und metakognitive sowie soziointeraktive – und ergeben somit ein uneinheitliches Panorama

von Lernerautonomie. Darüber hinaus spiegelt die Vielfalt dieser Ansätze die besondere Faktorenkomplexion von Lernerautonomie wider.

Dennoch sollte sich die Forschung der Herausforderung stellen, aus den zahlreichen, teilweise widersprüchlichen Beiträgen eine möglichst einheitliche Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, in der sowohl der jeweilige theoretische Hintergrund als auch kontextuelle und praxisorientierte Bedingungen transparent gemacht und die wichtigsten Aspekte von Lernerautonomie systematisiert werden. Ziel meiner Forschungsarbeit ist daher, eine einheitliche, wissenschaftlich begründete und gleichzeitig praxisgerechte Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu erarbeiten.

In der Literatur zur Autonomieforschung finden sich bereits mehrere Forschungsbeiträge zur Systematisierung des Begriffs Lernerautonomie (Benson/Voller 1997a, Benson 2001, 2007, Oxford 2003, Schmelter 2004, Martinez 2005, Sanchez 2006, Schmenk 2008) sowie viele praxisorientierte Beiträge zur Förderung von Lernerautonomie (Entwicklung von Curricula, Kurs- und Materialdesign, Beschreibung von Fallstudien, z. B. Boud 1988, Holec/Huttunen 1997, Cotterall/Crabbe 1999, Scharle/Szabó 2000, Cordisco 2002). Jedoch waren bis heute die wissenschaftliche Systematisierung, die Ausdifferenzierung und die Operationalisierung von Lernerautonomie noch nicht Gegenstand ein- und derselben Forschungsarbeit (Schmelter 2004: 157). Meine Arbeit ist deshalb ein Versuch, die Systematisierung, die Ausdifferenzierung und die Operationalisierung von Lernerautonomie miteinander zu verbinden. Damit verfolge ich das Ziel, die verschiedenen zu Lernerautonomie gehörenden Kompetenzen, Handlungen und Strategien zu beschreiben und dadurch ein konkretes Instrument zu liefern, um Studierende und Lehrende beim autonomen Fremdsprachenlernen zu unterstützen.

Unter Systematisierung verstehe ich die wissenschaftliche, auf definierten Kriterien basierende Betrachtung der existierenden Definitionen mit dem Ziel, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erörtern und auf dieser Grundlage eine systematische und transparente Definition zu erarbeiten. Für diese Systematisierung baue ich auf schon existierenden Beiträgen auf (insbesondere Benson 2001, Schmelter 2004, Martinez 2005)³ und entwickle daraus einen eigenen Ansatz, in dem ich drei Analyseebenen der Definitionen unterscheide. Unter Ausdifferenzierung verstehe ich eine systematische Beschreibung der Bestandteile von Lernerautonomie, die von bereits existierenden Ansätzen (Merkmale autonomer Lerner, relevante Strategien, ‚Stufen‘ bzw. Entwicklungsstadien von Lernerautonomie) sowie von Beiträgen der Strategieforschung beim Fremdspra-

³ Die umfangreiche Arbeit von Schmenk (2008), die mir am Ende meiner Forschungsarbeit dankenswerterweise von der Autorin zu Verfügung gestellt wurde, konnte ich zwar einsehen, aber leider nicht mehr systematisch berücksichtigen.

chenlernen und der Lernpsychologie ausgeht. Dabei sollen Beispiele aus der konkreten Lern- und Lehrpraxis keine Rolle spielen, um eine möglichst große Reichweite der Ergebnisse zu erhalten. Unter Operationalisierung verstehe ich eine praxiserichte Definition und Beschreibung von Lernerautonomie, mit deren Hilfe ein dynamisches Autonomiemodell sowie Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu einem in der Lern- und Lehrpraxis verwendbaren Instrument weiterentwickelt werden können.

Diese Systematisierung, Ausdifferenzierung und Operationalisierung von Lernerautonomie entsteht unter der Perspektive des universitären Fremdsprachenlernens. Der Hochschulkontext ist meines Erachtens besonders geeignet, um Lernerautonomie zu erforschen, da zum einem Studierende immer bewusster und zielgerichteter Fremdsprachen für ihr Studium und ihr Berufsleben lernen und dies auch selbstständig tun. Zum anderen stellt der Bologna-Prozess mit der Förderung der europäischen Mobilität, des autonomen und lebenslangen Lernens sowie der Qualitätssicherung für das Fremdsprachenlernen und -lehren an den Hochschulen neue Herausforderungen an Lernende und Lehrende.

Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen soll nicht als Bildungsideal oder sogar als philosophisches Ideal, sondern in ihren konkreten Komponenten und Voraussetzungen betrachtet werden. In dieser Hinsicht reihe ich mich ein in eine Linie, die – ausgehend von der Festlegung konkreter Elemente von Lernerautonomie (Holec 1979) – die verschiedenen Perspektiven systematisiert und gewichtet (Benson 2001, Martinez 2005). Mein Ansatz verortet sich in einem humanistischen Ansatz von Fremdsprachenlernen und nimmt Beiträge aus verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen auf (Konstruktivismus, Informationsverarbeitungsparadigma, Konnektivismus).⁴

Lernerautonomie ist nicht, wie es manchmal geschieht, mit erfolgreichem Lernen gleichzusetzen: Eine klare Abgrenzung zu Lernwirksamkeit bzw. erfolgreichem Lernen ist meiner Meinung nach notwendig, um das Missverständnis auszuräumen, Lernerautonomie könne mit der Beherrschung der ‚richtigen‘ Lernstrategien gleichgesetzt bzw. der Mehrwert von Lernerautonomie könne am Erfolg autonomer Lerner gemessen werden.⁵ Im Gegenteil: Da der Fremdspra-

⁴ Ich bin mir bewusst, dass der Konstruktivismus als mentalistisches Modell gerade in der Fremdsprachenforschung in Deutschland zum einem zu einer Verengung des Begriffes von Lernerautonomie beigetragen hat (Schmenk 2004: 67, 72), zum anderen keine ausreichende Rahmentheorie für die Aufschlüsselung der Komplexität des Fremdsprachenlernprozesses und des autonomen Lernprozesses darstellt (Hu 2002, Schank 2004). Dennoch kann in einer Abhandlung über Lernerautonomie der Konstruktivismus nicht umgangen werden. Zum Informationsverarbeitungsparadigma siehe Anderson 1983, Grotjahn 1997. Zum Konnektivismus siehe Siemens 2006, Ellis 2003.

⁵ Siehe zu diesem Punkt auch die Kritik von Martinez 2005: 57, Schlack 2004: 73, Schmenk 2004: 70.

chenlernprozess kein linearer Prozess ist, bedeutet Lernerautonomie auch, Rückschlüsse zu akzeptieren und damit bewusst umzugehen.⁶ Zur Beschreibung gehören auch ausgewählte, relevante Strategien, diese sind aber für Lernerautonomie nicht erschöpfend.

Ich verwende den Begriff Lernerautonomie bzw. autonomes Fremdsprachenlernen als nicht situationell markierten Gegensatz sowohl zu Selbstbestimmung bzw. selbstbestimmtem Fremdsprachenlernen als auch zu Selbststeuerung bzw. selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen, die hingegen eine situationelle Konnotation enthalten. Selbstbestimmtes Lernen wird nämlich oft für das Lernen in zum Teil fremdgesteuerten Lern- und Lehrkontexten verwendet (z. B. im Unterricht) und selbstgesteuertes Lernen für das Lernen in Selbstlernzentren, in multimedialen oder virtuellen Lernumgebungen.

1.2 Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen

Meine Arbeit verortet sich in der explorativ-interpretativen Forschung. Im Rahmen der erkenntnistheoretischen Position des empirischen Realismus (Grotjahn 2006: 50) gehe ich davon aus, dass die Validität der Forschungsergebnisse durch den intersubjektiven Konsens innerhalb einer Forschungs- und Praxisgemeinschaft untersucht und sichergestellt wird und an ihrer Nützlichkeit für die Praxis gemessen werden kann.

Um einen intersubjektiven Konsens zu erzielen, habe ich ein explorativ-interpretatives Verfahren für die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren entwickelt, das dazu dient, eine Selbstreferentialität der Ergebnisse zu vermeiden und ihre theoretische und empirische Validität abzusichern. Dieses Validierungsverfahren basiert auf den existierenden Verfahren für die Validierung und die Skalierung der Deskriptoren für Sprachkompetenzen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (Europarat 2001: 200-209) sowie auf verschiedenen qualitativen Verfahren der Sozialforschung (Gruppendiskussion, Expertenbefragung, Leitfadeninterview) und stellt – von der Erfahrung des GeR abgesehen – ein Novum in der Fremdsprachenforschung dar: Es ist eine problem- und aufgabenorientierte Expertendiskussion, in der Entwickler und verschiedene Wissenschaftler auf einer gleichberechtigten Ebene zusammenarbeiten. Das Validierungsverfahren wurde zuerst an der *Université Nancy 2*, mit Experten (*enseignants-chercheurs*) des CRAPEL (*Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues*), einem der ältesten und wichtigsten Selbstlernzentren im europäischen Raum,

⁶ In der Aussage einer Studierenden schlägt sich dies wie folgt nieder: „Das eigene Ziel [beim autonomen Fremdsprachenlernen M.G.T.] heißt, ich möchte das können. Das heißt auch, dass ich Rückschlüsse akzeptiere; dass heißt auch, dass ich selbst dafür gerade stehe und mir die Zeit nehme [...]“ (I. P.).

und dann an der Freien Universität Berlin mit Experten (Sprachlernberatern und Lehrenden) des Sprachenzentrums durchgeführt.

Ausgehend von den validierten Ergebnissen entwickelte ich ein Instrument zur Selbsteinschätzung von Lernerautonomie, die Checkliste "Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?". Diese Checkliste erprobte ich an Studierenden und Lehrenden des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin. Die Entwicklung eines solchen Instruments ist von zentraler Bedeutung, da die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen ein Schwerpunkt in jedem Autonomisierungsprozess ist und ein wichtiges Mittel zur Reflexion über den eigenen Lernprozess sowie zu dessen Steuerung darstellt (Sheerin 1997: 58). Die Erprobung fand mit Lernern unterschiedlicher Fremdsprachen am Selbstlernzentrum sowie mit Studierenden und Lehrenden eines Sprachpraxismoduls für Französisch statt.

1.3 Fragestellungen

Zusammenfassend lassen sich die Fragestellungen meiner Forschungsarbeit folgendermaßen formulieren:

1. Wie kann Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen wissenschaftlich begründet und praxisorientiert definiert und beschrieben werden?
2. Wie können daraus ein Autonomiemodell und Deskriptoren für Lernerautonomie entwickelt werden?
3. Wie können die Definition und die Beschreibung von Lernerautonomie, d. h. das Autonomiemodell und die Deskriptoren, theoretisch und empirisch validiert werden?
4. Wie können diese Erkenntnisse sinnvoll umgesetzt werden, sodass Studierende und Lehrende davon profitieren?

1.4 Aufbau der Studie

Zu Beginn gebe ich zur besseren Nachvollziehbarkeit in Kapitel 2 einen Überblick über den gesamten Forschungsprozess und beschreibe das Forschungsdesign sowie die Pilotstudie.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage analysiere ich in Kapitel 3 die Entstehungsgeschichte sowie die Beiträge verschiedener Wissenschaften zu Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und systematisiere die unterschiedlichen Begriffe. Außerdem unterscheide ich bei den existierenden Definitionen drei Perspektiven: 1. allgemeine Definitionen, 2. Komponenten von Lernerautonomie und Merkmale von autonomen Lernern, 3. „Stufen“ bzw. Entwicklungsstadien von Lernerautonomie. Auf der Basis dieser Analyse lege ich Grundkomponenten fest und erarbeite eine neue Definition von Lernerautonomie.

Zur Vervollständigung der Definition und als Grundlage für die Beschreibung definiere ich in Kapitel 4 weitere Grundbestandteile von Lernerautonomie: Lernen, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen. Ausgehend von verschiedenen Klassifikationen und Beschreibungen von Strategien zum Fremdsprachenlernen identifiziere ich wesentliche Kompetenzen und Strategien für Lernerautonomie. Auf Basis der in Kapitel 3 erarbeiteten Definition sowie der identifizierten Strategien bzw. Strategiebündel gewinne ich außerdem die Grundkomponenten für die Beschreibung von Lernerautonomie in Form von Deskriptoren.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage begründe ich in Kapitel 5 mein Vorhaben, Deskriptoren für Lernerautonomie zu entwickeln. Auf der Basis der Methode des GeR für die Entwicklung von Deskriptoren für Sprachkompetenzen entwerfe ich eine Methode für die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie sowie Kriterien für deren Erarbeitung und Formulierung.

Da das Autonomiemodell und die Deskriptoren in einem mehrstufigen Arbeitsprozess entstanden sind und validiert wurden, erläutere ich vor der Darstellung der Ergebnisse diesen Prozess. Daher beschreibe ich in Kapitel 6 mein methodisches Vorgehen, verorte meine Arbeit in der explorativ-interpretativen Forschung, stelle deren Gütekriterien (Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Reflektiertheit) vor und schlüssele das explorativ-interpretative Verfahren für die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren auf: das Design, die Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden (Transkription, qualitative Inhalts- und Gesprächsanalyse mit Sprechaktanalyse), die beiden Verfahren sowie die Ergebnisse der Verfahren und deren Auswertung. Außerdem reflektiere ich meine Rolle als Forscherin im Forschungsprozess und im Validierungsverfahren und evaluiere das Validierungsverfahren im Hinblick auf meine Forschungsfragen.

In Kapitel 7 stelle ich dann das Ergebnis dieses Prozesses vor, nämlich das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren. Ich erläutere die einzelnen Komponenten des dynamischen Autonomiemodells, seine strukturelle und funktionelle Dynamik, die Kriterien für die Entwicklung der Deskriptoren und die Deskriptoren selbst, sowohl Makro- als auch Mikrodeskriptoren.

Die Erprobung der Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“ dient der Beantwortung der vierten Forschungsfrage. Die Durchführung am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin, mit Studierenden am Selbstlernzentrum und mit Studierenden und Lehrenden eines Sprachpraxismoduls für Französisch, stelle ich in Kapitel 8 vor. Ich schlüssele das Design, die Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden (Leitfadeninterview, Feedbackinterview, Arbeit mit den Checklisten, Fragebögen, Lernerprofile) auf und stelle deren Ergebnisse vor. Außerdem evaluiere ich die gesamte Erprobung und reflektiere dabei meine Rolle als Forscherin.

Abschließend stelle ich in Kapitel 9 die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit sowie die wichtigsten daraus abzuleitenden Erkenntnisse vor. Ich bewerte die gesamte Forschungsarbeit und weise auf weitere Forschungsperspektiven sowie auf Anwendungsmöglichkeiten des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren hin.

Kapitel 3 ist besonders umfangreich, da die Analyse der Literatur zur Autonomieforschung komplex und vielschichtig ist. Bei der theoretisch-konzeptuellen Ausführung in Kapitel 3 und Kapitel 4 baue ich, wo es leserfreundlich und funktionell ist, Zwischenergebnisse und Fragestellungen sowie Zwischenbilanzen ein. Leitfragen am Anfang und Fazite am Ende eines jeden Kapitels fokussieren die zentralen Fragestellungen und die wichtigsten Ergebnisse und verorten sie im Forschungsprozess.

2 **Forschungsprozess und Forschungsdesign**

Vorschau

Ziel dieses Kapitels ist es, den gesamten Forschungsprozess darzustellen sowie das Forschungsdesign und die Pilotstudie zu beschreiben.

Die Leitfragen dieses Kapitels lauten:

1. Wie sieht der Forschungsprozess dieser Untersuchung aus? Wie hängen theoretisch-konzeptionelle und empirische Teile zusammen und warum? (Siehe Abschnitt 2.1)
2. Wie ist die Pilotstudie konzipiert? Welche Funktion hat sie? (Siehe Abschnitt 2.2)
3. Wie ist das Forschungsdesign gestaltet? Welche Verfahren werden eingesetzt und warum? (Siehe Abschnitt 2.3)

2.1 Forschungsprozess

Die vorliegende Forschungsarbeit ist eine explorativ-interpretative Studie mit einem theoretisch-konzeptionellen und einem empirischen Zugang. Der theoretisch-konzeptionelle Zugang besteht aus der Literaturrecherche und -analyse sowie der Erarbeitung einer Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und deren Beschreibung anhand eines dynamischen Autonomiemodells und von Deskriptoren. Der empirische Zugang besteht aus drei Bereichen: Erstens die Erarbeitung einer Methode zur Entwicklung von Deskriptoren, zweitens die Entwicklung und Durchführung eines qualitativen Verfahrens für die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren sowie drittens die Erprobung der Checklisten für die Selbsteinschätzung von Lernerautonomie mit Studierenden und Lehrenden am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin.

Kennzeichnend für meine Forschungsarbeit ist das enge Zusammenspiel zwischen dem theoretisch-konzeptionellen und dem empirischen Teil. Dieses lässt sich durch die zweifache Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit begründen, nämlich zum einen eine wissenschaftlich begründete und praxisorientierte Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, zum anderen diese Definition durch die Entwicklung eines Autonomiemodells und von Deskriptoren zu operationalisieren. Um dieses Ziel zu erreichen, habe ich ein eng ineinander greifendes Forschungsdesign erarbeitet, in dem der theoretisch-konzeptionelle Forschungsbeitrag einem empirischen, qualitativen Validierungsverfahren unterzogen werden soll: Die Validität und der wissenschaftliche Wahrheitsgehalt der durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Literatur erlangten Ergebnisse (das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren)

sollen im Validierungsverfahren durch den intersubjektiven Konsens der Experten bestätigt und abgesichert werden. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit entstehen somit gleichzeitig aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Literatur, die in eine neue Definition und Beschreibung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen mündet, und aus dem empirischen, qualitativen Validierungsverfahren mit Experten.

Dieses Zusammenspiel von Theorie und Praxis enthält Validität durch die Triangulation der Perspektiven, entspricht dem Selbstverständnis der Forschung im hochschuldidaktischen Kontext und erhöht außerdem den Einsatzwert der Forschungsergebnisse in der Praxis. Insgesamt zeigt dieser Zugriff neue Möglichkeiten auf, wie die Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis für anwendungsbezogene Forschung in der Fremdsprachendidaktik genutzt und gefördert werden kann.

Der Forschungsprozess gestaltete sich in sieben Phasen, einige davon überschneiden sich zeitlich (siehe Abbildung 2-1).

Phase 1: Literaturrecherche und -analyse

Den Forschungsprozess begann ich mit der Recherche und Analyse der Literatur. Ziel dieser Arbeitsphase war es, die existierenden Definitionen von Lernerautonomie auf wichtige Fragestellungen und Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen. Dadurch konnte ich Problemstellungen formulieren und Elemente für eine einheitliche Definition sowie eine Beschreibung von Lernerautonomie gewinnen. In dieser Phase formulierte ich die Forschungsfragen, analysierte die einzelnen Beiträge anhand der Forschungsfragen und erarbeitete auf der Basis der theoretischen Erkenntnisse eine neue Definition von Lernerautonomie. Außerdem entnahm ich der Strategieforschung Kriterien und Ansätze für die Beschreibung autonomierelevanter Kompetenzen und Strategien.

Phase 2: Erarbeitung einer Methode für die Entwicklung der Deskriptoren

Auf der Grundlage der Methode des GeR für die Entwicklung von Deskriptoren für Sprachkompetenzen erarbeitete ich eine Methode für die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie. Diese Deskriptoren sollten auf der Definition von Lernerautonomie, den für Lernerautonomie relevanten Strategien und den existierenden Ansätzen basieren. Literaturrecherche und -analyse lieferten mir nicht nur Ansätze für Deskriptoren, sondern auch methodologische Anregungen und Kriterien für die Beschreibung von Lernerautonomie.

Phase 3: Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

Die Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren erstreckte sich über mehrere Monate und wurde in ihrer ersten Phase durch die

Literaturrecherche und -analyse und in den späteren Phasen durch die Pilotstudie und das Validierungsverfahren begleitet und beeinflusst.

Die Deskriptoren entwickelte ich ausgehend von der Literatur und überarbeitete sie auf der Basis der Ergebnisse der Validierungsverfahren. Im Laufe der Forschungsarbeit entwickelte ich mehrere Versionen des dynamischen Autonomiemodells und erarbeitete mehrere Fassungen der Deskriptoren. Die erste Version des dynamischen Autonomiemodells und die erste Fassung der Deskriptoren unterzog ich einem Validierungsverfahren in der Pilotstudie. Danach folgte eine zweite Fassung, die die Ergebnisse dieser ersten Validierung berücksichtigte und als Ausgangspunkt für das Validierungsverfahren in der Hauptstudie diente. Die Hauptstudie, die aus zwei aufeinander folgenden Validierungsverfahren bestand, ergab zwei weitere Fassungen der Deskriptoren (eine nach der ersten, eine nach der zweiten Validierung). Die letzte Fassung der Deskriptoren, in der ich die Ergebnisse des Validierungsverfahrens einarbeitete, diente als Basis für die Erprobung.

Phase 4: Pilotstudie (zur Erkundung des Forschungsfeldes Lernerautonomie und Entwicklung des Forschungsdesigns)

Die Pilotstudie hatte zwei wichtige Ziele: Zum einen diente sie dazu, das Forschungsfeld Lernerautonomie zu erkunden und verschiedene qualitative Forschungsmethoden zu erproben: problemzentriertes Interview, Beobachtung von Unterrichtsstunden, Beobachtung von Sprachlernberatungssitzungen, Erhebung von Daten durch Lerntagebücher und durch Fragebögen. Zum anderen sollte ein qualitatives Verfahren für die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren entwickelt und pilotiert werden. Am Ende der Pilotstudie definierte ich das Forschungsdesign: das qualitative Validierungsverfahren und die Erprobung.

Phase 5: Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

Das qualitative Validierungsverfahren hatte das Ziel, die Validität des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren aus wissenschaftlicher Perspektive sicherzustellen und somit ihre Selbstreferenzialität zu vermeiden. Das Validierungsverfahren wurde mit zwei unterschiedlichen Expertengruppen (zuerst am CRAPEL der *Université Nancy 2*, dann am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin) über mehrere Monate durchgeführt und ergab zwei weitere Fassungen der Deskriptoren. Daher sind das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren das Ergebnis einer komplexen Arbeit, in der die individuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeit (Phasen 1, 2 und 3) ständig durch die Rückmeldung von Experten überprüft und schließlich validiert wurde (Phasen 4 und 5). Die Ergebnisse dieses Verfahrens zeigen auch, dass eine Zusammenarbeit

zwischen Entwicklern, Forschern und Didaktikern nicht nur möglich und praktikabel, sondern vor allem sinnvoll und ergiebig ist.

Phase 6: Erprobung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

Die qualitative Erprobung der Deskriptoren hatte das Ziel, Verständlichkeit und Nützlichkeit des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren für Studierende und Lehrende in autonomen bzw. autonomisierenden Lern- und Lehrprozessen zu erforschen. Die Erprobung fand am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin statt, sowohl mit einzelnen Studierenden am Selbstlernzentrum als auch mit Studierenden und Lehrenden in einem Sprachpraxismodul. Auch diese Phase, wie Phase 5, ist durch kooperative Arbeit und Austausch mit anderen Forschern und Didaktikern gekennzeichnet, da ich bei der Erprobung in einem Sprachpraxismodul mit einer jungen Praktikantin und einer Lehrenden zusammenarbeitete, die ein Aktionsforschungsprojekt zur Entwicklung eines Curriculums im Bereich Französisch als Fremdsprache durchführten (siehe Denorme 2006). Der Verlauf und die Ergebnisse dieser Erprobung wurden mit ihnen besprochen und validiert.

Phase 7: Wissenschaftliches Schreiben

Zu den Phasen des Forschungsprozesses zähle ich auch das wissenschaftliche Schreiben, weil das Schreiben nicht nur die gesamten Phasen des Forschungsprozesses begleitete, sondern auch zu seiner Gestaltung beitrug. Das Schreiben fand in strukturierter und in weniger strukturierter Form statt: zum einem Exposé, Gliederung und Verfassung der Dissertation sowie einzelner Forschungsbeiträge, zum anderen Forschungstagebuch. Im Forschungstagebuch notierte ich methodische Reflexionen und Beobachtungen (die ich zum Teil einer kommunikativen Validierung unterzog). Erkenntnisse methodischer und inhaltlicher Art aus dem Forschungstagebuch sind in die gesamte Arbeit eingeflossen.

Das enge Zusammenspiel zwischen der Erarbeitung des Autonomiemodells und der Deskriptoren und deren Validierung entstand vor allem dadurch, dass die beiden Validierungsverfahren wichtige Impulse für die Überarbeitung bzw. die Weiterentwicklung der Deskriptoren gaben. Die endgültige Fassung der Deskriptoren kann demnach als das Ergebnis eines sehr fruchtbaren wissenschaftlichen Austausches zwischen Experten und Forscherin betrachtet werden kann. Diese enge Zusammenarbeit und der dabei erreichte Konsens stellen sicherlich einen besonderen Wert dar und bilden die Grundlage für wichtige inhaltliche und methodische Erkenntnisse dieses Forschungsverfahrens. Außerdem konnte dadurch eine solide Brücke zwischen theoretisch-konzeptioneller Arbeit und didaktischer Praxis errichtet werden, die ein wichtiges Ergebnis meiner Forschung und meiner Tätigkeit als Leiterin des Selbstlernzentrums darstellt.

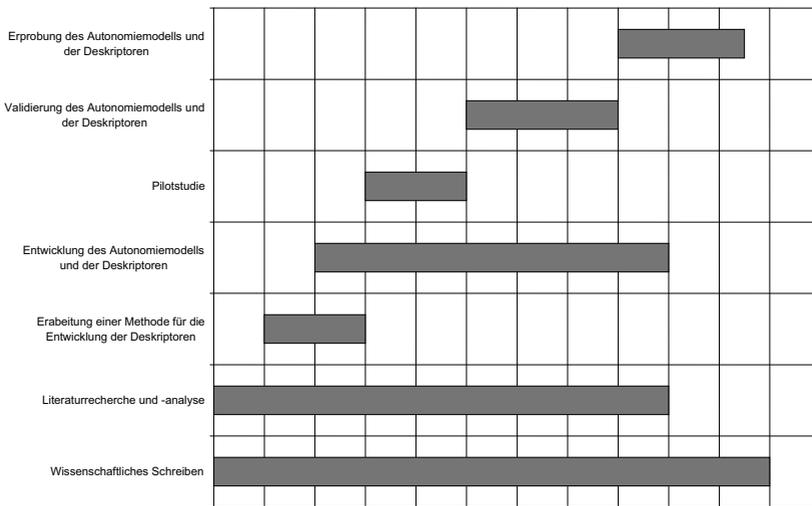


Abbildung 2-1: Forschungsprozess

2.2 Pilotstudie

Ziele der Pilotstudie waren:

1. Ein qualitatives Verfahren für die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren zu entwickeln und zu erproben.
2. Das Forschungsfeld Lernerautonomie anhand verschiedener qualitativer Forschungsmethoden zu erkunden, um einen Feldzugang zum Themenkomplex zu finden und den für meine Fragestellung geeigneten Forschungszusammenhang mit den entsprechenden Verfahren auszusuchen.

Basierend auf den Erkenntnissen aus der Pilotstudie habe ich das Forschungsdesign für die Hauptstudie erarbeitet: die Validierung und die Erprobung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren. Da ich das Design des Validierungsverfahrens und der Erprobung in Kapitel 6 und 8 aufschlüssele, gehe ich an dieser Stelle nicht im Detail darauf ein. Vielmehr, schildere ich an dieser Stelle kurz die Verfahren zur Erkundung des Forschungsfeldes und evaluiere sie.

Aufbau und Ergebnisse: Erkundung des Forschungsfeldes und Auswahl geeigneter Datenerhebungsmethoden

Eine Erkundung des Forschungsfeldes Lernerautonomie war notwendig, da ich mit empirischen Forschungsverfahren bislang wenig gearbeitet hatte. Gleich-

zeitig konnte ich dabei Relevanz und Nützlichkeit verschiedener Verfahren im Hinblick auf meine Fragestellung herausfinden.

Das Forschungsfeld zum Themenkomplex Lernerautonomie erkundete ich anhand folgender qualitativer Verfahren in unterschiedlichen Lern- und Lehrsituationen bzw. Zusammenhängen:

1. Feldnotizen im Unterricht und in der Sprachlernberatung;
2. Beobachtung von Unterricht und von Sprachlernberatungssitzungen;
3. Audioaufzeichnungen von Sprachlernberatungssitzungen;
4. Befragungen von Studierenden im Unterricht durch Struktur-Lege-Technik;
5. Befragungen von Studierenden und Lehrenden im Unterricht durch Fragebögen;
6. Befragungen von Studierenden im Selbstlernzentrum (Sprachlernberatung) durch Leitfaden- und Feedbackinterview.

Es stellte sich heraus, dass Feldnotizen, Beobachtungen und Audioaufzeichnungen (sowohl vom Unterricht als auch von Sprachlernberatungssitzungen) nur indirekte Erkenntnisse zu meiner Fragestellung ergaben und daher nicht geeignet für deren Erforschung waren. Hingegen erwies sich die direkte Befragung durch Leitfaden- und Feedbackinterview bzw. Fragebögen als geeignet, um ein gezieltes Feedback zu den Deskriptoren sowie Elemente für deren Auswertung zu erhalten.

Der indirekte Ansatz durch verschiedene Formen der Beobachtung (Verfahren 1 bis 4) ermöglichte zwar die Erhebung von Aussagen über Verhaltensweisen, Lernhandlungen, Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen der Studierenden im Bereich autonomen Fremdsprachenlernens. Er produzierte aber eine viel zu große und undifferenzierte Datenmenge, die ich für meine Fragestellung nur zum Teil verwenden konnte. Der Aufwand der Datenerhebung und -auswertung stand somit nicht im Verhältnis zu den zu erwartenden Ergebnissen. Durch diesen indirekten Ansatz fand ich viele Aspekte des von mir erarbeiteten Autonomiemodells und der Deskriptoren in der Praxis wieder, jedoch betrachtete ich die erhobenen Daten aus mehreren Gründen nicht als aussagekräftig, vor allem weil die Probanden sich nicht direkt über das Autonomiemodell und die Deskriptoren äußerten.

Der direkte Ansatz durch Leitfadeninterview, Selbsteinschätzung anhand der Deskriptoren und direkte Befragung der Studierenden über das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren (Verfahren 5 und 6) erwies sich hingegen als gut geeignet, um meine Fragestellung zu erforschen. Durch das Leitfadeninterview erhielt ich wichtige Hintergrundinformationen über die befragten Studierenden, die ich bei der Auswertung für die Kontextualisierung des Feedbacks zu den Deskriptoren verwendete: über ihre Auffassung von Lernerauto-

nomie, ihre persönlichen Erfahrungen beim autonomen Fremdsprachenlernen, ihre Vorlieben oder Schwierigkeiten in einzelnen Bereichen der Organisation ihres Lernprozesses, ihre Entwicklung von Kompetenzen zum autonomen Fremdsprachenlernen während des Studiums, ihre Repräsentationen von sich selbst als Lerner, ihre Vorstellungen und Wünsche im Hinblick auf autonomes Fremdsprachenlernen. Durch die Selbsteinschätzung anhand der Deskriptoren und die Erhebung eines individuellen Feedbacks in Form eines Interviews oder eines Fragebogens erhielt ich ein gezieltes und aussagekräftiges Feedback der Studierenden zu den Deskriptoren. Diese Ergebnisse waren für meine Fragestellung unmittelbar relevant und brauchbar. Da die inhaltlichen Ergebnisse der Pilotstudie im Wesentlichen mit der Hauptstudie übereinstimmen, gehe ich an dieser Stelle nicht darauf ein (siehe hierfür Kapitel 8).

2.3 Forschungsdesign

Zum eigentlichen Forschungsdesign gehören die empirischen Phasen des Forschungsprozesses: die Erarbeitung einer Methode für die Entwicklung der Deskriptoren (Phase 2), die Entwicklung der Deskriptoren (Phase 3), die Pilotstudie (Phase 4) und die Hauptstudie (Phase 5, Validierung, und Phase 6, Erprobung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren). Obwohl ich die Phasen der empirischen Arbeit in den jeweiligen Kapiteln im Detail aufschlüsselte, fasse ich dennoch an dieser Stelle das Forschungsdesign kurz zusammen, um dem Leser einen Überblick über die Arbeitsphasen und die angewendeten Methoden zu verschaffen.

Die Methode für die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie habe ich auf der Basis der vom GeR entwickelten Methode für die Skalierung der Deskriptoren für Sprachkompetenzen erarbeitet (siehe Kapitel 5), das Forschungsdesign für die Hauptstudie habe ich auf der Basis der Erkenntnisse der Pilotstudie festgelegt. Das qualitative Validierungsverfahren und die Erprobung spielen dabei eine unterschiedliche Rolle: Das Validierungsverfahren nimmt eine zentrale Rolle bei der Forschungsarbeit ein, weil es die Ergebnisse der ersten, intuitiven Arbeitsphase durch den Konsens der Experten absichern sollte (siehe Kapitel 6). Die Erprobung spielt hingegen eine untergeordnete Rolle und dient dazu, die Verständlichkeit und die Nützlichkeit der Deskriptoren in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen und somit deren mögliche Anwendungsmöglichkeiten zu erforschen (siehe Kapitel 8). Zusammen ergeben das Validierungsverfahren und die Erprobung verschiedene Perspektiven auf das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren: die Perspektive der Forscherin sowie die der Experten, der Lehrenden und der Studierenden ermöglichen eine Triangulation der Daten. Tabelle 2-1 fasst die empirischen Arbeitsphasen, die Verfahren, die erhobenen Daten und die Methoden für die Datenauswertung zusammen.

Arbeitsphase	Verfahren	Datenerhebung	Datenauswertung
2. Erarbeitung einer Methode für die Entwicklung der Deskriptoren	<p>eine an der GeR-Methode für die Entwicklung von Deskriptoren für Sprachkompetenzen angelehnte Methode mit intuitiver und qualitativer Phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definition von Grundbereichen für die Deskriptoren (Komponenten von Lernerautonomie) • Festlegung allgemeiner, gegenstandsimplanter Kriterien für die Deskriptoren • Festlegung von Kriterien für die Formulierung von Deskriptoren 	systematische Suche nach Ansätzen für Deskriptoren (in der Literatur zur Autonomie- und zur Strategieforschung)	
3. Entwicklung des Autonomiemodells und der Deskriptoren	Erarbeitung der Deskriptoren auf der Basis existierender Ansätze anhand eines <i>Top-down</i> - und eines <i>Bottom-up</i> -Verfahrens		
4. Pilotstudie	siehe 5 Validierung	siehe 5 Validierung	
5. Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren	<p>Expertendiskussion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • am CRAPEL der <i>Université Nancy 2</i> • am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin 	<p>Fragebögen für persönliche Daten der Experten</p> <p>Auffassungen der Experten von Lernerautonomie</p> <p>Audioaufzeichnungen der Aufgaben- und Diskussionsphasen</p> <p>Aufgaben (Notizen, Arbeitsmaterialien)</p> <p>Fragebogen zur Evaluation des Validierungsverfahrens</p>	<p>Transkription</p> <p>qualitative Inhaltsanalyse</p> <p>Gesprächsanalyse</p> <p>Vergleich zwischen den einzelnen Validierungen</p> <p>Reflexion über die Rolle der Forscherin</p> <p>Evaluation</p>

<p>6. Erprobung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren</p>	<p>Erarbeitung der Checkliste „Wieschätze ich mich als autonomer Lerner ein?“</p> <p>Erprobung am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Studierenden am Selbstlernzentrum • mit Studierenden und Lehrenden in einem Sprachpraxismodul 	<p>persönliche Daten der Studierenden und der Lehrenden</p> <p>Leitfadeninterview bzw. Fragebogen (Auffassungen von und Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen)</p> <p>Feedbackgespräch bzw. -fragebögen (Studierende)</p> <p>Feedbackgespräch (Lehrende)</p>	<p>Transkription</p> <p>qualitative Inhaltsanalyse</p> <p>Gesprächsanalyse</p> <p>Erstellung von Lernerprofilen</p> <p>Bündelung und Vergleich der Ergebnisse</p> <p>Reflexion über die Rolle der Forscherin</p> <p>Evaluation</p>
---	--	--	--

Tabelle 2-1: Forschungsdesign

2.4 Fazit

In diesem Forschungsprozess sind aufgrund der Fragestellung der Arbeit der theoretisch-konzeptuelle und der empirische Teil eng miteinander verzahnt. Die Erarbeitung einer wissenschaftlich begründeten und praxisorientierten Definition und Beschreibung von Lernerautonomie in Form eines dynamischen Autonomiemodells und von Deskriptoren ergibt sich einerseits aus der Literaturrecherche, andererseits aus der Anwendung verschiedener qualitativer Verfahren: eine Methode für die Entwicklung der Deskriptoren und ein Verfahren für deren Validierung durch Experten. Nach dem Validierungsverfahren wurden das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren einer Erprobung mit Studierenden und Lehrenden unterzogen. Dieses Forschungsverfahren geht von der Perspektive der intersubjektiven Wahrheitskonstruktion im Rahmen des pragmatischen Realismus aus. Gütekriterien dieses Forschungsprozesses sind Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Selbstreflexivität der Forschung. Dieses enge Zusammenspiel zwischen theoretisch-konzeptuellem, intuitivem Vorgehen und empirischen, qualitativen Verfahren ist eine Besonderheit meiner Forschungsarbeit und bringt nicht nur inhaltliche, sondern auch methodische Ergebnisse hervor. Die in verschiedenen Forschungsphasen erarbeiteten inhaltlichen Ergebnisse sind in das dynamische Autonomiemodell und in die Deskriptoren eingeflossen. Die methodischen Ergebnisse (das Forschungsdesign, der erreichte Konsens durch die Expertendiskussion und somit die theoretische und empirische Absicherung der wissenschaftlichen Ergebnisse) dienen als Grundlage für die Evaluation des Forschungsverfahrens.

3 Für eine Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen: Grundlagen aus der Autonomieforschung

Vorschau

Ziel dieses Kapitels ist es, eine wissenschaftlich begründete und praxisgerechte Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, die als Grundlage für eine konkrete Beschreibung von Lernerautonomie durch ein Autonomiemodell und Deskriptoren dienen kann. Dafür beschäftige ich mich kritisch mit existierenden Definitionen aus der Fremdsprachenforschung, in dem ich ihre Bestandteile und Merkmale sowie einige Grundfragen und Spannungsfelder identifiziere.

Die Leitfrage dieses Kapitels lautet:

1. Wie kann Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen wissenschaftlich begründet und praxisgerecht definiert werden?

Diese Frage schlüssele ich in folgende Unterfragen auf:

- 1.1 Welche sind die Beiträge zur Entwicklung von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung (z. B. politische und gesellschaftliche Veränderungen, Beiträge der Geistes- und Humanwissenschaften, Beiträge der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenpolitik)? (Siehe Abschnitt 3.2)
- 1.2 Wie unterscheidet sich Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen von verwandten Begriffen (z. B. Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, selbstgesteuertes Lernen, *self-access learning*)? (Siehe Abschnitt 3.4.1)
- 1.3 Was ist Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen (erste Definitionsebene)? Welche sind die wichtigsten Definitionen von Lernerautonomie? Welche Elemente enthalten sie, die zu einer allgemeinen Definition beitragen können? (Siehe Abschnitt 3.4.2.1)
- 1.4 Welche sind die Komponenten von Lernerautonomie (zweite Definitionsebene)? (Siehe Abschnitt 3.4.2.2)
- 1.5 Können ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie festgelegt werden (dritte Definitionsebene)? Sind in der Fremdsprachenforschung Abstufungs- bzw. Ausdifferenzierungskriterien für die Beschreibung von Lernerautonomie vorhanden? (Siehe Abschnitt 3.4.2.3)
- 1.6 Welche Grundfragen und Spannungsfelder sollen für die Definition von Lernerautonomie beachtet werden? (Siehe Abschnitt 3.4.3)
- 1.7 Wie lässt sich Lernerautonomie auf der Basis der erlangten Erkenntnisse definieren? (Siehe Abschnitt 3.5)

3.1 Entstehung und Geschichte des Begriffes Autonomie

Der Begriff Lernerautonomie wird in der Fremdsprachenforschung vielfältig und uneinheitlich verwendet. Die Komplexität des Begriffes und die Uneinheitlichkeit im terminologischen Gebrauch liegen zum einen in der Begriffsgeschichte von „Autonomie“ begründet, zum anderen lassen sie sich auf unterschiedliche wissenschaftliche Beiträge (von der Lernpsychologie bis zu den Erziehungswissenschaften) im 20. Jahrhundert zurückführen. Ich schildere hier nur kurz die Etymologie und die Entwicklung des Begriffs, um dem Leser einen Einstieg in das Thema zu verschaffen und gehe dann näher auf die wissenschaftlichen Beiträge ein, um die Vielschichtigkeit des Begriffs deutlich zu machen. Für ausführliche und kritische Abhandlungen siehe Schmenk 2008, Teil 1 und Sanchez 2006 (Kapitel 1, 13-165).

Seit seinem ersten Erscheinen im Altertum bis in die heutige Zeit war der Begriff Autonomie vielen Wandlungen unterworfen und kann in diesem Sinne in der Fremdsprachenforschung tatsächlich als ein „semantischer Neologismus“ (Holtzer 1995: 6) bezeichnet werden.

Autonomie (gr. *autonomía*) bedeutet Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, das heißt die Fähigkeit, sich mit eigenen Gesetzen regieren zu können, und hatte ursprünglich einen ausschließlich politischen Bezug: Im antiken Griechenland wurde von Autonomie im Zusammenhang mit Staaten und Städten, nicht mit Individuen gesprochen. Erst im 18. Jahrhundert wurde die Bedeutung des Wortes um die auf Individuen bezogene rechtliche Bedeutung von Mündigkeit erweitert und auf das philosophische Gebiet übertragen. Somit bezeichnete Autonomie schließlich in den verschiedenen Feldern der Philosophie (Ethik, Erkenntnistheorie, Ästhetik, Pädagogik), in der Politik und in der Wirtschaftswissenschaft eine innere, moralische und erkenntnistheoretische Fähigkeit des Individuums. Autonomie ist ein Schlüsselwort der Aufklärung: Von Kant über Adam Smith zu Rousseau bezeichnet Autonomie zum einem Freiheit und Selbstbestimmung auf politischer und individueller Ebene, zum anderen Selbstverantwortung in Ethik und Erziehungswissenschaft sowie in der Erkenntnistheorie die Eigenständigkeit in der Konstruktion der eigenen Erkenntnisse. Alle diese geistesgeschichtlichen Bezüge spielen auch in den verschiedenen Definitionen von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen eine Rolle.

Im 20. Jahrhundert, vor allem nach dem zweiten Weltkrieg, steht der Begriff Autonomie im Zentrum politischer, sozialer und philosophischer Debatten (siehe Gremmo/Riley 1995: 151). Spätestens ab den 1960er-Jahren wird er zu einem Schwerpunkt verschiedener Theorien, zuerst im Bereich der Pädagogik und der Lernpsychologie, später auch in der Fremdsprachenforschung. Alle diese Beiträge tragen zur Komplexität und zur Vielschichtigkeit dieses Begriffes bei.

3.2 Beiträge zur Entwicklung von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung

Die ersten bedeutenden Ansätze zu der heute noch anhaltenden Debatte über Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung entstehen Ende der 1970er-/Anfang der 1980er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Obwohl sich im Laufe dieser Jahrzehnte der Fokus mehrmals geändert hat⁷, ist die Debatte auch heute noch sehr rege.

In den Auffassungen von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung spielen auch Ansätze anderer Forschungsgebiete eine Rolle: Grundlegende Denkanstöße kommen aus den Sozialwissenschaften, aus Psychologie und Lernpsychologie, aus der Erziehungswissenschaft, aus Linguistik, Soziolinguistik und der Sprachphilosophie.⁸ Diese Denkanstöße sind in verschiedene Definitionen von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung oft nur implizit eingeflossen und tragen zur Uneinheitlichkeit und zur Vielschichtigkeit des Konzepts bei. Ein Überblick über diese Impulse und Zusammenhänge hilft daher, die unterschiedlichen Definitionen von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung zu verstehen und kritisch zu vergleichen. Daher erläutere ich in den Abschnitten 3.2.1 bis 3.2.3 einige Zusammenhänge, die direkt und indirekt den Begriff Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung mitgeprägt haben.⁹

Die wichtigsten Beiträge können wie folgt zusammengefasst werden:

1. politische und gesellschaftliche Veränderungen:
 - i. Veränderungen in der Politik und in der Gesellschaft;
 - ii. Veränderungen in der Wirtschaft und in den internationalen Beziehungen;
 - iii. Veränderungen der Kultur und der Kommunikationswelt;

⁷ In dieser Debatte ging es zuerst um die Definition von Lernerautonomie und von selbstgesteuertem Lernen im Hinblick auf Erwachsenenbildung und auf neue Lernumgebungen wie Selbstlernzentren (Holec 1979); dann um Lernerautonomie und Lernstrategien zum erfolgreichen Lernen (z. B. Wenden/Rubin 1987, Ellis/Sinclair 1989, O'Malley/Chamot 1990, Oxford 1990) sowie um erkenntnistheoretische und lernpsychologische Grundlagen von Lernerautonomie (Little 1991). Außerdem um die Umsetzung von Lernerautonomie im schulischen Zusammenhang (Dam 1995), um das Verhältnis zwischen computergestützten Lernumgebungen und Lernerautonomie (Gardner/Miller 1994, 1999); um Lernerautonomie und kulturspezifische Zusammenhänge (Aoki/Smith 1999); um Lernerautonomie und Lehrerautonomie (Sinclair/McGrath/Lamb 2000, Aoki/Hamakawa 2003, Lamb/Reinders 2007), um nur einige der zahlreichen Themenschwerpunkte zu erwähnen.

⁸ Siehe Bruner 1966, Rogers 1969, Freire 1970, Illich 1971, Austin 1972, Freinet 1994, Band 2, *Les dits de Mathieu*.

⁹ Für einen Überblick über die Entwicklung des Begriffes siehe Gremmo/Riley 1995: 151-154, Benson/Voller 1997a: 3-10, Benson 2001: 7f., 22-46, Schmelter 2004: 154-159, 265-270, Sanchez 2006: 69-165, Martinez 2008: 15-59. Eine ausführliche kritische Auseinandersetzung bietet außerdem Schemk 2008, Teil I.

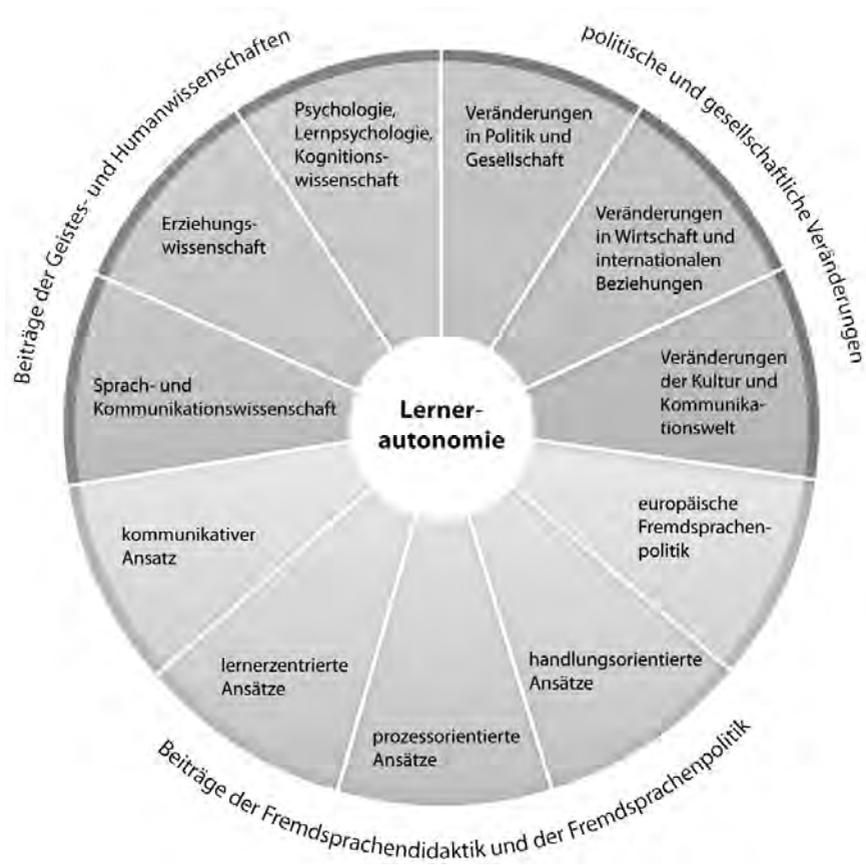


Abbildung 3-1: Beiträge zu Lernerautonomie

2. Beiträge der Geistes- und Humanwissenschaften:

- i. Psychologie, Lernpsychologie, Kognitionswissenschaft;
- ii. Erziehungswissenschaft;
- iii. Sprach- und Kommunikationswissenschaft;

3. Beiträge der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenpolitik:

- i. kommunikativer Ansatz;
- ii. lernerzentrierte Ansätze;
- iii. prozessorientierte Ansätze;
- iv. handlungsorientierte Ansätze;
- v. europäische Fremdsprachenpolitik.

In Abbildung 3-1 sind diese Zusammenhänge dargestellt.

3.2.1 Politische und gesellschaftliche Veränderungen

Veränderungen in der Politik und in der Gesellschaft

Zu den wichtigsten Beiträgen der Veränderungen in Politik und Gesellschaft zählen die vor allem nach dem zweiten Weltkrieg entstandenen Bewegungen für die Rechte von Minderheiten. Diese forderten das Recht der Individuen auf Freiheit und Selbstbestimmung ein und stellten die Verantwortung und die aktive Teilnahme des Individuums an der (Mit-)Gestaltung des eigenen und des gesellschaftlichen Lebens in den Mittelpunkt. Demzufolge besteht die wichtigste Aufgabe der Ausbildung in einer demokratischen Gesellschaft darin, dem Individuum Instrumente zu geben, um sein Umfeld bewusst wahrnehmen, aktiv daran teilnehmen und es gegebenenfalls verändern zu können.¹⁰ Ob Autonomie in diesem Sinne ein Merkmal eher der westlichen oder auch der östlichen Kultur ist, ist in der Fremdsprachenforschung umstritten.¹¹

Ein weiterer Beitrag hängt mit der Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen, der Wissensformen und der Wissensübertragung zusammen: In einer sich schnell verändernden Gesellschaft braucht der Lerner selbst den Schlüssel zu seinem eigenen (Weiter-)Lernen: Der Fokus in der Bildung soll deshalb nicht mehr auf den Erwerb von festgelegten Wissensbeständen, sondern eher auf Lernprozesse, Prozesse des *problem-solving*, Kompetenzen und Metakompetenzen gerichtet werden. Solche Schwerpunkte eines im weitesten Sinne konstruktivistischen Ansatzes zum Lernen stehen auch heute noch im Fokus der Fremdsprachenforschung. Rogers, einer der ersten Autoren, der sich mit Lernerautonomie und selbstgesteuertem Lernen¹² beschäftigte, lieferte 1969 eine Analyse, die immer noch aktuell ist:

The world is changing at an exponential rate. If our society is to meet the challenges of the dizzying changes in science, technology, communication, and social relationships, we cannot rest on the *answers* provided in the past, but must put our trust in the processes by which new problems are met. For so quickly does change overtake us that answers, 'knowledge' methods, skills become obsolete almost at the moment of their achievement.

¹⁰ „De l'homme essentiellement conçu comme ‚produit‘ de sa société l'on passe au concept de l'homme ‚producteur‘ de sa société“ (Janne 1977: 14, zitiert nach Holec 1979: 2).

¹¹ Einige Autoren (z. B. Little 1991, Benson/Voller 1997b) vertreten die Meinung, Autonomie sei tatsächlich ein Wert der westlichen Kultur und daher nur begrenzt auf andere soziopolitische Kontexte übertragbar. Andere hingegen sehen kaum Unterschiede zwischen westlichen und östlichen Ansätzen von Lernerautonomie (Littlewood 1999, Aoki 1999).

¹² An der zitierten Stelle bezieht sich Rogers nicht auf Lernerautonomie, sondern auf *self-directed learning*. Seine Worte können aber durchaus auch auf Lernerautonomie übertragen werden. Zur Beziehung zwischen Autonomie und selbstgesteuertem Lernen (*self-directed learning*) siehe Abschnitt 3.4.1.2.

This implies not only new techniques for education but [...] a new goal. In the world which is already upon us, the aim of education must be to develop individuals who are open to change. [...]

A way must be found to develop a climate in the *system* in which the focus is not upon *teaching*, but on the facilitation of *self-directed learning*. (Rogers 1969: 303f.)

Veränderungen in der Wirtschaft und in den internationalen Beziehungen

Zu den konkreten Impulsen in der Entwicklung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen aus dem Bereich der Wirtschaft und der internationalen Beziehungen zählen die fortschreitende Internationalisierung des politischen und des Alltagslebens, die steigende Nachfrage nach Fremdsprachen unter einem immer größeren und heterogeneren Publikum, die Nachfrage nach nicht schulischem Fremdsprachenlernen und nach flexibleren Lernprogrammen für verschiedene Zwecke (z. B. berufliche) sowie nach computergestütztem Fremdsprachenlernen (CALL, *computer assisted language learning*). Ob diese Veränderungen tatsächlich zu Lernerautonomie beitragen oder eher zu einer nur scheinbar autonomen Individualisierung und Automatisierung des Fremdsprachenlernens führen, ist umstritten (siehe Abschnitt 3.4.1.2).

Veränderungen der Kultur und der Kommunikationswelt

Zu den Einflüssen aus der Kultur- und Kommunikationswelt gehören zum einen die steigende Mobilität der Menschen auch im Bildungssystem¹³ sowie die daraus entstehenden Unterschiede im sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Lerner; zum anderen die Veränderungen in der Zugänglichkeit und in der Struktur der Informationssysteme, die dichte Vernetzung der Welt, die McLuhan schon in den 1960er-Jahren als *global village* bezeichnete (McLuhan 1962, McLuhan/Powers 1989). Die Zugänglichkeit von unzähligen Informationsquellen, Literatur und wissenschaftlichen Texten in allen Sprachen durch das Internet sowie die Verwendung authentischer Materialien beim Fremdsprachenlernen erfordern beim Lerner die Entwicklung von Instrumenten, Strategien und Kompetenzen für einen selbstständigen und bewussten Umgang mit authentischen Quellen, Materialien und Kommunikationssituationen.

Darüber hinaus spielen die Entwicklung, die Verbreitung und der Einsatz neuer Technologien und neuer Lernumgebungen beim Fremdsprachenlernen eine

¹³ Die durch verschiedene Programme (Erasmus, Socrates, Comenius) in Europa geförderte Studierendenmobilität sowie die Umsetzung des Bologna-Prozesses haben den Bedarf nach Fremdsprachen entscheidend erhöht und ausdifferenziert. Immer mehr Studierende lernen zielgerichtet eine oder mehrere Fremdsprachen für Studien- oder berufliche Zwecke. Mit der steigenden Anzahl der Lerner werden die Unterschiede bei den individuellen Lernvoraussetzungen, den Lernbedürfnissen und den Lernbedingungen immer deutlicher. Die Förderung von Lernerautonomie kann diesen Unterschieden gerecht werden.

Rolle bei Lernerautonomie: Lernplattformen für *Blended Learning*, *E-learning*, *Open Learning*, *Distance Learning*, Selbstlernzentren (*self-access centres*). Obwohl die Beziehung zwischen der Entwicklung von Lernerautonomie und dem Einsatz einer solchen mediengestützten Lernumgebung umstritten und noch nicht ausreichend erforscht ist (siehe dazu Sheerin 1989, 1997, Esch 1994, White 1995, Gardner/Miller 1999, Reinders 2000, Cordisco 2002, Jeannot 2006), wird Lernerautonomie oft zu unrecht in der gängigen Literatur mit selbstgesteuertem Lernen oder *self-access learning* gleichgesetzt (siehe Abschnitt 3.4.1.2).

3.2.2 Beiträge der Geistes- und Humanwissenschaften

Im Bereich der Geistes- und Humanwissenschaften steht die Entwicklung von Lernerautonomie in enger Verbindung zum einem mit dem Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zum Konstruktivismus in den Kognitionswissenschaften, zum anderen mit einer ganzen Reihe von Beiträgen aus Psychologie, Lernpsychologie, den Erziehungswissenschaften, der Sprachphilosophie und den Sprachwissenschaften, die mit der sogenannten konstruktivistischen Wende direkt oder indirekt verbunden sind.

Obwohl die konstruktivistische Lerntheorie in vielerlei Hinsicht das Prinzip von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen auch verengt (Schmenk 2004), trägt sie dennoch in einer breiteren Perspektive im Zusammenspiel mit anderen Beiträgen des sogenannten humanistischen Ansatzes zum Fokus auf Lernerautonomie bei. Im humanistischen Ansatz wird Lernen als ein ganzheitlicher Prozess betrachtet, an dessen Aufbau der Lerner mit seinen gesamten menschlichen Dimensionen – zum Beispiel mit der kognitiven, mit der affektiven und mit der sozialen Dimension – aktiv beteiligt ist. Diese verschiedenen Dimensionen sollen von der Lernforschung berücksichtigt und bewusst in den Lern- und Lehrprozess einbezogen werden.

Psychologie, Lernpsychologie, Kognitionswissenschaft

Obwohl sich die Beiträge der Lernpsychologie, der kognitiven Psychologie, der humanistischen Psychologie und der Motivationspsychologie (z. B. Kelly 1955, Bruner 1966, Rogers 1969, Maslow 1970) wesentlich unterscheiden, können sie dennoch im Hinblick auf Lernerautonomie auf einen relevanten gemeinsamen Nenner zurückgeführt werden: Sie betrachten den Lernprozess als eine aktive, subjektive Konstruktion neuen Wissens und neuer Kompetenzen (auch durch soziale und kooperative Lernhandlungen), in der der Lerner eine zentrale und aktive Rolle einnimmt. Unterschiede bestehen vor allem in der Gewichtung der einzelnen Aspekte des Lernprozesses: Während konstruktivistische Theorien zum Beispiel eine eher kognitivistisch orientierte Auffassung von Lernen vertreten, in der affektive und soziale Aspekte wenig berücksichtigt werden, misst die

humanistische Psychologie der persönlichen Motivation und der affektiven Dimension des Lerners eine wichtige Bedeutung bei.

Einige Autoren in der Autonomieforschung weisen explizit auf ihren konstruktivistischen Hintergrund hin: Little (1991) und Broady/Kenning (1996) verweisen auf die Theorien der persönlichen Konstrukte (*personal constructs*, Kelly 1955), des *experiential learning* (Barnes 1976), der Wissenskonstruktion durch soziale Interaktion und deren Verinnerlichung durch *self-directed inner speech* (Vygotsky 1978). Im deutschsprachigen Raum bezieht Wolff (1994a, 2001, 2002a, 2002b) wiederholt die Grundprinzipien von Lernerautonomie auf die des Konstruktivismus. Obwohl seine Auffassung und insgesamt der konstruktivistische Hintergrund für fremdsprachendidaktische Ansätze zu Recht kritisiert werden (Hu 2002, Grotjahn 2003a, Schlack 2004, Schmenk 2004), besteht kein Zweifel darüber, dass die konstruktivistische und kognitivistische Wende einen wesentlichen Impuls zur Entwicklung von Ansätzen zu Lernerautonomie gab.

Die Beiträge der Lernpsychologie zu Lernerautonomie bestehen im Wesentlichen in der Erforschung kognitiver und metakognitiver Lernprozesse, individueller Lernstile¹⁴ sowie der Selbstwirksamkeit des Lernens. Durch diese Denkanstöße entstehen in der Fremdsprachendidaktik lernerzentrierte Ansätze und Ansätze zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen (*learning strategy training, keys to good language learning*, siehe Abschnitt 3.2.3). Unter diesem Einfluss wird Lernerautonomie leider oft auf die Beherrschung von ‚guten‘ Strategien reduziert. Dass dies jedoch nicht der Fall sein soll, erläutere ich in Abschnitt 3.4.2.1.7.

Erziehungswissenschaft

Die Beiträge der Erziehungswissenschaft zu Lernerautonomie können schon auf Rousseau im 18. Jahrhundert und auf zahlreiche Autoren zwischen dem 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (darunter Dewey, Montessori, Pestalozzi) zurückgeführt werden. Entscheidend sind aber in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts die Beiträge Illichs (*deschooling education movement*, Illich 1971), Freires (*pedagogy of the oppressed*, Freire 1970) und Freinets (1994), die den Fokus auf die Freiheit des Lerners in natürlichen Lernprozessen, auf die soziale Dimension des Lernens sowie auf das außerschulische und lebensnahe bzw. lebenslange Lernen richten.

Die Autonomie des Lerners erhält in diesen Beiträgen sowohl eine politische als auch eine moralische und philosophische Dimension. In unterschiedlichem Maße wird für das Lernen außerhalb von institutionellen Zwängen und in natürlichen Kontexten bzw. für die Freiheit des Lerners plädiert, die Wege, Inhalte

¹⁴ Siehe dazu Chipman/Segal 1985, Chipman/Segal/Glaser 1985, Weinstein/Mayer 1986 und im deutschsprachigen Raum Mandl/Friedrich 1992.

und Formen seines Lernens (mit) zu bestimmen. Lernen wird als ein Integrationsprozess gesehen, in dem der Lerner durch seine aktive und kritische Teilnahme bzw. durch die selbstständige Steuerung des Lernens sich selbst und möglicherweise auch sein soziales Umfeld verändert. Da Sprachen- und Fremdsprachenlernen in einigen dieser Theorien (insbesondere Freinet 1968, Illich 1971) ausdrücklich behandelt werden, ist diese Auffassung für die Fremdsprachenforschung von besonderer Bedeutung.

Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Auch Veränderungen des wissenschaftlichen Bildes der Sprache und der Kommunikation tragen direkt (wenn auch erst nach einiger Zeit) zur Einführung neuer didaktischer Paradigmen in der Fremdsprachendidaktik bei, die unmittelbar mit Lernerautonomie in Verbindung stehen. Die Erkenntnisse der Soziolinguistik, der Sprechakttheorie und der Diskursanalyse erweitern das Bild der Sprache als System um die soziale Dimension und die damit verbundenen Variationen sowohl der Sprache als auch des Sprachgebrauchs. Sprachlicher Austausch wird außerdem als soziale Handlung gesehen, die sozialen und kulturspezifischen Regeln untersteht (Labov 1972, Austin 1972, Searle 1979, Bergmann 1981, 1995, Goffman 1981, Sacks 1990).

Diese Theorien ergänzen die Fremdsprachendidaktik, innerhalb deren sich Lernerautonomie als Prinzip anfangs entwickelt hat, um das Rationale des kommunikativen Ansatzes: Die Auffassung von Sprache als lebendiges und sich ständig veränderndes System und daher die Zentralität eines direkten Zugangs zu Sprache und Kommunikation – zum Beispiel durch die eigene Auswahl von authentischen Materialien sowie die aktive Mitgestaltung kommunikativer Kontexte seitens der Kommunikationspartner, einschließlich der Lerner – sind einige der Gründe, warum die Fremdsprachendidaktik die Entwicklung von Lernerautonomie für wichtig erachtet.¹⁵

3.2.3 Beiträge der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenpolitik

Lernerautonomie als Prinzip entwickelte sich in enger Verbindung mit mehreren fremdsprachendidaktischen Ansätzen, zu den wichtigsten zählen der kommunikative Ansatz sowie lernerzentrierte, prozessorientierte und handlungsorientierte Ansätze. Da sie ähnliche Grundprinzipien aufweisen, ist die Unterscheidung zu Lernerautonomie manchmal schwierig.

¹⁵ Dabei wird jedoch oft die Autonomie im Sprachgebrauch mit der Autonomie des Lerners gleichgestellt (siehe z. B. Littlewood 1996, Sanchez 2007 und auch Abschnitt 3.4.2.3.4).

Der kommunikative Ansatz

Mit Lernerautonomie gemeinsam hat der kommunikative Ansatz vor allem folgende Aspekte: die aktive Beteiligung des Lerners am Lern- und Kommunikationsprozess und das eigenständige (und lebenslange) Lernen auch außerhalb des didaktischen Zusammenhangs in natürlichen Kommunikationssituationen. Außerdem legt der kommunikative Ansatz Wert auf die Verbindung zwischen (autonomen) Sprachenlernen und Sprachverwendung.

Durch seine Auffassung von Sprache trägt der kommunikative Ansatz zu einer grundsätzlichen Veränderung, wenn nicht zu einem regelrechten Umbruch beim Fremdsprachenlernen und -lehren bei: Er sprengt buchstäblich die Wände des Klassenzimmers und bringt die äußere Welt in das Fremdsprachenlernen hinein sowie das Fremdsprachenlernen in die äußere Welt hinaus.

Da Sprache ein Mittel der Kommunikation von Menschen in verschiedenen Situationen ist, kann sie nicht mehr (nur) im ‚traditionellen‘ Sinne mit festgelegten Aufgaben und Übungsformen unterrichtet werden: Kenntnisse über sprachliche Formen und Strukturen allein reichen nicht aus, damit der kommunikative Austausch in der Fremdsprache gelingt. Von daher geht es beim Fremdsprachenlernen vielmehr darum, die Sprache als Kommunikationsmittel in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten angemessen und erfolgreich verstehen und verwenden zu können. Um dies zu erreichen, muss der Lerner darauf vorbereitet werden, auch eigenständig und außerhalb des Unterrichts durch unterschiedliche Aufgaben und in echten Kommunikationssituationen weiter zu lernen: Fremdsprachenlernen erfolgt auch durch autonome Sprachverwendung.

Da jeder Sprecher dazu beiträgt, den Kommunikationskontext, in den er involviert ist, mitzubestimmen und zu verändern, wird darüber hinaus auch dem Lerner als Sprachverwender die Freiheit und die Verantwortung gleichzeitig zugewiesen, diesen aktiv mitzugestalten. Freiheit und Verantwortung sind zentrale Elemente auch von Lernerautonomie. Unter dieser Perspektive kann Fremdsprachenlernen nur durch den aktiven, selbstständigen Beitrag des Lerners erfolgen.

Lernerzentrierte Ansätze

Bei lernerzentrierten Ansätzen steht, ähnlich wie bei Lernerautonomie, der Lerner im Mittelpunkt des Lernprozesses und beteiligt sich (wenigstens anteilig) an Entscheidungen, die traditionell dem Lehrer zugeordnet waren. Dabei treten die Individualität des Lerners, seine Interessen, seine Vorkenntnisse, seine Ziele, sein Lernstil und seine Motivation auf unterschiedliche Weise in den Vordergrund. Durch verschiedene Lern- und Lehrformen wird nicht nur individualisiertes, sondern auch kooperatives, prozess- und handlungsorientiertes Lernen gefördert (siehe das *learner-centred curriculum*, Nunan 1989). Lernerautonomie als Prinzip erfordert und fördert gleichzeitig einen lernerzentrierten Ansatz.

Prozessorientierte Ansätze

Unter prozessorientierten Ansätzen zum Fremdsprachenlernen verstehe ich didaktische Ansätze, die neben den Kompetenzen in der Fremdsprache auch Lern- und methodische Kompetenzen fördern, wie zum Beispiel *learner training* und Strategietraining. Die Diskussion über *learner training* und Strategietraining beim Fremdsprachenlernen hat die Debatte über Lernerautonomie stark beeinflusst (siehe u. a. Ellis/Sinclair 1989, Dickinson 1992, Oxford 1990, Wenden 1991), da – wie schon angedeutet – die Forschungsansätze zu kognitiven Aspekten des Lernens, zu Lernstrategien, zur Lernwirksamkeit und zum erfolgreichen Lernen einerseits und zur Entwicklung bzw. Förderung von Lernerautonomie andererseits zum Teil schwer voneinander zu unterscheiden sind.

Handlungsorientierte Ansätze

Ausgehend von der Sprechakttheorie, die Sprechen als soziales Handeln versteht,¹⁶ haben handlungsorientierte Ansätze in der Fremdsprachendidaktik das Ziel, dem Lerner Instrumente zu vermitteln, um durch die Sprache soziale Handlungen – in verschiedenen Kontexten, zu verschiedenen Zwecken und in Beachtung entsprechender Konventionen – autonom verwirklichen zu können. Handlungsorientierte Ansätze stehen sowohl kommunikativen Ansätzen als auch Lernerautonomie sehr nah. Kern eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts sind Aufgaben (*tasks*): Sprach- und kommunikative sowie methodische Kompetenzen können durch kreative Arbeitsformen, durch projektorientierte Aufgaben oder sogar durch ein ganzes projektorientiertes Syllabus (*project-based syllabus*) erzielt werden, an deren Gestaltung und Steuerung Lerner unterschiedlich beteiligt werden können (Legutke/Thomas 1991, Bausch et al. 2006).

Europäische Fremdsprachenpolitik

Auch die Fremdsprachenpolitik des Europarats hat einen wesentlichen Beitrag zu Lernerautonomie geleistet. Die erste Definition von Lernerautonomie, die noch heute eine grundlegende Basis für die Diskussion und die Forschung darstellt (Holec 1979), stammt aus einem Bericht für den Europarat. Dieser Bericht verortet sich zum einem in einer Auseinandersetzung in mehreren europäischen Ländern zum Thema Lernerautonomie in der Hochschul- und Erwachsenenbildung, zum anderen in der europäischen Bildungspolitik für *permanent education* und Erwachsenenbildung. Durch diesen Beitrag wird die politische und sprachenpolitische Dimension von Lernerautonomie deutlich, die kaum von ihrer Definition zu trennen ist.

¹⁶ Der Titel eines grundlegenden Werkes zur Sprechakttheorie, *How to Do Things with Words* von Austin (1972), spricht für sich.

Insbesondere hatte der Europarat (Rat für kulturelle Zusammenarbeit) in dem 1971 entstandenen *Council of Europe's Modern Languages Project*¹⁷ Lernerautonomie als Bildungsideal (*educational ideal*, Gremmo/Riley 1995: 153) definiert. Ende der 1980er-Jahre erhielt die Fremdsprachenpolitik des Europarats eine neue Ausrichtung: die einheitliche Beschreibung fremdsprachlicher Kompetenzen und deren Skalierung in sechs Niveaustufen, die für das Lernen, Lehren und Beurteilen aller Fremdsprachen in Europa gelten sollten. Dieses Projekt mündete in den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR, siehe Europarat 2001), in dem all die eben besprochenen didaktischen Ansätze vertreten sind: Kommunikationsorientierung, Handlungsorientierung, Fokus auf den Lerner, auf bewusstes und prozessorientiertes Lernen, auf den Erwerb und die Entwicklung von Sprach- und Lernkompetenzen, auf die Entwicklung von Strategien und schließlich auf Autonomie (im Sinne sowohl von Autonomie als Lerner und als auch als Sprachverwender) im Hinblick auf lebenslanges Lernen. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem GeR siehe Kapitel 5, Abschnitt 5.3.1.

In diesem Sinne rückt Lernerautonomie in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts und in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts nicht nur verstärkt in den Mittelpunkt der Fremdsprachenforschung, sondern auch der Fremdsprachenlern- und -lehrpraxis. Dies fügt den vielfältigen Dimensionen von Lernerautonomie eine weitere, die fremdsprachenpolitische, hinzu.

3.3 Definition des Forschungsfeldes und des theoretischen Hintergrunds

Da Lernerautonomie einen Kreuzungspunkt mehrerer angrenzender Disziplinen bildet, halte ich es für besonders wichtig, mein Forschungsfeld, meine Forschungsperspektive sowie meinen theoretischen Hintergrund zu definieren, um meine Arbeit verorten zu können.

Forschungsfeld

Da meine Fragestellung Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen fokussiert, konzentriere ich meine Analyse auf die Beiträge der Fremdsprachenforschung, die zahlreich und umfangreich sind. Nur in einzelnen Fällen greife ich auf Beiträge der Psychologie, der Lernpsychologie oder der Erwachsenenbildung zurück, und zwar dann, wenn die Erkenntnisse dieser Disziplinen wichtige Aspekte von Lernerautonomie behandeln, so die Erforschung von Grundfunktionen

¹⁷ Das Projekt zielte in den ersten 10-15 Jahren vor allem auf die Sprachbedürfnisse von Gastarbeitern und Migranten in Europa. In diesem Rahmen wurde 1975, vom kommunikativen und funktionalen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik ausgehend, eine gemeinsame Kontaktschwelle (*Threshold Level*) für das Fremdsprachenlernen beschrieben (van Ek 1975).

sowie von Merkmalen selbstgesteuerten Lernens, von Lernstrategien zum selbstgesteuerten Lernen, von Selbstwirksamkeit, von der Rolle der Motivation und der Affektivität bei selbstgesteuertem Lernen (z. B. Mandl/Friedrich 1992, Beck 1989, Wuttke 1999).

Theoretischer Hintergrund

Für meine Definition von Lernerautonomie greife ich nicht auf eine Rahmentheorie zurück, weil ich der Meinung bin, dass Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen, obwohl sie aus sprachwissenschaftlichen, lern-psychologischen, pädagogischen und sozio-politischen Ansätzen hervorgeht, sich selbst fundiert.

Mit dieser Auffassung verorte ich mich außerhalb der in Deutschland besonders regen Debatte über die theoretische Fundierung von Lernerautonomie als „konstruktivistischem Fremdsprachenunterricht“ (Wolff 1994a, 1999, 2001, 2002a, Grotjahn 2003a, Schlack 2004) und dies aus zwei Gründen: Zum einem finde ich mit Grotjahn (2003a), dass die verschiedenen Formen von Konstruktivismus so unterschiedlich sind, dass eine Verallgemeinerung dieser Prinzipien zu Zwecken der Fremdsprachendidaktik sie zum Teil verzerrt. Zum anderen bin ich der Meinung, dass – obwohl es besonders im deutschsprachigen Raum kaum möglich ist, in der Diskussion über Lernerautonomie von konstruktivistischen Beiträgen abzusehen – konstruktivistische Auffassungen den gängigen Begriff von Lernerautonomie in entscheidender Weise verengen, indem sie wichtige Aspekte des Lernprozesses nicht (ausreichend) berücksichtigen. Besonders wichtig für meine Fragestellung ist hierbei der Widerspruch bzw. die Inkompatibilität zwischen der vom Konstruktivismus vertretenen rein mentalistischen Auffassung von Fremdsprachenlernen und der Komplexität der Dimensionen des Lernprozesses, die neben der kognitiven auch die affektive, die soziale und die handlungsorientierte Dimension enthält (Hu 2002: 170-173, Schmenk 2004: 67, 72-74, Martinez 2005: 66f., Martinez 2008: 81-83).¹⁸

In meiner Definition und Beschreibung von Lernerautonomie greife ich jedoch gelegentlich auf Grundsätze sowohl von konstruktivistischen als auch von anderen kognitionswissenschaftlichen Theorien (z. B. Informationsverarbeitungsparadigma) zurück, weil dadurch einzelne Aspekte von Lernerautonomie näher beschrieben werden können.

¹⁸ Weit darüber hinaus geht Schmenk (2008: 96–103) mit ihrer ausführlichen kritischen Analyse des Autonomiebegriffes in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, indem sie die Widersprüche zwischen konstruktivistischen Lerntheorien und Autonomiebegriff aufdeckt. Der komplexe Autonomiebegriff, mit seinen persönlichen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Dimensionen, „wird in Ansätzen konstruktivistischer Fremdsprachendidaktik zugunsten eines psychologischen und neurobiologischen Konzepts weitgehend neutralisiert“ (Schmenk 2008: 102).

Konstruktivistische Grundsätze¹⁹ von Lernerautonomie sind unter anderem die Vorstellung des Lerners als aktiven Gestalters des eigenen Lernprozesses, die Lernerzentrierung, die individuellen Unterschiede im Lernprozess, die Prozessbezogenheit und Reflektivität des Lernens (siehe Reinfried 2002: 29-31), die Fokussierung auf die Verwendung persönlicher Lernstrategien sowie die Rolle authentischer und komplexer Lernumgebungen (siehe vor allem Wolff 1994a, 2001, 2002a und Wendt 2000, 2002a). Aus dem Informationsverarbeitungsparadigma gewinnt Lernerautonomie einen metatheoretischen Rahmen für die Beschreibung von Wissen (deklarativem und prozeduralem Wissen) und von Strategien (Grotjahn 1997). Über den Konstruktivismus und den Kognitivismus hinaus bietet der Konnektionismus bzw. Konnektivismus (*connectivism*) außerdem die Konzentration auf den Lernprozess als interaktive Wissensbildung in sozialen Lern- bzw. Praxisgemeinschaften (*learning communities, communities of practice*). Lernen, als lebenslanger Prozess verstanden, ist nicht länger Erwerb, sondern aktive Konstruktion von Wissen, die zunehmend in interaktiver und vernetzter Form durch das Erkennen von Zusammenhängen, den Aufbau von Verbindungen und die Integration in bestehende Lern- bzw. Praxisgemeinschaften stattfindet (Siemens 2006).²⁰ Diese Auffassung bietet vor allem die Möglichkeit, neue soziale und kooperative Dimensionen des Lernprozesses zu erforschen.

3.4 Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung

Die sorgfältige Analyse existierender Definitionen von Lernerautonomie ist die Grundlage für die Erarbeitung einer wissenschaftlich begründeten und operationellen Definition. Daher untersuche ich die wichtigsten Definitionen von Lernerautonomie (ich berücksichtige dabei deutsch-, englisch- und französischsprachige Literatur in der Fremdsprachenforschung und in manchen Fällen Literatur der Erwachsenenbildung und der Lernpsychologie) anhand der von mir in der Vorschau formulierten Leitfragen.

Im Vorfeld ist es notwendig, einen Überblick über die verschiedenen, in der Literatur zu Lernerautonomie verwendeten Begriffe zu geben, um terminologische Klarheit und damit eine Basis für die kritische Auslegung der Definitionen zu schaffen (siehe Abschnitt 3.4.1).

¹⁹ Wolff möchte durch die „Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien im Fremdsprachenunterricht“ „die Grundlage für eine konstruktivistische Theorie des fremdsprachlichen Lernens“ legen (Wolff 1994a: 422-427).

²⁰ Der Konnektivismus wird meistens im Zusammenhang mit der Erforschung von medien-gestützten Lernformen (*E-learning, Distance Learning, Blended Learning*) als theoretischer Hintergrund angenommen und meines Wissens in der Literatur zu Lernerautonomie nicht erwähnt. Jedoch glaube ich, dass diese Lerntheorie mit der raschen Entwicklung von computer- und netzgestützten Lernformen in den nächsten Jahren auch in der Fremdsprachenforschung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird.

Bei der darauffolgenden Analyse versuche ich die Definitionen insbesondere im Hinblick auf ihren theoretischen Hintergrund, auf den institutionellen Zusammenhang, aus dem sie entstanden sind (z. B. schulischer Fremdsprachenunterricht, Erwachsenenbildung), und ggf. auf ihren wissenschaftlichen Beitrag hin zu interpretieren. Die Berücksichtigung dieser Kriterien ist meines Erachtens notwendig, um die Definitionen zu verorten und somit Einflüsse theoretischer Auffassungen oder kontextueller Bedingungen gewichten zu können, die sonst oft implizit bleiben. Als Ergebnis meiner kritischen Auslegung ordne ich außerdem die Definitionen drei Definitionsebenen bzw. -perspektiven zu, die ich für die zu erarbeitende Definition für relevant halte, weil sie unterschiedliche Ansätze in Hinsicht auf den Forschungsgegenstand darstellen:

1. allgemeine Definitionen von Lernerautonomie (siehe Abschnitt 3.4.2.1);
2. Komponenten von Lernerautonomie sowie Merkmale autonomer Lerner (siehe Abschnitt 3.4.2.2);
3. Ausdifferenzierungskriterien: ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie (siehe Abschnitt 3.4.2.3).

Diese detaillierte, dreischrittige Analyse ist notwendig, um einzelne Aspekte der existierenden Definitionen zu systematisieren und eine neue, wissenschaftlich begründete und operationelle Definition zu erarbeiten. Mit ihrer Hilfe können Bestandteile bzw. Komponenten von Lernerautonomie sowie Anhaltspunkte für eine Ausdifferenzierung von Kompetenzen und Handlungen der Lerner festgelegt werden, die als Basis für eine neue Definition (siehe Abschnitt 3.5) und für eine konkrete Beschreibung von Lernerautonomie (siehe Kapitel 7) dienen sollen.

Bei der Analyse der Definitionen identifiziere ich außerdem Spannungsfelder bzw. Grundfragen, die vom aktuellen Stand der Forschung nicht gelöst bzw. beantwortet werden können und die bei einer neuen Definition bzw. Beschreibung berücksichtigt werden sollen (siehe Abschnitt 3.4.3.2).

3.4.1 Lernerautonomie und verwandte Begriffe

Die Terminologie zum Themenkomplex Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen ist nicht einheitlich: Zum einem wird ein- und derselbe Terminus mit unterschiedlichen Bedeutungen, zum anderen werden unterschiedliche Bezeichnungen für ein- und denselben Sachverhalt verwendet. Dies erschwert die Analyse und den Vergleich der Beiträge. Ein Überblick über und eine Ausdifferenzierung der zahlreichen Begriffe um Lernerautonomie ist daher der erste notwendige Schritt zu einer wissenschaftlich begründeten Definition. Dadurch kann Lernerautonomie von anderen Begriffen abgegrenzt werden und es können die engen Verflechtungen zwischen Lernerautonomie und den angrenzenden Begriffen erfasst werden.

Die Vielfalt der Bezeichnungen deckt eine Reihe von Begriffen ab: Selbstständigkeit, Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstbestimmung, selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selbstreguliertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, Selbstlernen. Manchmal wird Lernerautonomie als Oberbegriff für viele dieser Bezeichnungen verwendet, in anderen Fällen grenzen sie auf unterschiedliche Weise an Lernerautonomie an. Der Gebrauch unterscheidet sich nicht nur von Forschungsfeld zu Forschungsfeld bzw. von Autor zu Autor, sondern manchmal auch bei ein- und demselben Autor (z. B. Dickinson 1987, 1995).

Einige Begriffe werden vorzugsweise in bestimmten Forschungsfeldern verwendet: So heißt in der Lernpsychologie Selbstregulierung oder in der Erwachsenenbildung Selbststeuerung (*self-direction*), was in der Fremdsprachenforschung als Lernerautonomie bezeichnet wird. Andere Begriffe hingegen werden mitunter als Synonyme von Lernerautonomie verwendet, obwohl sie Sachverhalte anderer Art beschreiben: So bezeichnen selbstgesteuertes Lernen oder *self-access learning* Lernformen, die der Lerner ‚autonom‘ ausüben kann.

Ein zusätzliches Problem stellen die Übersetzungen dar, weil in den einzelnen Sprachen einige Begriffe unterschiedliche semantische Felder abdecken: *auto-formation* deckt zum Beispiel auf Französisch ein weites Feld ab, von Lernerautonomie als Einstellung bzw. Fähigkeit des Lerners bis zu selbstgesteuertem Lernen; in der englischsprachigen Literatur unterscheiden manche Autoren zwischen *autonomy* und *independence*, während andere die beiden Begriffe als Synonyme betrachten (siehe Abschnitt 3.4.3.1).

Aus Zeitgründen kann ich nicht auf alle diese Unterschiede eingehen, sondern gebe einen allgemeinen Überblick über die Bezeichnungen (einige davon analysiere ich ausführlich in Abschnitt 3.4.2 und insbesondere unter 3.4.2.1) und stelle einige grundsätzliche Betrachtungen über wichtige Unterschiede bzw. Widersprüche in den Begrifflichkeiten an. Tabelle 3-1 bietet eine Zusammenstellung der wichtigsten Begriffe in der Fremdsprachenforschung und zum Teil in der Lernpsychologie.

Englisch	Französisch	Deutsch
<i>learner autonomy</i> <i>autonomous learning</i>	<i>autonomie de l'apprenant</i> <i>(apprentissage autonome)</i> <i>apprentissage en autonomie</i>	Lernerautonomie autonomes Lernen
<i>independence</i> <i>independent study</i> <i>independent learning</i>	<i>non dépendance</i> <i>étude indépendante</i>	Selbstständigkeit selbstständiges Lernen
<i>self-determination</i> <i>self-determined learning</i>	<i>autodétermination</i> <i>apprentissage</i> <i>autodéterminé</i>	Selbstbestimmung Selbstbestimmtes Lernen

<i>self-instruction</i>	<i>auto instruction</i>	
<i>self-direction</i> <i>self-directed learning</i>	<i>auto direction</i> <i>apprentissage autodirigé</i> <i>(apprentissage autodirigé avec soutien)</i>	Selbststeuerung selbstgesteuertes Lernen
<i>self-regulation</i> <i>self-regulated learning</i>		Selbstregulierung selbstreguliertes Lernen selbstregulatives Lernen
		selbstverantwortliches Lernen Selbstverantwortung Eigenverantwortung
<i>self-learning</i> <i>(supported) self-study</i>	<i>auto apprentissage</i> <i>autoformation</i> <i>(autoformation totale autoformation intégrée autoformation dirigée)</i>	Selbstlernen individuelles Lernen
<i>self-management</i> <i>self-managed learning</i>	<i>autogestion</i> <i>apprentissage autogéré</i>	Selbstorganisation selbstorganisiertes Lernen
<i>self-organisation</i> <i>self-organized learning</i>	<i>auto organisation</i> <i>apprentissage auto organisé</i>	Selbstorganisation selbstorganisiertes Lernen
<i>self-initiated learning</i>		selbstinitiiertes Lernen
<i>individualized instruction</i>	<i>formation individualisée</i>	
<i>autodidactic learning</i> <i>autodidaxy</i>	<i>autodidaxie</i>	autodidaktisches Lernen Autodidaktik
<i>autonomisation</i>	<i>autonomisation</i>	Autonomisierung
<i>self-access learning</i>		
<i>flexible learning</i>		
<i>open learning</i>		
<i>distance learning</i>		

Tabelle 3-1: Lernerautonomie und verwandte Begriffe

3.4.1.1 Lernerautonomie und angrenzende Begriffe: Überlappungen bzw. Unterschiede in der Terminologie

An dieser Stelle gehe ich auf einige Überlappungen in der Terminologie verschiedener Forschungsfelder ein, um zu begründen, warum ich in meinen Ausführungen auch auf Erkenntnisse anderer Forschungsfelder zurückgreife. Insbesondere analysiere ich die Begriffe Selbststeuerung (*self-direction*) und Selbstregulierung (*self-regulation*), weil sie jeweils in der Erwachsenenbildung und in der Lernpsychologie Sachverhalte beschreiben, die dem sehr nah sind, was in der Fremdsprachenforschung als Lernerautonomie bezeichnet wird. All diese Begriffe richten nämlich den Fokus auf die globale Fähigkeit des Lerners, das eigene Lernen in eigener Regie zu gestalten.

Lernerautonomie und Selbststeuerung (self-direction)

Grundsätzliche Ähnlichkeiten zwischen *self-direction* in der nordamerikanischen Erwachsenenbildung und *autonomy* in der Fremdsprachenforschung stellt Benson fest:

In North American adult education, self-directed learning defines a broad field on inquiry into the processes of non-institutional learning. Self-direction tends to refer to the learner's global capacity to carry out such learning effectively, while autonomy refers to the particular personal or moral qualities associated with this capacity.

In the field of language learning, it is *autonomy* that defines both the broad field of inquiry and the *global capacity to exercise control over one's own learning*. *Self-directed learning tends to refer simply to learning that is carried out under the learner's own direction*, rather than under the direction of others.²¹ (Benson 2001: 34, Hervorhebungen M.G.T.)

Insbesondere bei Candy ist die Definition von *self-direction* als mehrdimensionalem und vielfältigem Begriff der Definition von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung sehr ähnlich. *Self-direction* bezeichnet in erster Linie die komplexe Fähigkeit, die verschiedenen Bereiche der Gestaltung des Lernprozesses zu steuern. Gleichzeitig bezeichnet *self-direction* aber auch eine allgemeine Fähigkeit des Individuums, ein Bildungsziel und einen Lernprozess, der zu diesem Ziel führen soll, sowie in einigen Fällen sogar eine Lernform (siehe Candy 1991: 6f.). Diese Mehrdeutigkeit deutet auf Spannungsfelder hin, die auch in der Fremdsprachenforschung für Lernerautonomie nachzuweisen sind (siehe Abschnitte 3.4.1.2 und 3.4.3.2). Einen weiteren Anhaltspunkt für den Vergleich zwischen Candys *self-direction* und Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung bietet seine Beschreibung der Merkmale von selbstgesteuerten Lernern (siehe Candy 1991: 459-466 und Abschnitt 3.4.2.2.6).

²¹ In der nordamerikanischen Bildungsforschung bezieht sich *autonomy* auf die moralischen bzw. persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften des Individuums (vgl. *self-determination* bei Deci/Ryan 1985).

*Lernerautonomie und Selbstregulierung*²² (*self-regulation*)

Auch der Begriff Selbstregulierung (*self-regulation*) aus der kognitivistischen Perspektive der nordamerikanischen Lernpsychologie ist dem Begriff Lernerautonomie sehr nah, wobei er enger auf Lern- und kognitive Strategien zugeschnitten ist. Oxford setzt *self-regulation* gleich mit *autonomy*:

Autonomy and self-regulation (a Latin-based equivalent) refer to the same condition of being self-ruled or capable of regulating one's own thoughts, learning and actions.²³
(Oxford 2003: 80)

Bei Zimmerman (1998) und Schunk/Zimmerman (1998), die dieses Konstrukt und dessen Förderung im akademischen Zusammenhang untersuchen, bezieht sich *self-regulation* „auf das Ausmaß, in dem ein Lerner *kognitiv, motivational und verhaltensbezogen* aktiv am Lernen teilnimmt“ (Schreiber 1998: 12, Hervorhebungen M.G.T.). Die aktive Teilnahme am eigenen Lernprozess ist ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie.

Die Literatur zur Selbstregulierung (vor allem die englischsprachige) bietet einen guten Einblick in kognitive und metakognitive Aspekte von Lernerautonomie. Insbesondere die fünf lernbezogenen Prozesse, die bei Selbstregulierung eine wichtige Rolle spielen – Planung, Durchführung, Aufrechterhaltung, Auswertung und Lenkung des Lernens –, finden eine Entsprechung in den metakognitiven Strategien für Lernerautonomie (siehe Abschnitt 3.4.2.2.2 und Kapitel 4, Abschnitt 4.4). Diese Aspekte berücksichtige ich bei der Festlegung der Komponenten des dynamischen Autonomiemodells (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.1).

3.4.1.2 Spannungsfelder: Lernerautonomie vs. Selbstbestimmung bzw. Selbstständigkeit – Lernerautonomie vs. Lernformen: selbstgesteuertes Lernen, *self-access learning*

Im Gebrauch und in der Deutung einiger Begriffe um Lernerautonomie lassen sich verschiedene Spannungsfelder feststellen. Es ist wichtig, diese zu identifizieren, weil sie Grundfragen aufwerfen, die für die Definition von Lernerautonomie berücksichtigt werden sollen. Ich skizziere sie an dieser Stelle und komme im Laufe meiner Analyse darauf zurück.

Zum einen bezieht sich dies auf die Beziehung zwischen Lernerautonomie als lernbezogener Fähigkeit, in einer gegebenen Lernsituation den eigenen Lernprozess zu steuern (siehe z. B. Deci/Ryan 1985: 38f.), und Selbstbestimmung

²² In der Literatur finden sich verschiedene Varianten dieser Bezeichnung, darunter Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen, selbstregulatives Lernen.

²³ Auch Wuttke subsumiert unter dem Begriff selbstregulatives Lernen einzelne Aspekte von selbstgesteuertem Lernen und autonomem Lernen: „Die Konzepte weichen zwar teilweise voneinander ab [...], was die Rolle von Lernstrategien angeht, sind sie sich aber sehr ähnlich.“ (Wuttke 1999: 135, Fußnote 69)

bzw. Selbstständigkeit als sozialen und persönlichkeitsbezogenen Formen von Autonomie des Individuums. Zum anderen betrifft dies die Beziehung zwischen Lernerautonomie als Fähigkeit des Lerners, sein Lernen zu steuern, und den Lernformen bzw. den Lernumgebungen, in denen Lernerautonomie ausgeübt werden kann, wie zum Beispiel selbstgesteuertes Lernen, *self-instruction*, *self-access learning*.

Im Hinblick auf eine Definition von Lernerautonomie sollen diese Spannungsfelder genauer untersucht werden. Auf der einen Seite soll bei der Definition von Lernerautonomie die Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen sowie persönlichkeitsbezogener Einstellungen definiert werden, zum Beispiel die Rolle der eigenen (intrinsischen) und der äußeren (extrinsischen) Motivation sowie die des Willens (siehe Deci/Ryan 1993, Littlewood 1996). Auf der anderen Seite sollen die wechselseitigen Beziehungen zwischen verschiedenen Lernformen bzw. Lernumgebungen (selbstgesteuertes Lernen, *self-access learning*) und der Entwicklung der Fähigkeit zu Lernerautonomie erforscht werden.

Selbstbestimmung, Selbstständigkeit vs. Lernerautonomie

In diesem Spannungsfeld geht es um die Beziehung zwischen der Autonomie als Person (als psychologisches Merkmal, als Einstellung) und der Autonomie als Lerner (als Fähigkeit, als Bündel lernspezifischer Kompetenzen). Lernerautonomie hängt einerseits mit der Selbstbestimmung bzw. mit der Selbstständigkeit eines Menschen zusammen, das heißt mit seiner allgemeinen Fähigkeit, in verschiedenen Lebenssituationen aus einer inneren Motivation heraus eigene Entscheidungen zu treffen und das eigene Verhalten zu steuern. Andererseits besteht sie aus lernspezifischen Kompetenzen und Fertigkeiten, um das eigene Lernen in verschiedenen Lern- und Lehrkontexten zu steuern.

Um dieses Spannungsfeld aufzulösen, gilt es, die beiden Begriffe miteinander zu vergleichen und die Frage zu beantworten, inwiefern psychologische und persönlichkeitsbezogene Aspekte in die Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen gehören. Dabei soll auch berücksichtigt werden, ob die Instrumente der Fremdsprachenforschung dafür ausreichend sind, psychologische und persönlichkeitsbezogene Aspekte bei der Beschreibung von Lernerautonomie zu berücksichtigen.

Die Definition von Selbstbestimmung (*self-determination*) in der Psychologie und der Lernpsychologie hat mit der Definition von Lernerautonomie viele Gemeinsamkeiten: die Fähigkeit zur eigenen Entscheidung, die Rolle der (extrinsischen und intrinsischen) Motivation, der flexible Umgang mit äußeren bzw.

umfeldbezogenen Bedingungen und mit dem eigenen Willen. Dies wird an der Definition von *self-determination* von Deci/Ryan deutlich.²⁴

Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. It is integral to intrinsically motivated behavior and is also in evidence in some extrinsically motivated behaviors. Stated differently, self-determination is the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives or any other forces or pressures, to be the determinants of one's actions. [...]

The psychological hallmark of self-determination is flexibility in managing the interaction of oneself and the environment. (Deci/Ryan 1985: 38f.)

Dass zwischen der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Lernerautonomie als Fähigkeit zur Steuerung des eigenen Lernprozesses eine enge Verbindung besteht, kann kaum bezweifelt werden (siehe auch Sanchez 2007: 227). Mein Ziel ist aber, Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen als Bündel lernspezifischer Kompetenzen und Handlungen zu definieren, um die Definition für die Lern- und Lehrpraxis zu operationalisieren. Zu diesem Zweck sollen psychologische Aspekte der Autonomie nur dann berücksichtigt werden, wenn sie für die Definition von Lernerautonomie wirklich notwendig sind. Dabei soll nicht vergessen werden, dass die Erforschung psychologischer und lernpsychologischer Aspekte Aufgabe der Psychologie bzw. der Lernpsychologie ist.

In der Lernpsychologie wird der Begriff Selbstbestimmung manchmal auch mit einer lernspezifischen Bedeutung verwendet. Dabei werden als selbstbestimmtes Lernen verschiedene Formen des Lernens in institutionellen Kontexten bezeichnet, in denen der Lerner an selbst gewählten Themen frei arbeitet, zum Beispiel ein Projekt im Unterricht (siehe Bannach 2002). In Abschnitt 3.4.3.1 erläutere ich den Unterschied zwischen selbstbestimmtem und autonomem Lernen im Hinblick auf meine Forschungsarbeit.

Lernerautonomie vs. Lernformen: selbstgesteuertes Lernen, self-access learning
Das Spannungsfeld von Lernerautonomie einerseits und selbstgesteuertem Lernen, *self-access learning* andererseits durchzieht die gesamte Literatur zu Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Es betrifft die Fähigkeit des Lerners, Verantwortung für bzw. die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen (siehe z. B. Holec 1979: 4 in Abschnitt 3.4.2.1.1) und den Lernformen, in denen diese Fähigkeit tatsächlich ausgeübt werden kann.

Einer der Gründe für die Unklarheit mancher Definitionen von Lernerautonomie ist in der Tat, dass sie von unterschiedlichen Lernformen und situationellen Bedingungen ausgehen, ohne dies aber explizit zu thematisieren (siehe dazu

²⁴ In nicht psychologischen Zusammenhängen wird manchmal Selbstständigkeit als Synonym für Selbstbestimmung verwendet (siehe z. B. Kraft 1994: 837).

auch Abschnitt 3.4.2.1). Ich bin – wie viele andere Autoren – der Meinung, dass zwischen Lernerautonomie und den Lernformen, in denen sie ausgeübt werden kann, unterschieden werden muss, um eine transparente Definition zu erhalten: Während Lernerautonomie eine Fähigkeit bzw. ein Attribut des Lerners ist, sind selbstgesteuertes Lernen bzw. *self-access learning* Lernformen (*modes of learning*).

[...] *Autonomy is an attribute of the learner and self-directed learning a particular mode of learning in which the learner makes the important decision about content, methods and evaluation.* (Benson 2001: 34, Hervorhebungen M.G.T.)

Self-access learning, or individualised instruction [...], refers to modes of learning in that they are concerned with the activities of the learner, the teacher and their interaction. (Dickinson 1987: 11, Hervorhebungen M.G.T.)

Auch die Lernpsychologie definiert selbstgesteuertes Lernen als Lernform bzw. als Lernmodus, bei dem der Lerner wesentliche Entscheidungen über sein eigenes Lernen treffen kann. Nach Weinert sind alle Lernformen selbstgesteuert, „bei denen der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102).

Die Wechselwirkung zwischen Lernerautonomie und *self-access learning* oder anderen Formen von selbstgesteuertem Lernen wird in der Forschung unterschiedlich gewichtet (siehe z. B. Dickinson 1987, Benson 1995, Esch 1996, Sheerin 1997, Gardner/Miller 1999, Reinders 2000, Cotterall/Reinders 2001). Manche Autoren sehen *self-access learning* als eine privilegierte Lernform zur Förderung von Lernerautonomie (Gardner/Miller 1999: 8). Andere betonen hingegen, *self-access learning* allein ohne gezielte Vorbereitung und Unterstützung könne Lernerautonomie nicht fördern (Sheerin 1997: 59) – im Gegenteil könne es unter Umständen sogar zu standardisierten und engen Lernmustern beim Lerner führen (Benson/Voller 1997a: 6).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich zwei Fragen:

1. Ist es möglich, Lernerautonomie unabhängig von den Lernbedingungen, Lernformen oder Lernsituationen zu definieren, in denen sie ausgeübt bzw. entwickelt werden kann?
2. Inwiefern setzen verschiedene Formen der Selbststeuerung, wie selbstgesteuertes Lernen oder *self-access learning*, Lernerautonomie voraus bzw. inwiefern tragen sie zur Entwicklung von Lernerautonomie bei?

Die erste Frage werde ich im Laufe dieser Arbeit beantworten, die zweite hingegen sollte gesondert und mit einem anderen methodischen Ansatz untersucht werden, da sie den Fokus auf die Entwicklungsfaktoren und -bedingungen von Lernerautonomie richtet.

3.4.2 Definitionen von Lernerautonomie

Was ist Lernerautonomie? In einer kritischen Übersicht über das Thema haben Benson/Voller die Vielfalt der Begriffe auf fünf verschiedene Bedeutungen reduziert, die einen guten Einstieg in die Problematik der Definition von Lernerautonomie darstellen:

In language education [...] the word [autonomy, M.G.T.] has been used in at least five different ways:

1. for *situations* in which learners study entirely on their own;
2. for a set of *skills* which can be learned and applied in self-directed learning;
3. for an inborn *capacity* which is suppressed by institutional education;
4. for the exercise of *learners' responsibility* for their own learning;
5. for the *right* of learners to determine the direction of their own learning.

(Benson/Voller 1997b: 1-2)

Die Heterogenität dieser Begriffe wirft die ersten Fragen zur Definition von Lernerautonomie auf: Sind alle diese Aspekte wesentliche Bestandteile von Lernerautonomie? Sind sie untereinander kompatibel? Wenn ja, können sie in eine einzige Definition integriert werden?

Eine andere, kurze Definition von Benson auf einer von ihm verwalteten Internetseite weist auf weitere wichtige Aspekte von Lernerautonomie hin:

What is autonomy?

This is probably the single most difficult question to answer about autonomy in language learning and *any answer to it is likely to be subjective.*

To me autonomy is about people taking more control over their lives – individually and collectively. *Autonomy in learning* is about *people taking more control over their learning in classrooms and outside them* and autonomy in language learning about *people taking more control over the purposes for which they learn languages and the ways in which they learn them.*

Autonomy can also be described as a *capacity to take charge of, or take responsibility for, or control over your own learning.* From this point of view, autonomy involves *abilities and attitudes* that people possess, and can develop to various degrees. There are different points of view, though, on what these abilities and attitudes are (and even whether abilities and attitudes are the right words!). There are also different points of view on whether or not autonomy also involves a 'situational' element (i.e., the freedom to exercise control over your own learning). These differences explain why it is so difficult to explain exactly what autonomy is. (<http://ec.hku.hk/autonomy/>, Hervorhebungen M.G.T.)

Benson zufolge ist Lernerautonomie ein komplexes Phänomen, das meist subjektiv definiert wird – dies erklärt zum Teil auch die unterschiedlichen Perspektiven. Ihr Kern liegt demnach in der Fähigkeit des Lerners, die Verantwortung bzw. die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen und darüber hinaus in

Fertigkeiten und Einstellungen (*abilities and attitudes*) des Lerners, diese Kontrolle in verschiedenen Formen auszuüben. Die Frage, ob situationelle Aspekte zur Lernerautonomie gehören, ist offen: In der Tat bewegt sich Lernerautonomie im Spannungsfeld zwischen der Fähigkeit des Lerners und der Möglichkeit, die ihm gegeben wird, anteilig oder vollständig die Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Um diese und um andere Aspekte der Definition geht es also in diesem Kapitel.

3.4.2.1 Erste Definitionsebene: Was ist Lernerautonomie?

In der ersten Definitionsebene analysiere ich einige grundlegende Definitionen im Hinblick auf ihren theoretischen Hintergrund, auf ihren institutionellen Zusammenhang sowie ggf. auf das Ziel und die Typologie des Beitrages. Mein Ziel dabei ist es, wesentliche Aspekte von Lernerautonomie herauszuarbeiten, die in einer neuen Definition berücksichtigt werden sollten. Im Mittelpunkt dieser Analyse stehen die drei zentralen Definitionen von Holec (1979, 1987, 1996), Little (1991) und Benson (1996, 2001). Darüber hinaus beziehe ich Dickinson (1987), Littlewood (1996), Wenden (1991), Weskamp (1999), Aoki/Smith (1999), van Esch/St. John (2003), Martinez (2005) u. a. mit ein. Diese Definitionen ordne ich unterschiedlichen Kategorien zu.

Zum einen wird Lernerautonomie als Fähigkeit definiert, die Verantwortung bzw. die Kontrolle für das eigene Lernen zu übernehmen (Holec 1979, Little 1991, Benson 2001). Dabei werden verschiedene Aspekte betont: wissensbasierte und handlungsorientierte Aspekte (Holec 1979), die Freiheit bzw. die Unabhängigkeit des Lerners in Bezug auf institutionelle Zwänge, die interaktive und soziale Dimension des Lernprozesses (Little 1991, Benson 1996, Aoki/Smith 1999, Martinez 2005), die lernpsychologische Dimension (die Reflexion über das eigene Lernen und den Lernprozess, Holec 1987, Little 1991, Benson 2001). Weiterhin wird Autonomie als komplexes Konstrukt, d. h. als mehrdimensionale Fähigkeit betrachtet. Dabei werden entweder spezifische Kompetenzbereiche (Benson 2001) oder das Zusammenspiel von persönlichen Einstellungen, Lern- und Sprachkompetenzen betont (Littlewood 1996). In fast allen diesen Beiträgen wird Lernerautonomie als ein dynamischer Prozess betrachtet (Weskamp 1999, Dam 1995, van Esch/St. John 2003 u. a.), der sich in der Auseinandersetzung von Lernern und Lehrern mit dem Lern- und Lehrprozess immer wieder anders konkretisiert.

Aus einer anderen Perspektive wird Lernerautonomie mit erfolgreichem Lernen gleichgesetzt; bei dieser Auffassung liegt der Fokus ausschließlich auf der Beherrschung von Lern- und Managementstrategien (Wenden 1991).

Die besprochenen Autoren vertreten in der Regel komplexe Auffassungen, in denen sich mehrere der oben genannten Aspekte wiederfinden. In meiner Systeme-

matisierung hebe ich einzeln jeweils die hervor, die bei den verschiedenen Autoren wesentlich und für meine Fragestellung relevant sind. Meine Zuordnung ist daher keineswegs als allgemein und erschöpfend anzusehen, sondern stellt einen aus meiner Fragestellung resultierenden Blickwinkel dar.

3.4.2.1.1 Lernerautonomie als wissensbasierte und handlungsorientierte Fähigkeit: Holec 1979

Holecs Definition von 1979 gilt als Grundlage der gesamten Autonomieforschung und verdient daher eine besondere Aufmerksamkeit. Für Holec ist Lernerautonomie die „wissensbasierte“ und „handlungsorientierte“ Fähigkeit (d. h. eine auf Wissen – *savoirs* – und Fertigkeiten – *savoir faire* – beruhende Fähigkeit) des Lernalerners (Schmelter 2004: 172),²⁵ Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, also Entscheidungen über das eigene Lernen (z. B. über Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien, Ort, Zeit, Evaluation) eigenständig zu treffen und umzusetzen. Für die Ausübung dieser Fähigkeit sind Lernsituationen bzw. -kontexte notwendig, in denen der Lerner – vollständig oder anteilig, mit oder ohne Unterstützung eines Dritten (z. B. eines Lehrers, eines Beraters) – tatsächlich die Möglichkeit hat, solche Entscheidungen zu treffen und umzusetzen.

Zusammenhang und Hintergrund

Holecs Definition ist die konkrete Beschreibung eines beobachteten Phänomens, keine ideologische oder philosophische Überlegung. Sie geht von einem konkreten Zusammenhang aus, der Erwachsenenbildung im Bereich der Fremdsprachen, wie sie am CRAPEL der *Université Nancy 2* seit Anfang der 1970er-Jahre praktiziert und erforscht wurde. Schwerpunkte am CRAPEL sind die Entwicklung und die Implementierung verschiedener Modelle für selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen, darunter das SAAS (*Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien*), in dem selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen von einer Lernberatung begleitet wird. Holecs Beitrag, ein Bericht für den Europarat zum Zweck einer europäischen Politik für die Fremdsprachenausbildung bei Erwachsenen, behandelt Fragen in Bezug auf konkrete, praxisorientierte Modelle, in denen die Rollen und die Handlungsbereiche des Lernalerners und des Lehrers neu definiert werden.

Definition

In der Literatur wird Holecs Definition meistens verkürzt und in der englischen Übersetzung von 1981 zitiert. Zum besseren Verständnis zitiere ich sie ausführlich und in der französischen Originalfassung:

²⁵ Für eine ausgezeichnete kritische Analyse der Auffassungen von Holec und Little siehe Schmelter 2004: 169–195 und 205–226.

1.1 L'autonomie, selon la définition donnée par B. Schwarz, dans 'L'éducation demain', est 'la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires'. Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage.

1.2 Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière 'naturelle', soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi.

1.3 Il s'agit bien d'une capacité, 'puissance de faire quelque chose' et non d'une conduite, 'façon d'agir'. Autonomie est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportements effectif(s) d'un individu dans cette situation.

Dire d'un apprenant qu'il est autonome c'est donc dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage et uniquement cela: toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède, mais doivent en être distinguées. (cf. NB infra).

1.4 Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire:

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en oeuvre
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, impliqué.

1.5 Un apprentissage ainsi pris en charge par celui qui apprend est un apprentissage autodirigé ou en autonomie. Cette prise en charge peut se faire avec ou sans l'aide d'un enseignant, avec ou sans recours à des produits didactiques. On peut donc distinguer apprentissage autodirigé avec soutien/apprentissage autodirigé 'sauvage'.

N.B. Si APPRENTISSAGE AUTODIRIGE implique APPRENANT AUTONOME, APPRENANT AUTONOME n'entraîne pas nécessairement APPRENTISSAGE AUTODIRIGE. Autrement dit, un apprenant peut avoir la capacité de prendre en charge son apprentissage sans pour autant utiliser pleinement cette capacité lorsqu'il décide de procéder à un apprentissage. Différents degrés d'autodirection de l'apprentissage peuvent résulter soit de différents degrés d'autonomie, soit de différents degrés de mise en oeuvre de l'autonomie. (Holec 1979: 3f.)

Aus dieser Definition ergeben sich zwei Spannungsfelder: Zum einem das zwischen der potenziellen Fähigkeit des Lerners und ihrer eigentlichen Umsetzung in Lernhandlungen, mit anderen Worten das zwischen Kompetenz und Performanz. Zum anderen das Spannungsfeld zwischen der Fähigkeit des Lerners und den Lernformen bzw. den Lernsituationen, die dem Lerner einen Handlungs-

spielraum bieten, um diese Fähigkeit auszuüben. Letzteres ist eines der wichtigsten in der Literatur, es soll im Hinblick auf die Definition und die Beschreibung von Lernerautonomie angemessen berücksichtigt werden. Einerseits sind nämlich situationelle Bedingungen und Lernformen nach Holec's Auffassung eine Voraussetzung für die Ausübung von Lernerautonomie; andererseits sind sie für deren Definition nicht notwendig. Inwiefern sollten sie also bei einer Beschreibung von Lernerautonomie berücksichtigt werden?

Um Lernerautonomie zu beschreiben, ist die Beschreibung sowohl des Wissens als auch der Fertigkeiten notwendig, auf denen sie basiert. Holec bietet hierfür in diesem und in späteren Beiträgen ausreichend Anhaltspunkte (siehe Abschnitte 3.4.2.2.1 und 3.4.2.2.2). – Weitere Beiträge Holec's²⁶ sowie einzelne Aspekte seiner Definition bespreche ich bei der Analyse der Entwicklungsstadien von Lernerautonomie (siehe Abschnitt 3.4.2.3.3).

Erkenntnisse und Fragestellungen

Holec's Definition stellt eine umfassende und immer noch aktuelle Grundlage für die Definition von Lernerautonomie dar. Aus ihr geht hervor, dass Lernerautonomie eine Fähigkeit des Lerners und nicht eine Situation oder eine Lernform ist, obwohl die Lernsituation für die Ausübung von Lernerautonomie eine Rolle spielt. Insbesondere berücksichtigt diese Definition wesentliche Aspekte von Lernerautonomie: das notwendige Wissen, die Fertigkeiten und die Handlungs- und Entscheidungsbereiche des Lerners beim autonomen Lernen. Sowohl die Beschreibung der *savoirs* und des *savoir faire* als auch die Handlungs- und Entscheidungsbereiche des Lerners im Lernprozess (Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien, Zeit, Ort und Evaluation) bieten Anhaltspunkte für eine Systematisierung und eine Beschreibung von Lernerautonomie (siehe Abschnitt 3.4.2.2).

3.4.2.1.2 Lernerautonomie als (fertigungsbezogene Fähigkeit und) Beziehung zum Lernen: Little 1991

Ein weiterer vielzitiertes Autor in der Autonomieforschung ist Little. Ich stelle hier seine erste Definition (Little 1991) vor, die – obwohl vom Autor als provisorisch bezeichnet (Little 1991: 4) – dennoch umfassend ist und alle wesentlichen Elemente enthält, auf die er in seinen späteren Beiträgen zurückkommt. Außerdem ist sie neben Holec (1979 bzw. 1981) die am meisten zitierte Definition in der Literatur.

²⁶ Unter anderem untersucht Holec die einzelnen Komponenten von Lernfähigkeit (Holec 1996), die neuen Rollen für Lerner und Lehrer im Hinblick auf die Entwicklung bzw. die Förderung von Lernerautonomie (Holec 1985), den Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und sprachlicher Autonomie sowie verschiedene Formen selbstgesteuerten Lernens und ihrer wechselseitigen Beziehung zu Lernerautonomie (Holec 1994).

Zusammenhang und Hintergrund

Anders als Holec geht Little hauptsächlich von einem theoretischen Ansatz aus, den er durch den Verweis auf „bestehende Fremdsprachenlern- und -lehrkontexte“ (Schmelter 2004: 208) konkretisiert. Dabei beschäftigt er sich vor allem mit schulischen und institutionellen Lernkontexten (*formal learning*, Little 1999a: 11), aber auch mit *self-access learning* (siehe Little 1993). In seinem Verständnis von Fremdsprachenlernen liegt der Schwerpunkt auf der Arbeit mit authentischen Texten. Der Autor ist im Europarat im Bereich der Sprachenpolitik und der Fremdsprachenausbildung sehr aktiv, und seine zahlreichen Beiträge haben oft das Ziel, bei Lehrern und Experten Bewusstsein für eine neue Lern- und Lehrkultur zu schaffen.

Für seine Definition bedient er sich verschiedener theoretischer Grundlagen: zum einen kognitivistischer Lerntheorien (Little 1991 widmet dem Thema *Autonomy and the psychology of learning and teaching* ein ganzes Kapitel, mit Verweisen auf Kelly, Barnes, Vigotsky), zum anderen emanzipatorisch-politischer Konzepte von Lernerautonomie (im Kapitel *Autonomy as an educational goal* verweist er u. a. auf Illich und auf die Entinstitutionalisierung des Lernens, Little 1991: 8-11). Seine Perspektive ist dabei gleichzeitig eine philosophisch-politische, eine psychologische und eine soziale. Das Ineinanderspielen dieser unterschiedlichen Perspektiven macht seine Argumentation vielschichtig und manchmal mehrdeutig.

Definition

In seiner Definition bringt Little mehrere Dimensionen von Lernerautonomie zusammen: die lernpsychologische, die psychologische, die soziale und die (bildungs-)politische. In institutionellen Lernkontexten ist Lernerautonomie für Little die Fähigkeit des Lerners, eine innere Beziehung zum eigenen Lernen und zum Lernprozess herzustellen, darüber zu reflektieren, ggf. das Gelernte auf andere Lernkontexte zu übertragen, selbstständig Entscheidungen zu treffen und entsprechend zu handeln. In diesem Sinne ist Lernerautonomie für Little eine Kompetenz, die sowohl aus einer metakognitiven Einstellung bzw. einer Haltung des Lerners dem eigenen Lernen gegenüber hervorgeht als auch „fertigungsbezogen“ (Schmelter 2004: 208) ist, weil sie in selbstständige Entscheidungen und Handlungen umgesetzt werden kann.²⁷ In den sozialen Zusammenhängen, in denen der Mensch lebt und lernt, nimmt dies die Form einer Interdependenz, also eines Gleichgewichts – und gleichzeitig Spannungsfeldes – zwischen

²⁷ „Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (ii) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (iii) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances.“ (Little 1999b: 22)

Selbstständigkeit und Abhängigkeit von sozialen und institutionellen Zwängen an. Diese Interdependenz entspricht außerdem einer tieferen, lernpsychologischen Ebene des Lernprozesses, weil Lernen in sozialer Interaktion stattfindet (im Sinne von Vigotsky 1978).

Essentially, autonomy is a *capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action*. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of *psychological relation to the process and the content of his learning*. The capacity for autonomy will be displayed *both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts*. [...]

In common usage the word ‘autonomy’ denotes *a significant measure of independence from the control of others*. [...] But [...] *the freedoms conferred by autonomy are never absolute, always conditional and constrained*. [...]

Because we are social beings our independence is always balanced by dependence; our essential condition is on *interdependence*. [...]

What is more, our capacity for self-instruction probably develops out of our experience of *learning in interaction with others* [...]. (Little 1991: 4f., Hervorhebungen M.G.T.)²⁸

Obwohl sich Little auf Holec (1981) beruft, unterscheidet sich seine Auffassung in wesentlichen Punkten von der Holec's, vor allem durch die Fokusverschiebung von einer handlungsorientierten und situationsbedingten zu einer psychologischen bzw. lernpsychologischen Dimension von Lernerautonomie. Lernerautonomie ist für Little hauptsächlich durch Phänomene kognitiver und metakognitiver Natur gekennzeichnet, zum Beispiel durch die besondere Beziehung des Lerners zum eigenen Lernen sowie die Fähigkeit, das Gelernte auf andere Kontexte übertragen zu können. Die handlungsbezogene Dimension tritt bei Little insgesamt eher in den Hintergrund. Ein Beispiel dafür ist, dass er die Entscheidungs- und Handlungsbereiche des Lerners nicht weiter spezifiziert. Schlüsselwörter bei Little sind der Abstand des Lerners zum eigenen Lernprozess sowie seine Reflexion über diesen. Auf Lernsituationen bzw. Lernformen geht Little 1991 kaum ein.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Gewinnbringend in der Definition von Little sind die lernpsychologische Dimension und die soziale Auffassung von Lernerautonomie. Lernpsychologisch betrachtet ist Lernerautonomie die Fähigkeit zur Reflexion und die besondere

²⁸ Little wiederholt diese Definition an anderen Stellen. Siehe u. a.: „The essence of learner autonomy is the *acceptance of responsibility* for one’s own learning.” (Little 1994: 431, Hervorhebung M.G.T.) Oder: „The *basis* of learner autonomy is *acceptance of the responsibility for one’s learning*. [...] the *development* of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility [...] and the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers [...] between formal learning and the wider environment in which the learners live.“ (Little 1999a: 11, Hervorhebungen M.G.T.)

Beziehung des Lerners zum eigenen Lernen. Darüber hinaus verwirklicht sich Lernerautonomie in Form einer Interdependenz, in einer Beziehung des Lerners zu seinem sozialen Umfeld und zu seinem Lernumfeld. Da diese Aspekte aber von Little meistens wenig konkret und systematisch beschrieben werden, sollten sie im Hinblick auf eine neue Definition zum einem operationell konkretisiert (z. B. durch Merkmale, Fertigkeiten, Handlungen), zum anderen in ihren wechselseitigen Beziehungen systematisiert werden.

3.4.2.1.3 Kurzer Vergleich zwischen Holec und Little

Ein kurzer Vergleich zwischen den Definitionen Holec's und Little's kann deren wichtigste Elemente kontrastieren. Dieser Vergleich ist meines Erachtens wichtig, weil die Definitionen in der Literatur nicht genug ausdifferenziert werden. Die Definition Holec's wird von fast jedem Autor zitiert, insgesamt hat sich jedoch die Konzeptualisierung von Little durchgesetzt (siehe Schmelter 2004: 223).

Für beide Autoren ist Lernerautonomie eine Fähigkeit. Während jedoch für Holec die Fähigkeit auf Wissen und Fertigkeiten beruht und in voll- und eigenständige Entscheidungen und Handlungen in bestimmten Lernsituationen bzw. Lernformen umgesetzt wird (z. B. Ziele setzen, Inhalte und Progression des Lernens festlegen, Materialien und Methoden auswählen, Zeit und Ort des Lernens festlegen, das Gelernte und das Lernen anhand von selbst festgelegten Kriterien evaluieren), betont Little eher die Einstellung des Lerners zum eigenen Lernen im Rahmen institutioneller Bildungsziele: Abstand, Reflexion, Bewusstsein. Dadurch hebt Little die psychologische und lernpsychologische Dimension von Lernerautonomie hervor. In ihrer sozialen Dimension ist sie für Little außerdem die Fähigkeit, ein Gleichgewicht zwischen fremd- und selbstgesteuertem Handeln in sozialen und institutionellen Kontexten zu finden (siehe Tabelle 3-2).

Holec	Little
Lernerautonomie als	
Fähigkeit (wissensbasiertes Handlungspotenzial)	Fähigkeit (Kompetenz, psychologische Einstellung zum eigenen Lernen)
Grundlegende Bestandteile von Lernerautonomie	
unabhängige, vom Lerner bestimmte Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Materialien, Progression, Ort, Zeit, Evaluation Ausführen dieser Entscheidungen in selbstgesteuertes Lernen (allein oder mit Unterstützung eines Beraters)	autonomes Fremdsprachenlernen als mentaler Prozess, als besondere Beziehung des Lerners zum eigenen Lernen: Abstand, kritische Haltung, Reflexion über das eigene Lernen autonomes Fremdsprachenlernen als interaktiver und sozialer Prozess in institutionellen Lernkontexten

Tabelle 3-2: Vergleich zwischen Holec und Little

3.4.2.1.4 Lernerautonomie als Lernsituation: Dickinson 1987

Ein wichtiger inhaltlicher Unterschied in den existierenden Definitionen besteht zwischen der Auffassung von Lernerautonomie als Fähigkeit oder als Lernform bzw. Lernsituation. Dieser Unterschied führt zu einem Konflikt, der sich meistens als Spannungsfeld innerhalb der Definitionen widerspiegelt. Die Definition von Lernerautonomie als Lernform stammt von Dickinson (1987). Obwohl er sie selbst zugunsten einer neuen Definition verworfen hat (siehe Dickinson 1995), stelle ich sie kurz vor, weil sie für die Frage nach der Beziehung zwischen dem Fokus auf die Fähigkeit und dem Fokus auf die Lernform exemplarisch ist.

Zusammenhang und Hintergrund

Dickinson begann schon in den 1970er-Jahren, sich mit Lernerautonomie zu befassen. Aus einem universitären Kontext heraus (vor allem am *Moray House Institute of Education* an der *Herriott-Watt University* in Edinburgh, Schottland) beschäftigte sich Dickinson mit Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung auch in Verbindung mit der Forschungsgruppe des CRAPELS. Im Zentrum seines Interesses stehen die Förderung metakognitiver Lernstrategien und selbstgesteuertes Lernen in *self-access centres* sowie die Untersuchung von Motivation und Lernerautonomie.

Definition

In seiner Definition von 1987 geht Dickinson von einem situationellen Verständnis aus: Lernerautonomie ist eine Lernsituation, in der der Lerner die völlige Verantwortung für alle Entscheidungen, die sein Lernen betreffen, übernimmt und diese auch umsetzt. Ausschlaggebend für Lernerautonomie ist dabei die Abwesenheit des Lehrers bzw. das Fehlen jeglicher institutioneller Anbindung beim Lernen. Die Einstellung des Lerners seinem eigenen Lernen gegenüber sowie seine Fähigkeit, das eigene Lernen selbstständig zu gestalten, werden in den Begriff der Selbststeuerung (*self-direction*) verlagert. Somit steht diese Perspektive in einem scharfen Gegensatz zu Holec und Little.

Autonomy – This term describes *the situation in which the learner is totally responsible for all the decisions* concerned with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a ‘teacher’ or an institution. And the learner is also independent of specially prepared materials. [...]

Self-direction – *a particular attitude to the learning task*, where the learner accepts responsibility for all the decisions concerned with his learning but does not necessarily undertake the implementation of those decisions [...].

The term *self-direction* is different from the others in the list in that it refers to attitudes rather than techniques or even modes of instruction. (Dickinson 1987: 11f., Hervorhebungen M.G.T.)

Der Unterschied zwischen *autonomy* und *self-direction* scheint für Dickinson außerdem in dem Ausmaß zu liegen, in dem der Lerner die Schritte des Lernprozesses unabhängig vom Lehrer umsetzt:²⁹ Während der autonome Lerner für alle Entscheidungen und deren Umsetzung völlig eigenverantwortlich ist, übernimmt der selbstgesteuerte (*self-directed*) Lerner die Verantwortung für das eigene Lernen, sucht aber dabei auch die Unterstützung oder die Beratung eines Experten. In dieser Auffassung ist *autonomy* meines Erachtens eher als Autodidaktik (*autodidaxie*) zu verstehen.³⁰

The self-directed learner retains responsibility for all aspects of the management of his learning but will probably seek expert help and advice for many of these. Even those learning in conventional classes with highly directive teachers can retain responsibility for their own learning in this sense, although their scope for assisting with the management of their learning will be greatly curtailed.

A self-directed learner then, is one who retains responsibility for the management of his own learning. If the learner, in addition, undertakes all these management tasks himself, then he is also autonomous, that is, he no longer requires help from a teacher to organize his learning. (Dickinson 1987: 12f.)

Dass diese situationelle Auffassung zum einen nicht ausreicht, um alle wesentlichen Elemente von Lernerautonomie (z. B. die Einstellung des Lerners sowie seine Kompetenzen und Fertigkeiten) zu erfassen, zum anderen mit der verbreiteten Definition von Holec in einem semantischen Konflikt steht, sieht Dickinson selbst ein, sodass er in späteren Beiträgen (Dickinson 1995) Lernerautonomie neu definiert – und zwar als Einstellung und als Fähigkeit des Lerners, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Lernerautonomie besteht nach Dickinson nun also auch dann, wenn der Lerner nicht alle Entscheidungen über das eigene Lernen selbst trifft, sondern sie einer fremden Instanz (einem Lehrer bzw. einer Institution) überlässt.

In addition, autonomy can be seen as an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning. To take responsibility for one's own learning essentially concerns decision making about one's own learning [...]. The understanding of autonomy as a capacity or an attitude rather than as overt action (where, for example, the autonomous learner is seen as one who necessarily *implements* the decisions referred to above), is important since we want to be able to conceive of learners maintaining learning autonomy in a teacher-directed classroom-setting as well as in settings such as self-access learning centres. (Dickinson 1995: 167)

²⁹ Dies ist ihm Anlass für eine situationsbedingte Abstufung von *autonomy* (siehe Abschnitt 3.4.2.3.1).

³⁰ Holec betont hingegen an mehreren Stellen, dass der Unterschied zwischen Autodidaktik und Lernerautonomie darin besteht, dass der autodidaktische Lerner völlig ohne Unterstützung eines Lehrers bzw. eines Beraters und außerhalb jeglicher Institution lernt, während der autonome Lerner durch bewusste und informierte Entscheidungen das eigene Lernen auch in institutionellen Zusammenhängen durchführt (siehe z. B. Holec 1995: 40).

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die situationelle Definition von Dickinson 1987 zeigt, dass die Fähigkeit und die Einstellung des Lerners, die bei Holec und Little zentral sind, auf alle Fälle in einer Definition von Lernerautonomie berücksichtigt werden sollten. Das schon erwähnte Spannungsfeld zwischen Fähigkeit und Lernform wird durch diese Definition nicht aufgelöst, sondern in zwei unterschiedlichen Begriffen, *autonomy* und *self-direction*, untergebracht. Die Herausforderung für eine Definition von Lernerautonomie besteht hingegen darin, die Beziehung zwischen diesen gegensätzlichen Aspekten zu erforschen und, wenn möglich, zu systematisieren.

3.4.2.1.5 Lernerautonomie als mehrdimensionale Fähigkeit: Benson 2001

Eine weitere wichtige Definition findet sich bei Benson (2001), der eine neue konkrete und gleichzeitig theoretisch fundierte Auffassung von Lernerautonomie bietet. Seine Definition fasst mehrere Dimensionen von Lernerautonomie zusammen, systematisiert sie und beschreibt sie anhand existierender Beiträge der Literatur.

Zusammenhang und Hintergrund

Am *Language Centre* der *Hong Kong University* beschäftigt sich Benson insbesondere mit bildungspolitischen und praxisorientierten Aspekten von Lernerautonomie überwiegend im Hochschulbereich. Er ist Autor wichtiger Beiträge zur Definition und zur Systematisierung von Lernerautonomie (Benson 1996, 1997, 2001, Benson/Voller 1997a, 1997b) und hat einen umfassenden Überblick über die existierende Forschungsliteratur verfasst (Benson 2007, Benson/Huang 2006). In verschiedenen Fassungen seiner Definition schließt er sich Holec an, erweitert aber dabei den Begriff sowohl im sozialen und politischen Sinne (Benson 1996, 1997, Benson/Voller 1997a) als auch im lernpsychologischen Sinne (Benson 2001). Als Grundlagen für seine Auffassung dienen ihm hauptsächlich Lernpsychologie, Pädagogik und Erwachsenenbildung sowie die Strategieforschung zum Fremdsprachenlernen.

Definition

Lernerautonomie definiert Benson als mehrdimensionale Fähigkeit des Lerners, die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen. Diese Fähigkeit wird von verschiedenen Lernern in verschiedenen Lernumgebungen bzw. Lernsituationen unterschiedlich umgesetzt.

I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one's own learning, largely because the construct of 'control' appears more open to investigation than the construct of 'charge' or 'responsibility'. It is assumed that it is neither necessary nor desirable to define autonomy more precisely than this, because control over learning

may take a variety of forms in relation to different levels of the learning process. In other words, it is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts at different times. (Benson 2001: 47, Hervorhebungen M.G.T.)

Durch die Einführung des Begriffs Kontrolle und den Fokus auf die Mehrdimensionalität verschafft sich Benson wichtige Ansatzpunkte für eine Operationalisierung von Lernerautonomie. Das Konstrukt Kontrolle sei besser zu erforschen als der Begriff Verantwortung, konkreter und nicht unmittelbar moralisch aufgeladen. Die Mehrdimensionalität lege außerdem Bereiche bzw. Dimensionen des Lernprozesses fest, über die der Lerner die Kontrolle ausüben kann: das Lernverhalten und die Lernorganisation, die Lernpsychologie und die kognitiven Lernprozesse, die Lerninhalte und die Lernsituationen (siehe Abbildung 3-2).

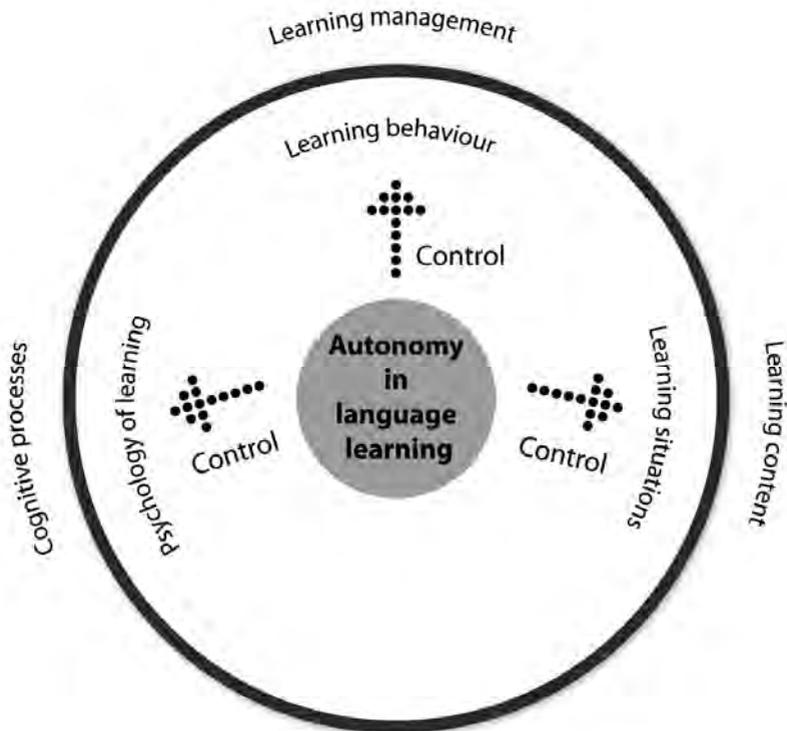


Abbildung 3-2: Lernerautonomie: Ebenen der Kontrolle über das eigene Fremdsprachenlernen (Benson 2001: 50)

These three levels of control are clearly interdependent. Effective learning management depends upon the control of the cognitive processes involved in learning, while control

of cognitive processes necessarily has consequences for the self-management and control over cognitive processes should involve decisions concerning the content of learning. (Benson 2001: 50)

Jede Dimension besteht aus einem bzw. aus mehreren komplexen Konstrukten, die sich in ihrer Ausformung stark voneinander unterscheiden: Einige lassen sich hauptsächlich auf handlungsbezogene Fertigkeiten zurückführen (z. B. Lernorganisation), andere sind hingegen überwiegend kognitive bzw. metakognitive Konstrukte (z. B. Lernpsychologie und kognitive Lernprozesse), andere greifen auf soziale Kompetenzen sowie auf situationelle bzw. kontextuelle Aspekte zurück (z. B. Lernsituationen).

Während es für eine allgemeine Definition von Lernerautonomie genügt, die Dimensionen der Kontrolle zu definieren, sollten diese Dimensionen und ihre gegenseitigen Beziehungen für eine konkrete und operationelle Definition näher beschrieben werden. Für diese Beschreibung sollen spezifische Kriterien festgelegt werden. Im Hinblick auf eine operationelle Beschreibung von Lernerautonomie wirft Benson selbst folgende Forschungsfragen auf:

1. Ist es möglich, Lernerautonomie durch beobachtbare Verhaltensweisen bzw. Handlungen (*observable behaviours*) zu beschreiben?
2. Ist es möglich, Strategien für Lernerautonomie festzulegen?
3. Ist es möglich, Lernerautonomie anhand bestimmter Kriterien zu messen?

Die Fragen 1 und 2 sind im Hinblick auf eine operationelle Definition von Lernerautonomie sehr wichtig. Von der ersten Frage hängt für Benson die Validität des Konstrukts Lernerautonomie ab. Lernerautonomie sei nur dann kein abstraktes Ideal, wenn sie auf beobachtbaren Verhaltensweisen bzw. Handlungen beruhe, die in ‚normalen‘ Lernkontexten aufzufinden seien und die als ein Komplex realer, konkreter Fertigkeiten beschrieben werden könnten, die Lerner tatsächlich ausüben.

Firstly, the validity of the concept of autonomy depends in part on the fact that it is grounded in observable behaviours. In other words if autonomy is not to be an abstract ideal, it must be built upon generalisation of capacities that learners can and do exercise. Secondly, if autonomy is not to be a goal available only to exceptional learners, we need to be able to show that the behaviours on which it is grounded are natural behaviours observable in ordinary contexts of learning. (Benson 2001: 59f.)

Andere Autoren haben schon darauf hingewiesen, dass eine reine Beschreibung von äußeren Handlungen wenig über Lernerautonomie aussagt (z. B. Sinclair 1999b: 26), wenn die Gründe und die Ziele der Handlungen nicht erfasst werden. Ich bin der Meinung, dass zur Beschreibung von Lernerautonomie die äußere Perspektive (z. B. eines Beobachters) um eine innere Perspektive (des Lerners) ergänzt werden sollte, um innere Vorgänge zu berücksichtigen, z. B. kognitive, metakognitive und affektive Prozesse, und um die metakognitive Bewusstheit des Lerners zu erfassen.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die zentrale Erkenntnis aus dieser Definition von Benson ist, dass Lernerautonomie ein Konstrukt von Konstrukten ist: Die Kontrolle über das eigene Lernen ist an sich ein komplexes Zusammenspiel von Elementen und Ebenen verschiedener Art, die ihrerseits auch ein zusammenhängendes System bilden und als Konstrukte definiert werden können.

Von dieser Erkenntnis aus lassen sich zwei wichtige Fragen zur Definition von Lernerautonomie formulieren: 1. In welcher Beziehung stehen die Dimensionen von Lernerautonomie zueinander? und 2. Sind sie alle gleich wichtig oder kann unter ihnen eine Hierarchie festgelegt werden? Diese Fragen sollen sowohl deduktiv (ausgehend von einem hypothetisch-theoretischen Zusammenhang) als auch induktiv (durch die Beobachtung konkreter Vorgänge bzw. Sachverhalte) erforscht werden. Insbesondere gilt es zu klären, inwiefern der Lernkontext eine Rolle bei der Definition bzw. der Beschreibung der verschiedenen Formen von Lernerautonomie spielen soll. Obwohl Benson ihm im Unterschied zu Holec oder Little eine wichtige Rolle zuschreibt (siehe auch Schmelter 2004: 227), läuft eine kontextspezifische Definition die Gefahr, eben wegen dieser kontextuellen Bedingungen ihre Bedeutung zu verengen bzw. ihre Allgemeingültigkeit zu verlieren.

Die von Benson formulierten Fragen, vor allem die Fragen 1 und 2, sind von zentraler Bedeutung zur Beschreibung von Lernerautonomie. Für die Fragestellung meiner Arbeit formuliere ich sie jedoch anders: Ist es möglich, verschiedene Komponenten von Lernerautonomie durch Handlungen, Kompetenzen, Fertigkeiten, Einstellungen genau zu beschreiben? Diese Frage versuche ich zu beantworten, indem ich Hauptkomponenten von Lernerautonomie festlege (siehe Abschnitt 3.4.2.2) und für Lernerautonomie relevante Strategien und Handlungsbereiche identifiziere (siehe Abschnitt 3.4.2.2.2 und Kapitel 4, Abschnitt 4.4). Davon ausgehend erarbeite ich Deskriptoren (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.2).

3.4.2.1.6 Ein Rahmenmodell für Lernerautonomie: Littlewood 1996

Die Komplexität von Lernerautonomie bzw. das Zusammenspiel verschiedener Aspekte bei Lernerautonomie ist ein Schlüsselmerkmal dieses Konstruktes. Obwohl diese Komplexität aus den meisten Definitionen abgeleitet werden kann, wird sie jedoch nur von einigen Autoren explizit thematisiert bzw. systematisch behandelt. Einen wichtigen Versuch in dieser Hinsicht stellt das Rahmenmodell von Littlewood (1996) (*framework for developing autonomy*) dar, das ich stellvertretend für eine Reihe ähnlicher Definitionen bespreche.³¹ In diesem Modell

³¹ Ein anregender Beitrag dazu ist die Definition einer Arbeitsgruppe der Universität Bergen (Bergen 1990), die einige Gemeinsamkeiten mit der Auffassung von Littlewood aufweist. Ähnliche Auffassungen werden u. a. auch von Pennycook (1997) und Breen/Mann (1997) vertreten.

identifiziert Littlewood sowohl lern- als auch persönlichkeitsbezogene Dimensionen von Autonomie und beschreibt spezifische Aspekte der Autonomie beim Fremdsprachenlernen und beim Fremdsprachengebrauch.

Zusammenhang und Hintergrund

Littlewood, im Hochschulbereich an der *Hong Kong Baptist University* tätig, beschäftigt sich seit Anfang der 1990er-Jahre mit der Erforschung von Lernerautonomie, insbesondere mit den Wechselbeziehungen zwischen Lernerautonomie und Motivation, zwischen Lernerautonomie und *self-access learning* sowie mit kulturspezifischen Aspekten von Lernerautonomie.

Definition

Littlewood sieht Lernerautonomie als ein komplexes Konstrukt, in dem die Fähigkeit des Lerners (*ability*) mit seinem Willen (*willingness*) koexistiert. Mehrere Dimensionen von Autonomie kommen zusammen: die persönliche, psychosoziale Dimension (*autonomy as a person*), die lernbezogene Dimension (*autonomy as a learner*) und die sprach- und kommunikationsbezogene Dimension (*autonomy as a communicator*).³² Im Zusammenspiel dieser Dimensionen und Komponenten wird die Autonomie vom Lerner in selbstständige Entscheidungen und Handlungen umgesetzt.

We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness. [...]

Ability and willingness can themselves each be divided into two components. Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which the choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required. (Littlewood 1996: 428)

Diese Definition ist umfassend und enthält nicht nur alle wichtigen Elemente von Lernerautonomie, sondern auch Ansätze für die Beschreibung von deren wechselseitigen Beziehungen. Durch die auf Wissen und Fertigkeiten (*knowledge* und *skills*) beruhende Fähigkeit des Lerners werden kognitive und metakognitive Aspekte berücksichtigt; durch den auf Motivation und Selbstvertrauen (*motivation* und *confidence*) beruhenden Willen werden affektive Aspekte angesprochen. Handlungsorientierte Aspekte sind außerdem im Bereich der Entscheidungen und der Handlungen dargestellt. Darüber hinaus schlägt Littlewood durch die Beziehungen zwischen *autonomy as a learner*, *autonomy as a person* und *autonomy as a communicator* eine Brücke zu weiteren sozial-spezifischen und persönlichkeitsbezogenen Aspekten dieses Konstruktes.

³² Da eine Übersetzung ins Deutsche stets zur Schiefelage führt, behalte ich für diese Begriffe durchgehend die englische Bezeichnung bei.

Dieser Ansatz lässt sich grafisch in zwei Modellen abbilden. Das eine zeigt die Komplexität des Konstruktes (Abbildung 3-3), das andere die Schritte für die Entwicklung von Lernerautonomie (Abbildung 3-4). Diese Modelle werfen wichtige und auch für meine Forschung relevante Fragen für die Definition und die Abgrenzung von Lernerautonomie für das Fremdsprachenlernen auf.

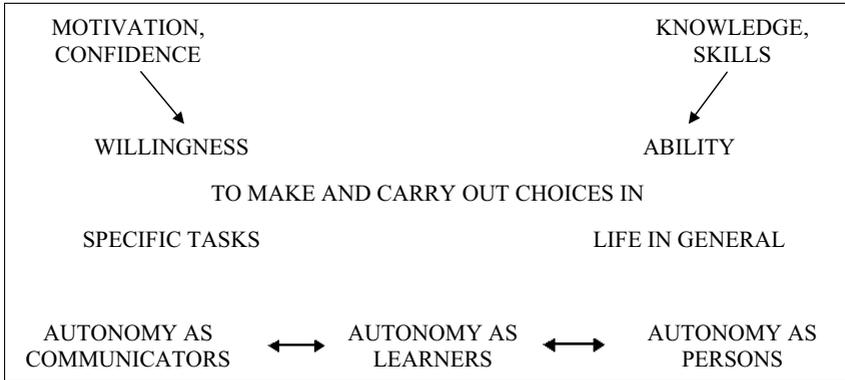


Abbildung 3-3: Komponenten und Bereiche von Autonomie beim Fremdsprachenlernen (Littlewood 1996: 430)

Das Rahmenmodell (Abbildung 3-4) stellt Einzelelemente für die Gesamtentwicklung bzw. die Förderung von Autonomie dar: Kommunikations- und Lernstrategien, selbstständige Arbeit, die Schaffung persönlicher Lernkontexte, den Ausdruck persönlicher Urteile, linguistische Kreativität. Die kreisförmige Anordnung der Dimensionen von Autonomie und der Einzelelemente unterstreicht die nicht hierarchischen Beziehungen unter den Elementen und bietet außerdem die Möglichkeit, sich in jede Richtung zu bewegen. Aus diesen Gründen ist diese Darstellung besonders gelungen.

Die im Zusammenhang mit diesen Modellen entstehenden Fragen lauten: Wie sollen die unterschiedlichen Dimensionen von Autonomie voneinander abgegrenzt werden? Wie soll insbesondere die persönliche, psycho-soziale Dimension von der lernbezogenen unterschieden werden? Welche Wechselbeziehungen bestehen zwischen *autonomy as a (language) learner* und *autonomy as a communicator*? Inwiefern können/sollen alle diese Aspekte, zum Beispiel affektive oder persönlichkeitsbezogene Aspekte, von der Fremdsprachenforschung untersucht werden?

Ich bin der Meinung, dass in einer Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen diese Dimensionen deutlich voneinander abgegrenzt werden sollten, um das Konstrukt nicht unnötig um Bereiche zu erweitern, für deren Untersuchung Instrumente aus anderen Forschungsfeldern benötigt werden. Die Erforschung der persönlichen, psycho-sozialen Dimension von Autonomie

(*autonomy as a person*) liegt eindeutig im Bereich der Psychologie und der Sozialwissenschaften und soll daher in meiner fremdsprachenbezogenen Forschung nur bedingt berücksichtigt werden.

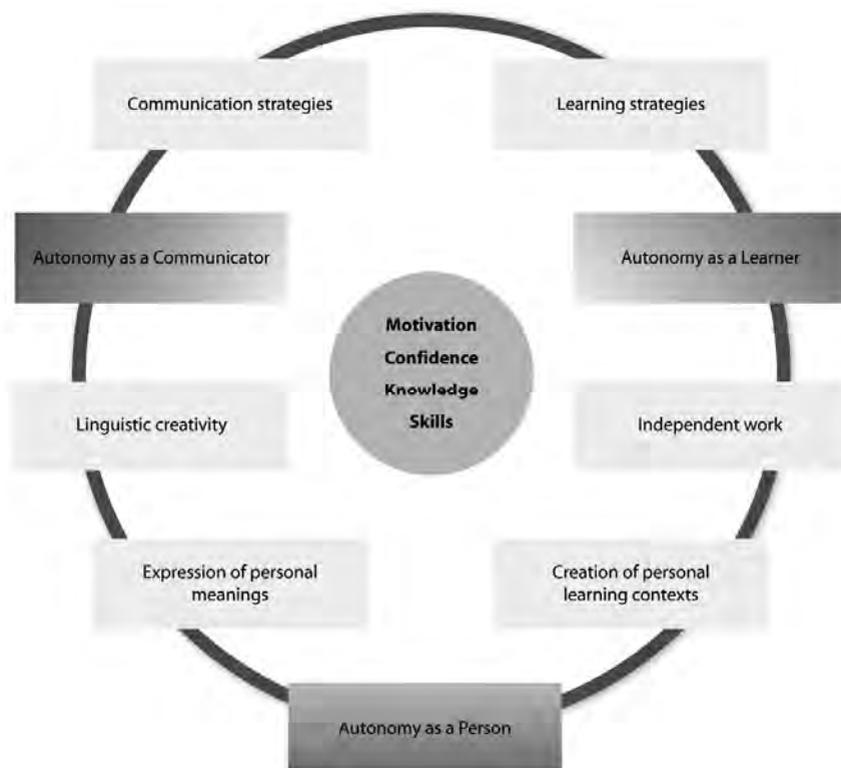


Abbildung 3-4: A framework for developing autonomy in foreign language learning (Littlewood 1996: 432)

Hingegen stellt die Beziehung zwischen *autonomy as a learner* und *autonomy as a communicator* für die Fremdsprachenforschung eine wichtige Fragestellung dar. Welche Wechselbeziehungen bestehen zwischen den Sprach- und Kommunikationskompetenzen des Lerners und seiner Fähigkeit, den Lernprozess autonom(er) zu gestalten? Diese Frage, auf die Littlewood (1996) selbst eine Antwort zu geben versucht, ist, trotz einiger Ansätze (siehe z. B. Holec 1997: 13, Little 1996: 32f., Martinez 2005: 75, Sanchez 2006: 229f.), noch nicht systematisch untersucht worden. Die Vermutung, dass Autonomie im Gebrauch der Fremdsprache – das heißt die Fähigkeit, die Fremdsprache in verschiedenen Situationen aktiv zu verwenden und daraus zu lernen – ein wichtiger Aspekt von Lernerautonomie ist, ist nahe liegend. Jedoch müssten für eine systematische

Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen Lernerautonomie und Sprachkompetenzen eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigt werden, wie zum Beispiel die Lernerbiografie und ggf. die Mehrsprachigkeit des Lerners. Dadurch würden völlig andere Fragen aufgeworfen, die über den Rahmen der vorliegenden Arbeit weit hinausgehen und deshalb hier nicht behandelt werden können (siehe Abschnitt 3.4.2.3.4).

Erkenntnisse und Fragestellungen

Das Rahmenmodell von Littlewood ist insofern überzeugend, als dass es der Komplexität und der Mehrdimensionalität des Konstruktes Lernerautonomie gerecht wird. Besonders wichtig ist die Berücksichtigung sowohl kognitiver und metakognitiver als auch affektiver Aspekte. Dadurch werden die in konstruktivistischen Zusammenhängen entstehenden Verengungen des Konstruktes Lernerautonomie überwunden und die Wechselbeziehungen zwischen lernspezifischen – auch fremdsprachenlernspezifischen – und allgemeinen Aspekten von Autonomie mit einbezogen. Besonders wichtig für das Fremdsprachenlernen ist dabei die kommunikative Dimension von Autonomie.

Jedoch zeigt dieser Ansatz auch einige für meine Forschung relevante Fragen zur Abgrenzung des Konstruktes Lernerautonomie auf. Insbesondere sollte bei der Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen auf fremdsprachenlernspezifische Aspekte fokussiert werden, um die Definition nicht unnötig zu erweitern. Andere Aspekte von Lernerautonomie sollten hingegen von bzw. in Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen (z. B. Psychologie, Lernpsychologie, Erziehungswissenschaften) erforscht werden. Die aus dem Rahmenmodell entstehende Frage nach den Wechselbeziehungen zwischen Lernerautonomie und Sprach- bzw. kommunikativen Kompetenzen überschreitet wegen der Faktorenkomplexion die Grenzen der vorliegenden Forschungsarbeit und sollte ggf. Gegenstand weiterer Forschung sein.

Im Hinblick auf eine operationelle Definition sollen die Elemente von Lernerautonomie in ihrer Spezifität näher definiert bzw. beschrieben werden. Dies gilt insbesondere für das Wissen und für die Fertigkeiten bzw. Strategien, die für autonomes Fremdsprachenlernen benötigt werden (siehe hierfür Kapitel 4).

3.4.2.1.7 Lernerautonomie als erfolgreiches Lernen: Wenden 1991

In der Fremdsprachenforschung wird Lernerautonomie oft mit erfolgreichem Lernen gleichgesetzt. Diese irreführende Auffassung kann auf zwei Gründe zurückgeführt werden: Zum einen verlaufen die Strategie- und die Autonomieforschung oft parallel in der Annahme, dass erfolgreiche Lerner eine aktive Einstellung zum Lernen haben und daher autonome Lerner sind bzw. dass autonome Lerner erfolgreich sind. In dieser Hinsicht behaupten einige Autonomie-

forscher, die Entwicklung von Selbstständigkeit und Autonomie könne allein durch Lernertraining erfolgen (siehe z. B. Dickinson 1992: 17f.). Zum anderen versuchen empirische Untersuchungen, den Mehrwert von Lernerautonomie am Erfolg bzw. an der Wirksamkeit autonomer Lerner zu messen (siehe z. B. Schalk 2004: 73). Die Auffassung, dass Lernerautonomie erfolgreiches Lernen sei, ist relativ verbreitet. Obwohl ich sie nicht teile, stelle ich sie aus diesem Grund am Beispiel eines Beitrags von Wenden (1991) vor.

Zusammenhang und Hintergrund

Wenden erforscht schon seit den 1980er-Jahren Lernstrategien, metakognitives Wissen und Kompetenzen für das Fremdsprachenlernen, meistens im Bereich der Hochschul- und der Erwachsenenbildung. Wenden 1991 definiert die wichtigsten Lernstrategien, beschreibt Aspekte metakognitiven Wissens und entwickelt ein Curriculum zur Förderung von Lernstrategien für Lernerautonomie. Dabei stehen eher Lernstrategien als Lernerautonomie im Vordergrund.

Definition

Die Definition von Lernerautonomie bzw. von autonomen Lernern erschließt Wenden aus der Beschreibung erfolgreicher Lerner: Erfolgreiche, intelligente oder erfahrene Lerner wissen, wie man lernt, haben entsprechende Lernstrategien erworben und eine positive, aktive, vertrauensvolle Einstellung zum Lernen. Daher sind sie autonom.³³

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

Diese Auffassung ist aus zwei Gründen unbefriedigend: Zum einem richtet sie den Fokus nicht auf Lernerautonomie, sondern auf Lernstrategien zum Fremdsprachenlernen, zum anderen reduziert sie Lernerautonomie auf die Beherrschung (guter bzw. erfolgreicher) Lernstrategien, auf eine „Technikensammlung bzw. [...] eine Formelsammlung für strategische Schritte“ (Schmenk 2004: 71).³⁴ Die Reduzierung von Lernerautonomie auf die Fähigkeit, durch den Einsatz der ‚richtigen‘ Lernstrategien möglichst effektiv die eigenen Ziele zu erreichen, kann sowohl aus ideologischen als auch aus wissenschaftlichen Gründen nicht akzeptiert werden.

Ideologisch besteht die Gefahr, Fremdsprachenlernen – wie bereits andere Aspekte des Lebens – als Mittel zur Produktionssteigerung zu instrumentali-

³³ Ähnlich Little: „Put in a different way, all successful scholars and researchers fit into my working definition of learner autonomy.“ (Little 1999a: 11)

³⁴ Siehe dazu auch Schmenk 2008: 73-85 und Martinez 2005: 67.

sieren und auf Modelle effizienten selbstgesteuerten Lernens zu reduzieren, in denen Lerner, mit (oft computerbasierten) Lernprogrammen bzw. -plattformen versorgt, in einem insgesamt an sozialen Beziehungen armen Umfeld lernen sollen. Der Bildungswert von Lernerautonomie hingegen besteht für mich nicht in einer Produktionssteigerung des Lernens, sondern in der Entwicklung der Fähigkeit des Lerners, selbstständig und bewusst das eigene Lernen zu steuern, eigene Bedürfnisse zu erkennen, eigene Entscheidungen zu treffen, sie zu überprüfen und damit ein kritisches und überlegtes *Know-how* für die eigene Bildung und Weiterbildung zu besitzen.

Wissenschaftlich berücksichtigt diese Auffassung einige für Lernerautonomie wesentliche Aspekte nicht: Willen, Motivation, Affektivität, Einstellungen des Lerners, soziale und interaktive Dimensionen des Lernens. Diese Aspekte sind – genau so wie die Kontrolle über Lernstrategien – ein wichtiger Bestandteil von Lernerautonomie. Lernerautonomie heißt nicht allein, die ‚richtigen‘ Lernstrategien einzusetzen, sondern allgemein, das Lernen auf eigene Faust in einem sozialen Umfeld zu gestalten, mit all den Aspekten, die damit verbunden sind, zum Beispiel der Fähigkeit, eigene Ziele und Lernwege zu verhandeln, sich mit anderen auseinanderzusetzen und über sein Lernen zu reflektieren. Wie aus der Definition von Benson (2001) hervorgeht, ist die Kontrolle über die eigenen Lernstrategien nur eine Teilkomponente von Lernerautonomie (siehe Benson 2001: 50 und Abschnitt 3.4.2.1.5).

Darüber hinaus beobachten wir in der Arbeitspraxis, dass der Weg eines autonomen Lerners länger und schwieriger sein kann als der eines lehrerzentrierten Lerners, weil dieser Weg mit dem Suchen, mit dem Ausprobieren, mit dem Experimentieren verschiedener Möglichkeiten verbunden ist. Sich für Lernerautonomie zu entscheiden, kann daher bedeuten, ggf. Schwierigkeiten, Misserfolge oder Rückschläge zu akzeptieren und sie bewusst im Lernprozess zu berücksichtigen, um sich weiterzuentwickeln.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die Definition von Wenden sowie die Definitionen, die diese Auffassung teilen, werden der Komplexität des Konstruktes Lernerautonomie nicht gerecht. Die Reduzierung von Lernerautonomie auf die zielgerichtete und erfolgreiche Anwendung der richtigen Lernstrategien ist eindeutig eine Verengung und eine Instrumentalisierung des Prinzips (siehe Schmenk 2004: 70f.). Jedoch ist die Kontrolle über kognitive Aspekte des Lernens und somit auch über Lernstrategien eine der Dimensionen von Lernerautonomie. Die Beschreibung von Lernstrategien und Fertigkeiten stellt sicherlich einen nicht unwichtigen Bestandteil einer operationellen Definition von Lernerautonomie dar, sollte aber andere Aspekte nicht überwiegen. Für die Beschreibung von Strategien zum Fremdsprachenlernen und darüber hinaus für die Beschreibung metakognitiven Wis-

sens (*metacognitive knowledge*) bietet wiederum Wenden (1991) wichtige Anregungen, die bei der Definition und Beschreibung von Lernerautonomie berücksichtigt werden sollen (siehe Abschnitt 3.4.2.2.1 und Kapitel 4, Abschnitt 4.2.3).

3.4.2.1.8 Lernerautonomie als Prozess: Weskamp 1999, van Esch/St. John 2003

Weitere Auffassungen von Lernerautonomie betonen ihren prozessorientierten Charakter und betrachten sie nicht als eine abstrakte bzw. ideale Fähigkeit des Lernalers, sondern als einen Entwicklungsprozess, der beim Lerner stattfindet und von außen begleitet und unterstützt werden kann. Lernerautonomie ist demnach nicht nur das ideale Ziel des Lernprozesses, sondern auch der Weg dahin.³⁵ Beispiele für diese Auffassungen sind u. a. Dam 1995, Edelhoff/Weskamp 1999, Weskamp 1999, van Esch/St. John 2003. Stellvertretend für diese Perspektive analysiere ich die Auffassung von Weskamp und van Esch/St. John und bespreche deren Vor- und Nachteile im Hinblick auf meine Fragestellung.

Zusammenhang und Hintergrund

All diese Autoren verorten sich im schulischen Fremdsprachenunterricht und bieten praxisorientierte Beiträge, Erfahrungsberichte und Fallstudien, in denen die Definition bzw. die Beschreibung von Lernerautonomie aus realen Lern- und Lehrsituationen hervorgeht (so der grundlegende Beitrag von Dam 1995). Im Rahmen der Lehrerbildung und -weiterbildung schildern van Esch/St. John einen *framework for freedom* für die Förderung von Lerner- und Lehrerautonomie im Fremdsprachenunterricht. In allen diesen Beiträgen wird Lernerautonomie auf einer eher induktiven Basis beschrieben und der institutionelle bzw. situationelle schulische Zusammenhang tritt dabei deutlich hervor. Die Frage: Was ist Lernerautonomie? ist daher in diesen Beiträgen unmittelbar mit der Frage verbunden: Wie kann sie im Unterricht sinnvoll gefördert werden?

Definition

Ausgehend von konkreten Lernsituationen ist Lernerautonomie „[...] schwierig zu definieren, weil [sie] sich für jeden etwas anders konkretisiert und sich mit den Menschen, die [sie] verfolgen, verändert [...].“ (Weskamp 1999: 15). Lernerautonomie entsteht

in einem spezifischen Klassenraum aus der Interaktion von Schülern und von Lehrern und Schülern [...]. Vielleicht ist dies der wichtigste Unterschied zu den Ansätzen der Vergangenheit, die sich gern als ‚Methoden‘ bezeichnen, denn diese implizierten

³⁵ Siehe auch Little: „[...] it is sometimes mistakenly believed that autonomy is a steady state achieved by certain learners. [...] The fact is that autonomy is likely to be hard-won and its permanence cannot be guaranteed; and the learner who displays a high degree of autonomy in one area may be non-autonomous in another.“ (Little 1991: 4)

letztlich eine einheitliche Umsetzung im Klassenzimmer und ignorierten die möglichen Variationen von Lehrer zu Lehrer. Autonomes Fremdsprachenlernen begreift hingegen auch Schüler als Ressourcen *in einem Prozess der Veränderung des Unterrichts*. (Weskamp 1999: 15, Hervorhebung M.G.T.)

Für van Esch/St. John ist das Erreichen von Lernerautonomie als Prozess denkbar, in dem die Kontrolle über das Lernen schrittweise vom Lehrer zum Lerner übertragen wird. Dies geschieht durch eine enge Kooperation zwischen Lerner und Lehrer. Die einzelnen Phasen des Prozesses werden leider von den Autoren nicht näher beschrieben.

We believe learner autonomy can be realised as teacher control and management progressively relinquished and transferred in cooperation with the learner. Development can only be sustained through a process in which control over and responsibility for the learning situation is gradually shifted from teacher to learner. This transfer implies widening scope for learners to take charge of their own progress. Although far from a neat and automatic operation, this process can be achieved through a cooperative teacher-learner venture in which the teacher's control decreases while the learners' control increases. (van Esch/St. John 2003: 16f.)

Obwohl der Fokus auf den aktiven Beitrag von Lehrern und Schülern zur Gestaltung des Lernprozesses eine wichtige Verbindung zur Lern- und Lehrpraxis herstellt, ist es angesichts der vielen Variablen (Lernsituation, individuelle Einstellungen, Wünsche und Ziele der Lerner und der Lehrer, viele Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lernern und Lehrern) kaum möglich, aus dieser prozessorientierten Perspektive heraus eine allgemeingültige Definition von Lernerautonomie zu finden. Außerdem wird in dieser Auffassung das schon mehrfach erwähnte Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie und Lernsituation besonders markant.

Genau in der Schwierigkeit, eine situationsunabhängige bzw. -übergreifende und allgemeingültige Definition anzubieten, liegt meines Erachtens der Nachteil dieser Perspektive: Wenn Lernerautonomie sich für jeden anders konkretisiert und in spezifischen Lernsituationen durch konkrete Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern entsteht, wie kann dann eine allgemeingültige Definition erarbeitet werden? Der induktive Weg der Definition, nämlich durch die Beobachtung zahlreicher Lern- und Lehrsituationen und Lerner, ist impraktikabel, da die Lernsituationen potenziell unendlich sind und es bei der Faktorenkomplexion einer Lern- bzw. Lehrsituation nahezu unmöglich ist, die für die Definition von Lernerautonomie relevanten Variablen herauszufiltern und systematisch in Betracht zu ziehen. Welche Rolle sollten bei einer solchen Definition individuelle, motivationale und affektive Prozesse bei den Lernern bzw. bei den Lehrern, kognitive und metakognitive Prozesse, interaktionelle Aspekte zwischen Lernern und Lehrern sowie zwischen den Lernern spielen? Welche Rolle sollten die verschiedenen situationellen und institutionellen Bedingungen spielen?

Gleichzeitig gibt diese prozessorientierte Perspektive aber auch wichtige Anregungen für eine Definition, zum einem durch den Fokus auf die (Entwick-

lungs-)Dynamik des Lernprozesses, zum anderen durch den Fokus auf die interaktive Dimension von Lernerautonomie sowie auf die Akteure des Autonomisierungsprozesses.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Eine prozessorientierte Definition von Lernerautonomie eröffnet die Möglichkeit, wichtige und konkrete Aspekte dieses komplexen Sachverhalts zu erfassen, wie die Entwicklungsdynamik des Autonomisierungsprozesses, die Dynamik zwischen den einzelnen Bestandteilen sowie die Interaktion zwischen den Akteuren des Lern- und Lehrprozesses. Somit ist eine solche Perspektive sicherlich praxisgerecht. Dennoch erschwert die Berücksichtigung der vielfältigen und zum Teil situationsbedingten Variablen eine allgemeingültige und situationsübergreifende Definition und Beschreibung von Lernerautonomie. Obwohl situationelle Aspekte unbestritten den Autonomisierungsprozess beeinflussen, sollten für eine allgemeingültige Definition einige Konstanten dieses Prozesses identifiziert werden, die als Grundkomponenten und als Ausgangspunkt für die Beschreibung des autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozesses dienen.

Aus einer prozessorientierten Auffassung von Lernerautonomie ergibt sich eine weitere Frage: Ist es möglich, im Autonomisierungsprozess Ansatzpunkte für die Beschreibung allgemeingültiger Stadien der Entwicklung bzw. der Förderung von Lernerautonomie zu identifizieren? Diese Frage bespreche ich in Abschnitt 3.4.2.3.3.

3.4.2.1.9 Lernerautonomie als Interdependenz: Little 1991, Benson 1996, Nodari 1996, Aoki/Smith 1999, Martinez 2005

Mehrere Definitionen und Beiträge betonen die interaktive und soziale Dimension von Lernerautonomie (siehe z. B. Little 1991, Dam 1995, Benson 1996, Nodari 1996, Aoki/Smith 1999, Martinez 2005). Lernerautonomie ist auf mehrfache Weise sozial geprägt: Im institutionellen und sozialen Kontext interagiert der Lerner mit anderen Lernern, mit Lehrern, mit Beratern. Mit ihnen verhandelt er ggf. eigene Lernziele, Lerninhalte, Lern- und Evaluationsformen, von ihnen wird er möglicherweise bei der Entwicklung seiner Autonomiekompetenzen unterstützt. Darüber hinaus lernt er auch in sozialen und kommunikativen Kontexten durch die Sprachverwendung bzw. durch die Beobachtung von Kommunikationsvorgängen. Diese soziale Dimension ist besonders beim Fremdsprachenlernen wichtig, vor allem weil man oft dem Missverständnis begegnet, Lernerautonomie sei vor allem individualisiertes Lernen und bedeute daher, ‚allein‘ zu lernen. Aus diesem Grund widme ich der Definition von Lernerautonomie als Interdependenz am Ende dieser ersten Analyseebene besondere Aufmerksamkeit.

Zusammenhang und Hintergrund

In den einzelnen Definitionen lässt sich die Betonung der interaktiven und sozialen Dimension von Lernerautonomie auf unterschiedliche theoretische Ausgangspunkte zurückführen: Bei manchen Autoren hat sie lerntheoretische Wurzeln im Kognitivismus und Konstruktivismus (z. B. bei Little 1991), bei anderen entsteht sie aus einem soziopolitischen Hintergrund (z. B. Benson 1996, Nodari 1996) oder aus einem didaktischen Zusammenhang (z. B. Dam 1995).

Definitionen

Als Aspekte der Interdependenz bzw. der Interaktion werden in den Definitionen jeweils die lernpsychologische und kognitive, die soziopolitische sowie die soziokommunikative Dimension hervorgehoben.

Interdependenz wird von Little als ein Gleichgewicht zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit in sozialen Lernkontexten definiert. Das Konzept enthält einerseits eine lernpsychologische Dimension (wir lernen durch die Interaktion mit anderen), andererseits eine soziale und institutionelle Dimension (siehe auch Abschnitt 3.4.2.1.2).

Because we are social beings our independence is always balanced by dependence; our essential condition is on *interdependence* [...].

[...] our capacity for self-instruction probably develops out of our experience of *learning in interaction with others* [...]. (Little 1991: 4f., Hervorhebungen M.G.T.)

Die soziopolitische Dimension wird hingegen stärker von Nodari unterstrichen, der Lernerautonomie in unmittelbare Verbindung mit sozialer Mündigkeit bringt und ihr einen sozialen Wert beimisst. Auch Benson betont, dass der Autonomisierungsprozess eine Veränderung der sozialen Situationen und Strukturen bewirkt, in denen er stattfindet.

Es muss ausdrücklich betont werden, dass der Autonomiegedanke mit einem *Sozialverständnis* und mit einem *Persönlichkeitsbild* in Verbindung steht, bei denen die *soziale Mündigkeit*, die *Eigenverantwortung*, die *Eigeninitiative* – vor allem auch auf wirtschaftlicher Ebene – ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit. (Nodari 1996: 6, Hervorhebungen M.G.T.)

Autonomisation is necessarily a transformation of the learner as a social individual. [...] Autonomy not only transforms individuals, it also transforms the social situations and structures in which they are participants. (Benson 1996: 34)

Eine soziointeraktive und auf den pädagogischen Lern- und Lehrprozess abgestimmte Auffassung von Lernerautonomie bieten u. a. Dam oder Martinez. Die Umsetzung von Lernerautonomie geschieht für Dam (1995: 46f.) hauptsächlich durch die Verhandlung von Lerninhalten, Lernzielen, Lernformen zwischen Lernern und Lehrern und durch die Reflexion über den Lernprozess. Für Martinez beruht Lernerautonomie auf einer konstruktiven, reflexiven und vor allem soziointeraktiven Auffassung von Fremdsprachenlernen. Sie besteht nicht nur aus der

Fähigkeit des Lerners, den eigenen Lernprozess zu steuern, sondern hängt auch von der Unterstützung des Lerners durch seine soziale Lernumgebung ab. Auch Aoki/Smith (1999: 22) sind der Meinung, dass sowohl Selbstständigkeit (*independence*) als auch Interdependenz (*interdependence*) die Basis für die Entwicklung von Lernerautonomie bilden.

LA. [Lernerautonomie, M.G.T.] [...] beruht auf einem erweiterten Verständnis von Fremdsprachenlernen, das (individuell) konstruktiv, reflexiv und soziointeraktiv ist. [...] Sie hängt von der Fähigkeit des Lerners ab, die Komponenten des Lernprozesses zu steuern und von der Unterstützung der Kompetenz- und Autonomieerfahrungen der Lernenden durch die soziale Umgebung – sei es im Klassenzimmer, sei es im Rahmen selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens. (Martinez 2005: 76)

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die soziointeraktive Dimension von Lernerautonomie ist sowohl aus lerntheoretischen als auch aus soziokulturellen Gründen unverzichtbar. Sie spielt besonders beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle, weil dies mehr als das Lernen anderer Fächer die sozialen und kommunikativen Kompetenzen des Lerners fordert und fördert. Daher gehören soziointeraktive Kompetenzen unbedingt zu einer Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Für die Beschreibung der soziointeraktiven Dimension von Lernerautonomie sollten außerdem nicht nur lernspezifische, sondern vor allem auch fremdsprachenlernspezifische Kompetenzen berücksichtigt werden (siehe hierfür Kapitel 4, Abschnitt 4.4).

3.4.2.1.10 Dimensionen von Lernerautonomie

Die von mir vorgestellten Auffassungen von Lernerautonomie schließen sich meistens nicht aus, sondern sie überlappen und ergänzen sich. Die Übernahme von Verantwortung für bzw. die Kontrolle über den eigenen Lernprozess, die psychologische Beziehung zum Lerngegenstand und zum Lernprozess, die Mehrdimensionalität des Konstruktes Lernerautonomie, die Handlungsbereiche des Lerners, die individuelle und die soziointeraktive Dimension des Lernprozesses sowie die Prozessorientierung können bzw. sollen in eine Definition von Lernerautonomie integriert werden, weil sie wesentliche Aspekte dieses Konstruktes sind. Einige Auffassungen sollen hingegen verworfen werden, weil sie zur begrifflichen Unklarheit bzw. zu einer Verengung von Lernerautonomie als Prinzip führen: So die Definition von Lernerautonomie als Lernform bzw. als Lernsituation und die Gleichsetzung von Lernerautonomie mit erfolgreichem Lernen.

Die Integration verschiedener Auffassungen ist möglich, wie das konzeptuelle Rahmenmodell von Martinez zeigt (siehe Abbildung 3-5). In diesem Rahmenmodell identifiziert Martinez auf der Basis schon existierender Systematisierungen (Benson 1997: 25, Oxford 2003: 77-80) vier Perspektiven von Lerner-

autonomie: eine philosophische bzw. kritisch-politische, eine technische bzw. situativ-strukturelle, eine psychologische und eine soziointeraktive. Diese Perspektiven lassen sich trotz ihrer Unterschiede integrieren, weil sie „einen gemeinsamen semantischen Kern haben und jeweils auf einen speziellen Aspekt fokussieren“ (Martinez 2005: 68). In der Darstellung werden die wechselseitigen Beziehungen grafisch abgebildet und semantische Spannungsfelder bzw. Gegensätze integriert. Besonders bemerkenswert ist dabei die Auflösung des Spannungsfeldes zwischen der handlungsorientierten Auffassung von Holec (1979) und der psychologisch- bzw. metakognitiv-orientierten Auffassung von Little (1991). Durch eine situationsübergreifende Definition von Lernerautonomie entschärft das Rahmenmodell außerdem das Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Fähigkeit und als Lernsituation.

Das Rahmenmodell zeigt, dass das Konzept der LA. nicht dadurch bestimmt wird, dass der Lernende (physisch) unabhängig vom Lehrer bzw. Klassenzimmer lernt. Das Präfix ‚auto‘ bedeutet nicht ‚allein‘, sondern verweist auf den selbstbestimmten und selbstreflektiven Bezug des Selbst zum Lerninhalt und Lernprozess (auch PEYTARD 1975: 278 nach HOLTZER 1995: 5). (Martinez 2005: 72)

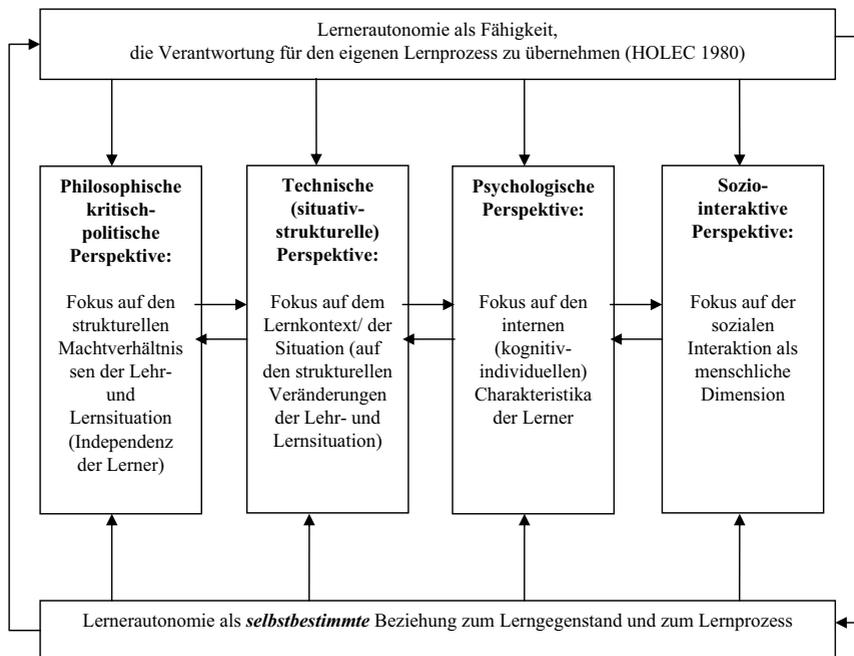


Abbildung 3-5: Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung (Martinez 2005: 72)

Vorteile dieses Rahmenmodells sind die Verdeutlichung der Wechselbeziehungen unter den verschiedenen Auffassungen sowie die Entbindung der Lernerautonomie von kontextuellen Bedingungen. Nicht alle in diesem Rahmenmodell festgelegten Perspektiven bieten jedoch Ansätze für eine konkrete Beschreibung und eine Operationalisierung des Konstruktes beim Fremdsprachenlernen: Die politische Dimension bietet zum Beispiel keine, weil sie ein zu umfangreiches und auch wenig konkretes Gebiet ist; die technische Dimension bietet keine, weil die potenziell unendlichen Situationen bzw. Lernkontexte sich einer ausführlichen und gleichzeitig überschaubaren Systematisierung entziehen. Für die psychologische und die soziointeraktive Perspektive lassen sich hingegen leichter Beschreibungen möglicher Lernhandlungen und Strategien ableiten (siehe hierzu Kapitel 4, Abschnitt 4.2). Bei der psychologischen Perspektive sollten kognitive und metakognitive Aspekte um eine affektive und motivationale Dimension ergänzt werden.

3.4.2.1.11 Erste Zwischenbilanz: wesentliche Aspekte von Lernerautonomie

Aus der ersten Analyse von Definitionen gewinne ich folgende Erkenntnisse, die in eine wissenschaftlich begründete und praxisorientierte Definition integriert werden sollen:

1. Lernerautonomie ist die komplexe Fähigkeit des Lerners, die Kontrolle über den eigenen Lernprozess auszuüben. Diese Fähigkeit besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Fertigkeiten.
2. Die Bereiche, in denen Kontrolle ausgeübt werden kann, sollen möglichst in Form von Handlungs- bzw. Entscheidungsbereichen definiert und beschrieben werden.
3. Das (dynamische) Zusammenspiel der zu Lernerautonomie gehörenden Dimensionen (Wissen, Fertigkeiten, Handlungs- bzw. Entscheidungsbereiche, soziale Kompetenzen) ist ein wesentlicher Aspekt von Lernerautonomie und soll daher näher beschrieben werden.
4. Fremdsprachenlernspezifische Aspekte von Lernerautonomie sollen möglichst von nicht lernspezifischen – zum Beispiel persönlichkeitsbezogenen – Aspekten abgegrenzt werden.
5. Die prozedurale Dimension von Lernerautonomie als Lern- und Entwicklungsprozess soll möglichst berücksichtigt werden.
6. Spannungsfelder in der Definition und in der Beschreibung von Lernerautonomie sollen transparent gemacht werden, so das Spannungsfeld zwischen der Fähigkeit des Lerners und der Lernsituation und das zwischen fremdsprachenspezifischen und allgemeinen Aspekten von Autonomie.

7. Situations- und kontextbezogene Elemente sollten nicht in die Definition von Lernerautonomie integriert werden, um deren Reichweite nicht einzuschränken.

Da diese Erkenntnisse bereits im Laufe der vorigen Abschnitte ausführlich besprochen wurden (siehe Abschnitte 3.4.2.1.1 bis 3.4.2.1.10), begründe ich sie an dieser Stelle nur kurz und zusammenfassend.

Als Grundlage für die Definition von Lernerautonomie dient das Konstrukt der Fähigkeit des Lernalers, die Kontrolle über den eigenen Lernprozess auszuüben. Dieses komplexe Konstrukt fokussiert auf die Mehrdimensionalität von Lernerautonomie, deren Bestandteile wiederum verschiedenen Konstrukten zugeordnet sind. Zum einen kann die Fähigkeit des Lernalers durch Wissensbestände, Fertigkeiten, affektive und motivationale Aspekte sowie soziale Kompetenzen näher spezifiziert werden (siehe Abschnitt 3.4.2.2 und Kapitel 4). Zum anderen sollen Bereiche definiert werden, in denen der Lerner die Kontrolle ausüben kann, zum Beispiel kognitive und metakognitive Prozesse, Arbeitsschritte und Lernorganisation im Allgemeinen (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.4 und Kapitel 7, Abschnitt 7.1). Ausgehend von diesen Elementen kann die Definition von Lernerautonomie durch eine praxisgerechte Beschreibung operationalisiert werden. Wegen der Vielfalt der zu Lernerautonomie gehörenden Konstrukte ist es wichtig, die einzelnen Konstrukte grundlegend zu definieren, möglichst anhand konkreter und nicht konnotierter Begriffe, wie Kontrolle statt Verantwortung.

Eine praxisgerechte Definition soll außerdem die dynamische Dimension von Lernerautonomie berücksichtigen, weil diese ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie ist. Diese dynamische Dimension besteht sowohl aus dem Zusammenspiel ihrer Bestandteile als auch aus dem Lern- und Entwicklungsprozess des Lernalers im Hinblick auf die unterschiedlichen Kompetenzen. Allerdings sollten prozessbezogene Aspekte nur dann in die Definition integriert werden, wenn es möglich ist, allgemeingültige bzw. situationsübergreifende Konstanten eines Entwicklungsprozesses festzulegen. Warum? Weil eine Definition von Lernerautonomie nicht die potenziell unendlichen Lernprozesse unterschiedlicher Lernaler abbilden kann.

Fremdsprachenlernspezifische Aspekte von Lernerautonomie sollten von allgemeinen und persönlichkeitsbezogenen Aspekten von Autonomie abgegrenzt werden, die außerhalb des Forschungsfeldes der Fremdsprachenforschung liegen.

Obwohl es in vielen Fällen nicht möglich ist, eine klare Trennlinie zu ziehen – lassen sich lernpsychologische und persönlichkeitsbezogene Aspekte klar voneinander trennen? –, ist es dennoch wichtig, die Fokussierung auf das Fremdsprachenlernen zu bewahren, um die Komplexität des Konstruktes nicht unnötig zu erweitern.

Zur wissenschaftlichen Klarheit und zur praxisorientierten Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten wichtige Spannungsfelder der Definition entschärft oder zumindest transparent gemacht werden.

Obwohl zur Ausübung von Lernerautonomie auch situationelle Bedingungen erfüllt sein müssen, gehören diese nicht unmittelbar in die Definition von Lernerautonomie. Inwiefern sie in einer Beschreibung von Lernerautonomie berücksichtigt werden sollten, bespreche ich in Kapitel 5, Abschnitt 5.4.

3.4.2.2 Zweite Definitionsebene: Komponenten von Lernerautonomie

Der nächste Schritt bei der Analyse der Definitionen ist die Identifizierung und die Systematisierung der einzelnen Bestandteile bzw. der Komponenten von Lernerautonomie. Er dient dazu, den Forschungsgegenstand näher zu definieren und weitere Bereiche festzulegen, die als Ausgangspunkt für eine konkrete, praxisorientierte Beschreibung von Lernerautonomie dienen sollen. Auf dem Weg sowohl zu einer Definition als auch zu einer operationellen und systematischen Beschreibung von Lernerautonomie ist dies meines Erachtens eine wichtige Etappe.

Anhand der Analyse und Systematisierung der Definitionen habe ich folgende Komponenten von Lernerautonomie gewonnen:

- kognitive und metakognitive Komponente;
- handlungsorientierte Komponente;
- attitudinale Komponente;
- motivationale Komponente;
- affektive Komponente;
- soziointeraktive Komponente.

All diese Komponenten sind wesentliche, eng miteinander verbundene Bestandteile von Lernerautonomie, obwohl sie bei deren Ausübung unterschiedlich gewichtet werden können. Die Unterscheidung zwischen den einzelnen Komponenten ist daher rein theoretisch-konzeptuell und dient lediglich dazu, den Forschungsgegenstand Lernerautonomie in seinen Teilkonstrukten näher zu definieren.

In den Abschnitten 3.4.2.2.1 bis 3.4.2.2.5 definiere ich diese Komponenten und identifiziere Ausgangspunkte sowie wichtige Fragestellungen für deren Beschreibung. In Abschnitt 3.4.2.2.6 analysiere und systematisiere ich Merkmale autonomer Lerner, die weitere Ansätze für die Beschreibung von Lernerautonomie bieten. In Kapitel 4 untersuche ich dann die Komponenten näher und gehe dabei von der Strategieforschung aus, die weitere Ansätze für deren Beschreibung bietet. Anhand der Erkenntnisse aus Autonomie- und Strategie-

forschung lege ich danach Bereiche und Kriterien für die Beschreibung von Lernerautonomie fest (siehe Kapitel 4, Abschnitte 4.3 und 4.4).

Ansätze für die Festlegung dieser Komponenten bieten fast alle bisher besprochenen Definitionen. Für meine Kategorisierung fand ich insbesondere Holec (1979, 1996, 1997), Benson (2001) und Littlewood (1996) schlüssig. Holec definiert und beschreibt als wesentliche Bestandteile von Lernerautonomie Wissen (*savoirs*), Fertigkeiten (*savoir faire, skills*) sowie Entscheidungen und Handlungen. Benson definiert und beschreibt die Bereiche, über die der Lerner Kontrolle ausüben kann, nämlich das Lernverhalten und die Lernorganisation (*learning behaviour* und *learning management*), die Lernpsychologie und die kognitiven Prozesse sowie den Lerninhalt und die Lernsituation (*learning content* und *learning situation*). Littlewood identifiziert als wesentliche Bestandteile einerseits Willen, Motivation und Vertrauen (*willingness, motivation, confidence*), andererseits Wissen und Fertigkeiten (*knowledge* und *skills*) des Lerners, die in Entscheidungen und Handlungen umgesetzt werden. Diese Elemente bilden die Basis für die Festlegung der oben aufgelisteten Komponenten.

Zwei allgemeine Anmerkungen zu den Komponenten sind an dieser Stelle notwendig. Zum einen verleihe ich der situationellen Komponente keinen Eigenstatus, weil ich – wie in Abschnitt 3.4.2.1 deutlich wird – der Meinung bin, dass situationelle Bedingungen zwar für die Ausübung von Lernerautonomie wichtig, für deren Definition aber nicht notwendig sind. Außerdem steht die potenziell unendliche Vielfalt der Situationen einer übersichtlichen Definition bzw. Beschreibung im Wege. Zum anderen identifiziere ich eine soziointeraktive Komponente, weil ich einen besonderen Wert darauf lege, die kooperative bzw. soziointeraktive Dimension von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu betonen (siehe Abschnitt 3.4.2.1.9).

3.4.2.2.1 Kognitive und metakognitive Komponente: Wissen, Strategien, Bewusstheit, Reflexion

Zu Lernerautonomie gehört mit Sicherheit eine kognitive und metakognitive Komponente. Ich behandle diese beiden Aspekte zusammen, weil über die Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Lernprozessen in der Fremdsprachenforschung und in der Lernpsychologie nicht immer Einigkeit besteht.³⁶ Außerdem besteht für manche Autoren der Kern von Lernerautonomie im Zusammenspiel zwischen kognitiven und metakognitiven Prozessen.

³⁶ Siehe zum Beispiel Wenden/Rubin 1987, Mandl/Friedrich 1992, Grotjahn 1997, Wenden 1999b, Vollmer 2001. Dieselben Prozesse werden manchmal als kognitiv, manchmal als metakognitiv bezeichnet. Da die Debatte über Kognition und Metakognition außerhalb meiner Forschungsfrage liegt, gehe ich an dieser Stelle nicht darauf ein. Für die Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien siehe auch Kapitel 4, Abschnitt 4.2.2.

Für meine Forschungsfrage ist die Fragestellung relevant: Wie wird die kognitive und metakognitive Komponente definiert? Wie kann sie beschrieben werden?

Definition

Als kognitive Komponente bezeichne ich mit Vollmer „Wahrnehmungs-, [...] Empfindungs- und Denkprozesse“, die beim Lerner zu Veränderung bzw. zur Erweiterung des Wissens beitragen (Vollmer 2001: 44). Als metakognitive Komponente bezeichne ich die Prozesse, die es ermöglichen, kognitive Prozesse und das eigene Lernen zu reflektieren und zu steuern (siehe z. B. Raappana 1997: 125f., Sinclair 1999b: 30).

Der kognitiven Komponente ordne ich folgende Elemente der existierenden Definitionen zu: Wissen, im Sinne von Holec's *savoirs* oder Littlewoods *knowledge*, d. h. Wissensbestände über die Sprache (*culture langagière*, Holec 1997: 15), kognitive Prozesse und Strategien (Benson 2001: 80-98). Für eine genauere Definition von Wissen sowie von Strategien siehe Kapitel 4, Abschnitte 4.1 und 4.2.1.

Der metakognitiven Komponente ordne ich Wissen, diesmal im Sinne von Wissen über das Lernen bzw. das Sprachenlernen (*culture d'apprentissage*), Bewusstheit (*awareness*) und Reflexion über den (eigenen) Lernprozess zu. Dieses Wissen kann jedoch in unterschiedlichem Maß bewusst sein und ist daher sowohl als explizites als auch als implizites Wissen und/oder Vorstellungen des Lerners über das Sprachenlernen zu verstehen (Holec 1997: 15). Obwohl die Definition kognitiver und metakognitiver Aspekte in der Autonomieforschung nicht einheitlich ist (siehe Wenden 1995: 188, 1999a: 435f., Little 1997: 94, Sinclair 1999b: 30-33, Benson 2001: 86-98, Martinez 2005: 72), sind sich dennoch alle Autoren über die zentrale Rolle einig, die Metakognition bei Lernerautonomie spielt. Stellvertretend für andere zitiere ich hier die ausführliche Definition metakognitiven Wissens von Wenden:

Metacognitive knowledge is the specialized portion of a learner's acquired knowledge base (Favell, 1979) which consists of *what learners know about learning*, and to the extent a learner has made distinctions, language learning. *It is a stable body of knowledge, though, of course, it may change over time.* As is the case with other aspects of socialization, this knowledge may be acquired unconsciously, the outcome of observation and imitation, or consciously, as learners listen to teachers, parents or peers providing them advise about how to learn. As they gain in cognitive maturity, learners may reflect on their learning process and revise earlier assumptions or develop new ones and [...] *they are capable of bringing this knowledge to consciousness and talking about it.* Moreover, though their statements about language learning may sometimes appear arbitrary, in fact this knowledge consists of a system of related ideas, some accepted without question and other validated by their experience. (Wenden 1999a: 435f., Hervorhebungen M.G.T.)

Obwohl kein Zweifel über die zentrale Rolle kognitiver und metakognitiver Prozesse bei Lernerautonomie besteht, bleibt die Frage offen: Wie viel Gewicht nehmen kognitive und metakognitive Prozesse insgesamt bei der Ausübung von Lernerautonomie ein? Und insbesondere: Wie viel Wissen über die Sprache ist notwendig, um Lernerautonomie auszuüben? Wie viel Wissen über Fremdsprachenlernen ist notwendig, um Lernerautonomie auszuüben? Diese Fragen kann ich innerhalb dieser Forschungsarbeit nicht beantworten, da sie in einem größeren Rahmen und mit anderen Forschungsinstrumenten untersucht werden müssen. Für meine Zwecke genügt vorerst die Erkenntnis, dass kognitive und metakognitive Prozesse ein unverzichtbarer Bestandteil von Lernerautonomie sind.

Beschreibung

Welche Ansätze bietet die Autonomieforschung zur Beschreibung der kognitiven und metakognitiven Komponente? Welche Fragen treten dabei auf?

Erste Ansätze für die Beschreibung von Wissensbeständen und metakognitivem Wissen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen bietet Holec mit der schon erwähnten Unterscheidung zwischen *culture langagière* und *culture d'apprentissage* (Holec 1997: 15 siehe Tabelle 3-3). Die *culture langagière* besteht aus Kenntnissen über die Struktur der Sprache, über ihren Gebrauch in verschiedenen Kommunikationssituationen und ist im Lernprozess notwendig, um Lernziele sowie Evaluationsgegenstände festzulegen. In welchem Ausmaß die *culture langagière* vorhanden sein muss, um Lernerautonomie auszuüben, lässt Holec jedoch offen. Die *culture d'apprentissage* ist sowohl in Form expliziten Wissens als auch in Form von (teils) impliziten bzw. bewusstseinsfähigen Vorstellungen des Lerners über das (Sprachen-)Lernen vorhanden. Sie gehört zum metakognitiven Wissen und ist notwendig, um Lern- und Evaluationsformen festzulegen. Im autonomen Lernprozess werden somit in der Auffassung Holec's Wissensbestände und metakognitives Wissen unmittelbar in Fertigkeiten (*skills*) operationalisiert und in Entscheidungen und Handlungen umgesetzt (siehe Abschnitt 3.4.2.2.2).

Wissensbestände (*savoirs*) können auch als interiorisiertes und nicht vollständig bewusstes Wissen, als implizite Vorstellungen und Repräsentationen vorhanden sein.³⁷ Da Wissen nur zum Teil explizit ist, stellt sich im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie die Frage: Wie können nicht explizites Wissen und unbewusste Vorstellungen konkret beschrieben werden? Obwohl sich Wissen in Entscheidungen und Handlungen umsetzt, kann es jedoch nicht ausschließlich durch Handlungen und Verhaltensweisen beschrieben werden.

³⁷ Damit öffnet Holec meines Erachtens den Raum für den Einfluss subjektiver Theorien über das Lernen und die Lernfähigkeit.

Hierfür ist hingegen die Untersuchung der inneren Perspektive des Lerners un-abdingbar.

Savoirs – Wissen	
<i>culture langagière</i>	<i>culture d'apprentissage</i>
<p>les connaissances/représentations auxquels il est fait appel pour définir les objectifs d'apprentissage (quoi apprendre) et les objectifs d'évaluation (quoi évaluer). (Holec 1997: 15)</p> <p>As regards knowledge, it is a matter on the one hand of a <i>certain amount of knowledge about the subject of study in language learning</i>, knowledge which the person who takes responsibility for his own learning, and who thus know how to learn, uses at the moment when he defines what he wishes to acquire. (Holec 1996: 87, Hervorhebung M.G.T.)</p>	<p>les connaissances/représentations sur lesquels sont fondés les choix concernant les moyens de l'apprentissage (comment apprendre) et les modalités d'évaluation (comment évaluer). (Holec 1997: 15)</p> <p>A second category of knowledge concerns the <i>field of language learning</i>: what is learning behaviour; what is the process of language acquisition; what is it to be a learner; which learning techniques can be used to learn what; what are the functions and the appropriate tools for internal and external evaluation; what progression to choose for what type of learning; etc.? (Holec 1996: 88)</p>

Tabelle 3-3: Savoirs – Wissen (Holec 1996, 1997)

Diese Aspekte werden auch in der detaillierten Beschreibung von Wenden (1991: 35-42) thematisiert. Auch für Wenden ist metakognitives Wissen (*meta-cognitive knowledge, knowledge about learning*) ein aus bewusstem und weniger bewusstem Wissen bestehendes System, in dem der Lerner seine Kenntnisse und Erfahrungen über die Sprache und das Sprachenlernen organisiert. Wendens Aufschlüsselung bietet mehrere Ansatzpunkte für eine konkrete Beschreibung metakognitiven Wissens. Im Einzelnen besteht metakognitives Wissen aus *person knowledge, strategic knowledge* und *task knowledge* (Wissen über die Person, Strategiewissen, Aufgabenwissen). Im Hinblick auf Lernerautonomie ist *task knowledge* besonders relevant, weil es alles bezeichnet, was ein Lerner wissen muss, um eine Aufgabe selbstständig zu bearbeiten: das Ziel der Aufgabe, die Art der Aufgabe, ob und was für die Aufgabe gelernt werden soll und schließlich die für die Aufgabe erforderlichen Sprachkompetenzen sowie Ressourcen und Arbeitsschritte (Wenden 1991: 42-45).

Benson (2001) gibt verschiedene Ansätze für die Beschreibung kognitiver und metakognitiver Prozesse. Einerseits verweist er auf zahlreiche Beiträge der Literatur zu Informationsverarbeitungsprozessen und Lernstrategien (Benson 2001: 86-98). Andererseits beschreibt er Metakognition als Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit (*directing attention*), als Reflexion (*reflection*) und als metakognitives Wissen, wobei Wissen nicht nur als fester Wissensbestand, sondern auch als sich im Laufe des Lernprozesses aufbauendes Wissen verstanden wer-

den soll (Benson 2001: 86). Da Wissen als sich dynamisch veränderndes System betrachtet werden soll, stellt sich die Frage: Inwiefern kann eine Beschreibung der kognitiven und metakognitiven Komponente deren prozeduraler Dimension gerecht werden?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage bietet Sinclair (1999b), die die Untersuchung von Lernerautonomie auf die Bewusstheit des Lerners konzentriert. Durch den Begriff Bewusstheit umgeht Sinclair nämlich die Unterscheidung zwischen Wissensbeständen und Reflexion und unterstreicht damit die Prozeßorientierung der Metakognition. Metakognitive Bewusstheit unterteilt sich nach Sinclair in drei wichtige Bereiche: *learner awareness*, *subject matter awareness* und *learning process awareness* (Bewusstheit über sich als Lerner, Bewusstheit über den Lerninhalt, Bewusstheit über den Lernprozess, siehe Abschnitt 3.4.2.3.3).

Erkenntnisse und Fragestellungen

Alle vorgestellten Beiträge sind, trotz einzelner Unterschiede, überzeugend und bieten folgende Ansatzpunkte für eine praxisorientierte Beschreibung der kognitiven und metakognitiven Komponente von Lernerautonomie: Wissen bzw. Bewusstheit und Reflexion über die Sprache, über das Sprachenlernen, über sich selbst als Lerner, über die Aufgaben bzw. die Aufgabenstellung, über die verschiedenen Aspekte des Lernprozesses. Diese Aspekte sind zentral für die Definition und die Beschreibung von Lernerautonomie. Inwieweit kognitive Prozesse und Lernstrategien für die Beschreibung berücksichtigt werden sollen, bespreche ich in Kapitel 4, Abschnitt 4.4.

Im Hinblick auf die Beschreibung der kognitiven und metakognitiven Komponente lassen sich zusammenfassend folgende Fragen stellen:

1. Wie kann der Anteil sprachlichen Wissens für die Definition und Beschreibung von Lernerautonomie festgelegt werden?
2. Wie können implizite bzw. nicht völlig bewusste metakognitive Aspekte beschrieben werden?
3. Wie kann die prozessorientierte Dimension bei der Beschreibung kognitiver und metakognitiver Komponenten berücksichtigt werden?

Ich gehe davon aus, dass eine quantitative Festlegung des Anteils an notwendigem sprachlichem Wissen nicht möglich ist, weil dieses angesichts vielfältiger Faktoren von Lerner zu Lerner variieren kann, wie zum Beispiel durch Kenntnisse in weiteren Sprachen, Lernerfahrungen, Lernstil und LernerEinstellungen.

Implizite bzw. nicht völlig bewusste metakognitive Aspekte können nicht allein durch beobachtbare Lernverhaltensweisen und Lernhandlungen beschrieben werden. Hierfür muss die innere Perspektive des Lerners berücksichtigt

werden. Wie dies in den Deskriptoren realisiert werden kann, zeige ich in Kapitel 7, Abschnitt 7.2.

Schließlich ist die Berücksichtigung der prozessorientierten Dimension nur unter der Bedingung möglich, dass nicht individuelle Prozesse im Einzelnen abgebildet werden, sondern dass einige allgemeingültige Konstanten bzw. Variablen identifiziert werden. Ich denke, dass dies innerhalb dieser Untersuchung nicht möglich sein wird, weil es den Rahmen meiner Forschungsarbeit sowie ihren methodischen Ansatz überschreitet.

3.4.2.2.2 Handlungsorientierte Komponente: Entscheidungen, Handlungen, Verhaltensweisen, Aufgaben

Mit der kognitiven und metakognitiven Komponente unmittelbar verbunden ist die handlungsorientierte Komponente, da die Fähigkeit, die Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben, sich hauptsächlich in Entscheidungen, Handlungen, Verhaltensweisen und konkreten Aufgaben umsetzt.

Definition

Als handlungsorientierte Komponente bezeichne ich die auf Wissen und Fertigkeiten basierenden Entscheidungen, Handlungen und Verhaltensweisen, in die Lernerautonomie konkret umgesetzt wird. Diese Entscheidungen und Handlungen sind durch das Merkmal des Willens und des bewussten und aktiven Einsatzes des Lerners gekennzeichnet. Dass Entscheidungen und Handlungen auf Wissen und Fertigkeiten beruhen, zeigt die enge, unzertrennliche Verbindung zwischen der kognitiven und metakognitiven Komponente und der handlungsorientierten. Bewusste Handlungen und Entscheidungen sind außerdem als Strategien zu sehen, weil Strategien als Handlungspläne bzw. planvolles Handeln definiert werden (siehe Oxford 1990: 7f. sowie Kapitel 4, Abschnitt 4.2.1).

Beschreibung

In Hinblick auf eine Beschreibung der handlungsorientierten Komponente gilt es, einen Handlungskatalog bzw. Entscheidungs- und Handlungsbereiche festzulegen, die für die Umsetzung von Lernerautonomie relevant sind. Hierfür sollen Erkenntnisse der Autonomieforschung, der Lernpsychologie und der Strategieforschung verwendet werden. An dieser Stelle gehe ich kurz auf die Erkenntnisse der Autonomieforschung und der Lernpsychologie ein, während ich die Erkenntnisse der Strategieforschung in Kapitel 4 behandle.

Bei der Identifizierung dieser Bereiche habe ich in der Autonomieforschung und in der Lernpsychologie zwei Auffassungen festgestellt, die zum Teil auch mit Erkenntnissen der Strategieforschung übereinstimmen. In der Autonomieforschung nennt Holec (1979: 4) sehr eindeutige, konkrete Handlungsbereiche des

autonomen Lernalers, die von anderen Forschern weitgehend übernommen werden: Festlegung von Zielen, Inhalten und Progressionen, Auswahl von Lernmaterialien, Arbeitsmethoden und -techniken, Festlegung von Ort und Zeit für den Lernprozess sowie Auswahl von Evaluationsformen (siehe Dickinson 1987: 9, Holec 1996: 89f., Dam 1995: 31, 46f., Sheerin 1997: 57). In der Lernpsychologie werden Entscheidungs- und Handlungsbereiche ausgehend von metakognitiven Strategien festgelegt: Planung, Überwachung (*monitoring*) sowie Regulierung des Lernprozesses (Wuttke 1999: 116). Ausgehend von fünf wichtigen Lehrfunktionen identifiziert Simmons (1992) entsprechende Lernfähigkeiten, die als Handlungsbereiche autonomer Lerner betrachtet werden können: (i) Lernen vorbereiten können, (ii) Lernhandlungen ausführen können, (iii) Lernhandlungen regulieren können, (iv) Leistungen bewerten können, (v) Motivation und Konzentration erhalten können (Simmons 1992: 255).

Die Beschreibungen dieser Handlungsbereiche bieten viele Ansätze zur Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie. Aus Platzgründen erwähne ich sie an dieser Stelle nicht vollständig, sondern beschränke ich mich auf zwei besonders umfangreiche Aufschlüsselungen, Holec (1996) und Sheerin (1997).

Holec ergänzt 1996 seine klassische Auflistung von 1979 um die Analyse der Lernbedürfnisse, um die Konstruktion und die Verwendung geeigneter Evaluationsinstrumente und um die Erprobung verschiedener Methoden, um das Lernen zu managen. So seine Auflistung:

- [...] analyse the language needs of particular learners [...];
- deduce the communication objectives from them: the linguistic skills to acquire to be able to satisfy the needs identified;
- then define the learning objectives, taking into account of the skills already acquired, [...] and certain learning constraints (time available, for example);
- select the appropriate resources and methods [...];
- construct and use evaluation tools;
- determine and experiment with the methods and management of the learning programme. (Holec 1996: 89f.)

Ausgehend von einer Definition von Lernerautonomie³⁸ als Zusammenhang von Einstellungen und Fertigkeiten des Lernalers – “cluster of dispositions and abilities to undertake certain activities” (Sheerin 1997: 57) – bietet Sheerin einen Überblick über Handlungen und Einstellungen des Lernalers mit dem Ziel, die

³⁸ Die von Sheerin (1997) verwendeten Begriffe selbstständiges Lernen und Lernalerselbstständigkeit (*independent learning, learner independence*) betrachte ich, angesichts der inhaltlichen Übereinstimmung zwischen den von ihr beschriebenen Handlungen und Fertigkeiten und denen von Holec (1979, 1996) sowie der meisten Merkmale autonomer Lernaler (siehe Abschnitt 3.4.2.2.6), als Synonyme für autonomes Lernen und Lernerautonomie. Über den Gebrauch der Termini Lernerautonomie und Selbstständigkeit siehe auch Abschnitt 3.4.3.1.

Bereitschaft des Lerners im Hinblick auf Lernerautonomie einzuschätzen (siehe Tabelle 3-4). Obwohl einzelne Handlungen nicht ganz eindeutig formuliert sind – was bedeutet zum Beispiel „work without supervision“? –, decken diese Handlungen insgesamt einen großen Teil der Entscheidungs- und Handlungsbereiche für Lernerautonomie ab.

D E P E N D E N C E	DISPOSITION TO		I
	1	<input type="checkbox"/> Analyse one's own strengths/weaknesses, language needs <input type="checkbox"/>	N
	2	<input type="checkbox"/> Set achievable targets and overall objectives <input type="checkbox"/>	D
	3	<input type="checkbox"/> Plan a programme of work to achieve the objectives set <input type="checkbox"/>	E
	4	<input type="checkbox"/> Exercise choice, select materials and activities <input type="checkbox"/>	P
	5	<input type="checkbox"/> Work without supervision <input type="checkbox"/>	E
	6	<input type="checkbox"/> Evaluate one's own progress <input type="checkbox"/>	N
	ABILITY TO		D
	7	<input type="checkbox"/> Analyse one's own strengths/weaknesses, language needs <input type="checkbox"/>	E
	8	<input type="checkbox"/> Set achievable targets and overall objectives <input type="checkbox"/>	N
	9	<input type="checkbox"/> Plan a programme of work to achieve the objectives set <input type="checkbox"/>	C
	10	<input type="checkbox"/> Exercise choice, select materials and activities <input type="checkbox"/>	E
11	<input type="checkbox"/> Work without supervision <input type="checkbox"/>		
12	<input type="checkbox"/> Evaluate one's own progress <input type="checkbox"/>		

Tabelle 3-4: Einstellungen und -handlungen beim autonomen Fremdsprachenlernen (Sheerin 1997: 57)

Die Beschreibung der handlungsorientierten Komponente soll übergreifend und für unterschiedliche Lernsituationen gültig sein. Teilhandlungen können berücksichtigt werden, sofern dies die Übersichtlichkeit nicht beeinträchtigt. Ebenfalls aus Gründen der übersichtlichen Gestaltung sollen die beschriebenen Handlungen dem jeweiligen Entscheidungs- und Handlungsbereich zugeordnet werden, so zum Beispiel dem Bereich der Planung oder der Evaluation usw. Bei der Beschreibung soll möglichst auch die Absichtlichkeit einer Handlung berücksichtigt werden, da allein diese eine Lernhandlung zu einer autonomen Lernhandlung macht.³⁹

³⁹ Das Beispiel von Sinclair (1999b: 26) zeigt, dass keine Lernhandlung *per se* als autonome Lernhandlung bezeichnet werden kann, ohne den Rahmen der Handlung sowie die Absicht des Lerners zu erfassen: Wenn ein Lerner im Selbstlernzentrum bei einer Leseaufgabe ein unbekanntes Wort findet und er den Lehrer fragt, könnte diese Handlung entweder automatisch ausgeführt werden oder aber das Ergebnis einer bewussten Überlegung und der Abwägung von Pros und Kontras und somit eine selbstbewusste, autonome Lernhandlung sein. Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine Mikro- bzw. eine Teilhandlung. In der Beschreibung

Erkenntnisse und Fragestellungen

Auf der Basis der Autonomieforschung und der Lernpsychologie ist es möglich, allgemeine Entscheidungs- und Handlungsbereiche für Lernerautonomie zu definieren. Diese sind:

- Festlegung der Ziele;
- Festlegung der Inhalte und Progressionen;
- Auswahl der Lernmaterialien, Arbeitsmethoden und -techniken;
- Festlegung und Management von Zeit, Ort, Rhythmus des Lernprozesses;
- Ausführung von Lernhandlungen;
- Überwachung (*monitoring*) des Lernprozesses;
- Evaluation des Gelernten und des Lernprozesses.

Diese Entscheidungs- bzw. Handlungsbereiche sollen, zusammen mit den für Lernerautonomie relevanten Strategien (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.4), als Ausgangspunkt für die Festlegung von Bereichen für eine konkrete Beschreibung von Lernerautonomie dienen.

Die Beschreibung dieser Entscheidungs- und Handlungsbereiche ist besonders wichtig, da Lernerautonomie (auch) ein handlungsorientiertes Konstrukt ist. Diese Beschreibung stellt aber die Forscherin vor einige Fragen: Wie kann die Beschreibung möglichst allgemein und situationsübergreifend gestaltet werden, damit sie auf viele Lerner in unterschiedlichen Lernsituationen zutrifft? Wie kann in einer äußeren Beschreibung von Entscheidungen und Handlungen auch die innere Perspektive des Lerners berücksichtigt werden?

Eine möglichst situationsübergreifende Beschreibung ist wünschenswert, um eine größere Reichweite und Gültigkeit der Beschreibung zu erlangen. Sie ist möglich, wenn die beschriebenen Entscheidungen und Handlungen in verschiedenen Lernsituationen ausgeführt werden können. Die Berücksichtigung der inneren Perspektive des Lerners ist insofern wichtig, als nur so der Willen und der bewusste Einsatz des Lerners erfasst werden können, durch die eine Lernhandlung als autonome Lernhandlung gekennzeichnet werden. Die Integration der äußeren und der inneren Perspektive ist ein wichtiger Aspekt der Beschreibung.

von Lernerautonomie sollen jedoch zuerst allgemeine Handlungen und Entscheidungen berücksichtigt werden.

3.4.2.2.3 Attitudinale Komponente: Lernereinstellungen, -überzeugungen, -orientierungen

Zu Lernerautonomie gehört auch eine attitudinale Komponente. Sie wird in der Literatur unterschiedlich bezeichnet: Einstellung (*attitude*) (Dickinson 1987, 1995), Bereitschaft (*readiness*) (Little 1991, Cotterall 1995, 1999), Disposition (*disposition*) (Sheerin 1997), Lernerüberzeugungen (*learner beliefs*) (Wenden 1991, 1999), Vorstellungen (*représentations*) (Holec 1979, 1996, 1997). Diesen Aspekten wird bei der Entwicklung und Ausübung von Lernerautonomie eine wichtige Rolle zugeschrieben. Untersuchungen zu der Beziehung zwischen Lernerüberzeugungen und Strategieeinsatz beim Fremdsprachenlernen und/oder Lernerautonomie zeigen, dass es eine enge Verbindung zwischen den Überzeugungen der Lerner und ihrem Strategieeinsatz (Yang 1999) gibt sowie ihrer Bereitschaft, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Cotterall 1995).

Definition

Als attitudinale Komponente bezeichne ich Lernereinstellungen, -überzeugungen und -orientierungen, zum Beispiel in Bezug auf die Sprache, auf das Fremdsprachenlernen, auf sich selbst als Lerner, auf den Lehrer sowie den Willen des Lerners, den Lernprozess autonom(er) zu gestalten (siehe Littlewood 1996). All diese Faktoren spielen im autonomen Lernprozess eine Rolle.

Ich unterscheide attitudinale Aspekte von metakognitiven Aspekten aus folgenden Gründen: Zum einen sind Lernerüberzeugungen meistens wertbezogen und im Allgemeinen zäher und beharrlicher als metakognitives Wissen (Wenden 1999a: 436).⁴⁰ Zum anderen unterscheiden sich Lernereinstellungen und -überzeugungen von rein metakognitiven Konstrukten, wie zum Beispiel Reflexion oder Bewusstheit, weil sie auch affektive und handlungsbezogene Aspekte einschließen. Die Einstellungsforschung – die sozialpsychologische, psychologische und pädagogische Forschung – sieht zum Beispiel Einstellungen als mehrdimensionales Konstrukt, das drei Komponenten integriert: die kognitive (Wissen über das Einstellungsobjekt), die affektive (Gefühl über die Einstellung) und die Verhaltenskomponente (Wollen, Handeln) (siehe Finkbeiner 2001: 70).

Trotz der Schwierigkeit, diese Konstrukte zu definieren, sollte die Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen eine attitudinale Komponente

⁴⁰ „Learner beliefs is a term that appears to be used interchangeably with metacognitive knowledge. As a subset of metacognitive knowledge [...], learner beliefs may be appropriately described in terms of the characteristics that identify metacognitive knowledge. At the same time, however, learner beliefs are distinct from metacognitive knowledge in that they are value-related and tend to be held more tenaciously.“ (Wenden 1999a: 436)

enthalten, weil die Autonomieforschung diese als zentralen Ausgangspunkt für den Autonomisierungsprozess ansieht.⁴¹

Beschreibung

Die Literatur zu Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen bietet keine systematische Beschreibung der attitudinalen Komponente. Untersuchungen zu Lernerüberzeugungen sind schwer verallgemeinerbar, da sie die Ergebnisse von Befragungen und Beobachtungen begrenzter Lernergruppen darstellen. Deswegen, und wegen der Komplexität des Konstruktes an der Schnittstelle zwischen metakognitiver, affektiver und handlungsorientierter Komponente, ist eine ausführliche und wissenschaftlich begründete Beschreibung der attitudinalen Komponente innerhalb meiner Arbeit nicht möglich. Dies würde komplexe – qualitative, quantitative und psychometrische – Forschungsinstrumente sowie Erkenntnisse aus Psychologie und Lernpsychologie erfordern. Für die Zwecke und den Rahmen dieser Forschungsarbeit sollte es ausreichen, wesentliche attitudinale Aspekte in die Beschreibung metakognitiver, affektiver und handlungsorientierter Bestandteile von Lernerautonomie zu integrieren.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Lernereinstellungen und -orientierungen spielen eine wichtige Rolle beim autonomen Fremdsprachenlernen. Wegen der Komplexität und der Natur dieses Konstruktes liegen Beschreibung und genaue Definition der attitudinalen Komponente eher im Forschungsfeld der Psychologie und der Lernpsychologie.

3.4.2.2.4 Motivationale Komponente und affektive Komponente

Eng mit der attitudinalen Komponente verbunden sind die motivationale Komponente und die affektive Komponente von Lernerautonomie. Da deren Definition und Beschreibung von ähnlichen Fragestellungen ausgeht, behandle ich sie zusammen. Das zunehmende Interesse der Autonomieforschung an der Beziehung zwischen Motivation und Lernerautonomie (siehe hierzu sowohl Beiträge aus der Fremdsprachenforschung, wie z. B. Gardner/Lambert 1972, Deci/Ryan 1985, Dickinson 1995, Ushioda 1996, Dörnyei 1998, 2001a, 2001b als auch aus der Theorie der Selbstdetermination und aus der Attributionstheorie, wie z. B. Williams/ Burden 1997) findet eine Entsprechung in der Öffnung der Fremdsprachenforschung gegenüber Emotion und Affektion beim Fremdsprachenlernen (siehe Finkbeiner 2001, Börner/Vögel 2004, Wolff 2004).

⁴¹ Für die Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Lernereinstellungen bzw. -orientierungen und Lernerautonomie siehe z. B. McDonough 1995, Victori/Lockart 1995, Cotterall 1995, 1999, Wenden 1999b.

Definition

Als motivationale Komponente und als affektive Komponente bezeichne ich den gesamten Bereich der Motivation und der Affektion bzw. der Emotion beim autonomen Fremdsprachenlernen. Dazu gehören: Motivation, Gefühle – im Sinne von seelischen Empfindungen und körperlichen Wahrnehmungen – und Emotionen – im Sinne von emotionalen Prozessen und Stimmungen, die kognitive Prozesse sowie das Verhalten des Menschen in verschiedenen (Lern-)Situationen beeinflussen (Wolff 2004: 89f.).

Auch diese Komponenten stellen, wie die attitudinale Komponente, ein komplexes und mehrdimensionales Konstrukt dar: An der Schnittstelle zwischen Psychologie und Lernpsychologie sind Motivation und Affektion unmittelbar sowohl mit Lernereinstellungen und -überzeugungen als auch mit kognitiven und metakognitiven Prozessen verbunden.

Beschreibung

Wie für die Beschreibung der attitudinalen Komponente sind auch für die Beschreibung der motivationalen Komponente und der affektiven Komponente Erkenntnisse und Forschungsinstrumente der Psychologie und der Lernpsychologie notwendig. Diese Beschreibung soll möglichst fremdsprachenlernspezifische Aspekte berücksichtigen: Was motiviert Fremdsprachenlerner in verschiedenen Situationen? Welche Gefühle können die Lerner in ihrem Lernprozess beflügeln? Welche Gefühle stehen dem autonomen Lernprozess im Wege? Außerdem sollte dabei möglichst der prozedurale Charakter von Gefühlen und Emotionen berücksichtigt werden, da Motivation, Gefühle und Emotionen weniger als Zustände, sondern eher als Prozesse betrachtet werden müssen. Diese Untersuchungen sollen dennoch in einem größeren Forschungsrahmen vorgenommen werden.

Erkenntnisse und Fragestellung

Eine ausführliche Beschreibung motivationaler und affektiver Aspekte bei Lernerautonomie überschreitet ebenfalls die Grenzen dieser Forschungsarbeit, weil sie Erkenntnisse und Forschungsinstrumente der Psychologie erfordert. Da aber ihre Rolle im Lernprozess und in der Ausübung und Entwicklung von Lernerautonomie zentral ist, sollen diese Komponenten dennoch einen eigenen Ort in der Definition von Lernerautonomie erhalten. Ihre Beschreibung wird sich daher im Rahmen dieser Arbeit auf wenige, für das Fremdsprachenlernen relevante Aspekte begrenzen. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden: Ist es möglich, fremdsprachenlernspezifische Aspekte der Motivation und der Affektion zu beschreiben? Wie kann der prozedurale Charakter der Affektion bzw. der Emotion berücksichtigt werden? Diese Fragen sind auch Gegenstand der Expertendiskussionen im Validierungsverfahren (siehe Kapitel 6, Abschnitt 6.2.4.1).

3.4.2.2.5 Soziointeraktive Komponente

Eine soziointeraktive Komponente gehört unbedingt in eine Definition von Lernerautonomie. Die soziointeraktive Dimension des Fremdsprachenlernens, vor allem autonomen Fremdsprachenlernens, ist unbestritten (siehe Abschnitt 3.4.2.1.9). Schlüsselwörter für die Entwicklung und die Ausübung von Lernerautonomie sind Interdependenz, Interaktion und Verhandlung (*negociation*) sowohl im Klassenzimmer (siehe u. a. Dam 1995: 46f., Wolff 1999: 39f.) als auch bei verschiedenen Formen selbstgesteuerten Lernens (siehe u. a. *Autonomous learning schemes: principles and organization*, Riley 1985: 170-282, Breen/Mann 1997: 136, Voller 1997: 108-111).

Definition

Als soziale Komponente von Lernerautonomie bezeichne ich die Fertigkeiten, Kompetenzen und Handlungen, die eine soziale Interaktion bei der Kommunikation in der Fremdsprache und über die Fremdsprache bei der Ausführung und bei der Steuerung von Lernhandlungen und des gesamten Lernprozesses ermöglichen. Diese Fertigkeiten, Kompetenzen und Handlungen gehören ausdrücklich zu den lernregulierenden Handlungen und Fertigkeiten von Lernerautonomie.

Beschreibung

Konkrete Beschreibungen der soziointeraktiven Komponente sind in der Autonomieforschung nicht systematisch vorhanden. Dennoch bieten folgende allgemeine Dimensionen der sozialen und kommunikativen Interaktionen beim autonomen Fremdsprachenlernen Anregungen für eine nähere Beschreibung dieser Komponente:

- kommunikative Dimension: die Fähigkeit, durch geeignete Strategien mit anderen in der Fremdsprache zu kommunizieren (Littlewood 1996: 431);
- lern- und sozialpsychologische Dimension: die Fähigkeit von und mit anderen zusammen zu lernen (Little 1991: 5, Bergen 1990: 102);
- lernregulierende Dimension: die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess mithilfe anderer bzw. zusammen mit anderen (Lehrern, Beratern, Mitlernenden) zu steuern;
- (bildungs-)politische Dimension: die Fähigkeit, der (Bildungs-)Institution gegenüber eigene Lerninhalte bzw. Lernziele zu verhandeln (Benson 2001: 99).

Bei der Beschreibung dieser Dimensionen soll besonderer Wert auf die lernregulierende Dimension gelegt werden.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die soziointeraktive Komponente soll explizit in die Definition von Lernerautonomie integriert werden, um das Missverständnis auszuräumen, autonomes Lernen sei mit individuellem Lernen gleichzusetzen. Besonders beim Fremdsprachenlernen hat – wegen der kommunikativen Natur des Lerngegenstands – die soziointeraktive Komponente von Lernerautonomie eine große Bedeutung. Auch diese Beschreibung soll möglichst situations- und niveaübergreifend erfolgen, um eine allgemeine Gültigkeit zu gewährleisten.

3.4.2.2.6 Merkmale autonomer Lerner

Eine Systematisierung der zahlreichen Merkmale autonomer Lerner gehört zur Analyse der Definitionen, weil diese Merkmale viele Ansätze für eine operationelle Beschreibung der Komponenten von Lernerautonomie bieten. Die Lernpsychologie und die Literatur zur Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung bieten interessante Auflistungen solcher Merkmale (Beck 1989: 171, Candy 1991: 459-466, Brunstein/Spörer 2001: 624). Sie beschreiben Eigenschaften, Kompetenzen, Einstellungen, Handlungen, Lernverhaltensweisen sowie persönlichkeitsbezogene Merkmale autonomer Lerner und ergeben somit ein konkretes Bild von Lernerautonomie. Einige dieser Merkmale treffen spezifisch auf Lernerautonomie zu (Beck 1989, Brunstein/Spörer 2001), andere hingegen fassen Merkmale autonomer Lerner und Merkmale erfolgreicher Lerner zusammen (Candy 1991). Beschreibungen sind auch in der Fremdsprachenforschung vorhanden, entweder aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht (Rampillon 1994: 455-460, 2003a: 6, Wolff 1999: 39f.) oder aus dem Hochschulbereich und aus dem *self-access learning* (Breen/Mann 1997: 134-136).

Ich analysiere die Beiträge von Beck (1989), Candy (1991), Rampillon (1994 und 2003) Breen/Mann (1997) und Brunstein/Spörer (2001) anhand von für mich relevanten Forschungsfragen und systematisiere die wichtigsten Merkmale autonomer Lerner in Bezug auf die eben vorgestellten Komponenten von Lernerautonomie. Damit lege ich die ersten Ansätze für Deskriptoren für Lernerautonomie fest.

Forschungsfragen

Die Analyse dieser Beiträge dient dazu, sowohl konkrete Ansätze als auch Kriterien für die Beschreibung von Lernerautonomie zu identifizieren. Ich gehe davon aus, dass eine Beschreibung von Kompetenzen autonomer Lerner transparent, konkret und intersubjektiv nachvollziehbar sein soll. Dies bedeutet, dass sie auf die identifizierten Teilkonstrukte (Komponenten) des Forschungsgegenstandes zurückführbar sowie konkret und eindeutig sein soll, damit die beschriebenen Aspekte in intersubjektiver Weise nachzuvollziehen sind. In dieser Perspektive analysiere ich die Beiträge im Hinblick auf folgende Fragen:

1. Was beschreiben diese Merkmale? Beschreiben sie konkrete Handlungen und Lernverhaltensweisen, abstrakte Eigenschaften, konkrete Eigenschaften, Kompetenzen und Fertigkeiten, persönlichkeitsbezogene Merkmale?
2. Sind diese Merkmale spezifisch für Lernerautonomie oder beschreiben sie eher erfolgreiches Lernen?
3. Wie werden die Merkmale formuliert? Sind sie intersubjektiv nachvollziehbar?
4. Können diese Merkmale den eben identifizierten Komponenten von Lernerautonomie zugeordnet werden? Wenn nicht, weisen sie auf weitere Komponenten hin, die für eine operationelle Definition von Lernerautonomie berücksichtigt werden müssen?

Erkenntnisse

Die von mir analysierten Merkmale sind zum großen Teil Merkmale kognitiver und metakognitiver Kompetenzen, sozialer Kompetenzen sowie von Handlungen und Lernverhaltensweisen. Die Beiträge der Lernpsychologie (Beck 1989, Brunstein/Spörer 2001) sind insgesamt überzeugend. Sie richten den Fokus auf metakognitive und lernregulierende Merkmale und formulieren klare Beschreibungen grundsätzlicher Handlungen und Verhaltensweisen selbstständiger oder selbstgesteuerter Lerner, die durchaus auch für autonome Lerner zutreffen. Der Beitrag von Candy (1991) stellt zahlreiche Merkmale aus verschiedenen Forschungsbeiträgen zusammen und bietet von daher ein breites Spektrum an Beschreibungen, aber auch eine weniger systematische Herangehensweise. Die Merkmale werden meistens positiv und durch Verben formuliert, was zu ihrer Konkretheit beiträgt. Insgesamt weniger systematisch sind die Beiträge der Fremdsprachenforschung (Rampillon 1994, 2003 Breen/Mann 1997), weil sie persönliche Einstellungen mit Lernverhaltensweisen und Kompetenzen vermischen, Merkmale autonomer und erfolgreicher Lerner nicht unterscheiden und in der Formulierung oft allgemein und wenig konkret sind.

Insgesamt können diesen Merkmalen viele Anregungen für eine konkrete Beschreibung von Kompetenzen, Handlungen und Einstellungen autonomer Lerner entnommen werden. Zusammen mit der Klassifikation und der Beschreibung von Lernstrategien für Lernerautonomie (siehe Kapitel 4, Abschnitte 4.3 und 4.4) bieten sie Ansatzpunkte für die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie.

Systematisierung

Für die Systematisierung der Merkmale autonomer Lerner habe ich die überzeugendsten und am klarsten formulierten Merkmale ausgesucht und sie den von mir identifizierten Komponenten von Lernerautonomie zugeordnet. Die Ergebnisse meiner Systematisierung sind in Tabelle 3-5 dargestellt. Merkmale für die

kognitive und metakognitive Komponente sind dabei am zahlreichsten, gefolgt von der handlungsorientierten und der soziointeraktiven Komponente. Die attitudinale Komponente enthält einige Merkmale, während der motivationalen und affektiven Komponente nur wenige Merkmale zugeordnet werden konnten. Daraus schließe ich, dass es für die Beschreibung kognitiver, metakognitiver, handlungsorientierter und soziointeraktiver Merkmale zahlreiche und gute Ansätze in der Autonomieforschung gibt, während die Beschreibung attitudinaler, motivationaler und affektiver Merkmale weniger ausgearbeitet ist.

Beck 1989

Aus Sicht der Lernpsychologie beschreibt Beck Kompetenzen autonomer bzw. selbstregulierter Lerner, die oft metakognitiver Natur und ausdrücklich auf die bewusste Steuerung des Lernprozesses ausgerichtet sind (z. B. „[selbstständige Lerner, M.G.T.] planen und steuern ihr Handeln zielbewusst“, Beck 1989: 171). Da diese Kompetenzen sich meistens auf innere Lern- und Reflektionsprozesse beziehen, beschreiben diese Merkmale nicht beobachtbare Lernverhaltensweisen (z. B. „[selbstständige Lerner, M.G.T.] beobachten ihre eigenen Lernprozesse“, ebd.), die durch konkrete Beispiele weiterspezifiziert werden könnten. Insgesamt ist Becks Beitrag gerade wegen der starken Fokussierung auf metakognitive Prozesse überzeugend.

Candy 1991

Im Bereich der Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung bietet Candy die nach meiner Kenntnis umfangreichste Auflistung von Merkmalen autonomer Lerner. Allerdings unterscheidet er dabei nicht zwischen autonomen und erfolgreichen Lernern. Aus zahlreichen Quellen trägt er über einhundert Kompetenzen von „erfolgreichem selbstständigem Lernen“ (*successful independent learning*) zusammen und unterteilt sie in zehn Grundbereiche („A Profile for the Autonomous Learner“, Candy 1991: 459-466).

The learner capable of autonomous learning will characteristically:

Be Methodical/Disciplined [...]

Be Logical/Analytical [...]

Be Reflective/Self-Aware [...]

Demonstrate Curiosity/Openess/Motivation [...]

Be Flexible [...]

Be Interdependent/Interpersonally Competent [...]

Be Persistent/Responsible [...]

Be Venturesome/Creative [...]

Show Confidence/Have a Positive Self-Concept [...]

Be Independent/Self-Sufficient [...]

Have Developed Information Seeking and Retrieval Skills [...]

Have Knowledge about, and Skills at 'Learning Processes' [...]

Develop and Use Criteria for Evaluating [...]" (Candy 1991: 459-466)

Candys Beitrag ist umfangreich und vielfältig; jedoch mangelt es dieser Vielfalt manchmal an Systematik. Zum einen stellt er Lernkompetenzen, Lernereinstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, Merkmale autonomer Lerner und Merkmale erfolgreicher Lerner undifferenziert nebeneinander.⁴² Zum anderen beschreibt er sowohl gut identifizierbare, nachvollziehbare Merkmale (z. B. "Make effective use of time", Candy 1991: 459), als auch Bündel von Merkmalen (z. B. „Be able to work cooperatively with others, yet enjoy being on his or her own in learning“, Candy 1991: 465), die für ein besseres Verständnis getrennt betrachtet werden sollten. Unsystematisch sind auch die Formulierungen: Manchmal klar und nachvollziehbar (z. B. „Establish personal priorities“, Candy 1991: 460), manchmal eher abstrakt und unklar (z. B. „Be attuned to the whole“, ebd.).

Brunstein/Spörer 2001

Ausgehend von den Ergebnissen empirischer lernpsychologischer Untersuchungen über selbstgesteuertes Lernen, stellen Brunstein/Spörer charakteristische Verhaltensmerkmale zusammen, die sie auf drei Funktionsbereiche selbstgesteuerten Lernens zurückführen: die kognitive Komponente, die motivationale Komponente und die metakognitive Komponente. Die meisten Merkmale beschreiben metakognitive Kompetenzen (z. B. „7. Des Weiteren kontrollieren selbstgesteuerte Lerner, was sie gelernt haben. Sie beobachten ihre Lernfortschritte und vergleichen sie mit selbst gesetzten Zielen“, Brunstein/Spörer 2001: 624), die aber oft durch Handlungen und Verhaltensweisen charakterisiert sind (z. B. „9. Wo: Selbstgesteuerte Lerner wählen und gestalten geeignete Lernumgebungen für ihr Lernen“, ebd.). Diesen Beitrag finde ich überzeugend, weil er übersichtlich ist und wichtige Schwerpunkte der Organisation selbstgesteuerten Lernens in den Mittelpunkt stellt: die Festlegung persönlich bedeutsamer Ziele, das bewusste Einsetzen von Methoden und Strategien, die Initiierung und Ausführung von Lernaktivitäten, die Überprüfung des Gelernten, die Gestaltung der Lernumgebung, das Zeitmanagement, die Zusammenarbeit mit anderen.

⁴² Ein Persönlichkeitsmerkmal ist z. B. „Be curious about a variety of phenomena“ (Candy 1991: 461); spezifisch für autonomes Lernen ist z. B. „Be able to break general goals down into specific objectives and define explicit criteria for their achievement“ (Candy 1991: 460), während „Engage in logical reasoning“ (ebd.) für Lernen im Allgemeinen gilt.

Rampillon 1994 und 2003a

Rampillon entwirft ein „Idealbild“ (Rampillon 1994: 455) autonomer Lerner (Rampillon 1994: 455). Dieses entsteht mithilfe von Beispielen, die sich meistens auf den schulischen Zusammenhang beziehen, wie der Beschreibung von Einstellungen (z. B. „Autonome Lerner haben Lust zum Lernen.“, Rampillon 1994: 456; „Sie sind motiviert zum Lernen.“, Rampillon 2003a: 6), kognitiven Prozessen (z. B. „Autonome Lerner verbinden neues Wissen mit Vorwissen.“, Rampillon 1994: 457) sowie Handlungen und Verhaltensweisen (z. B. „Autonome Lerner organisieren ihr Lernen.“, Rampillon 1994: 457f.). Diese Merkmale kennzeichnen aber nicht nur autonomes Lernen, sondern Lernen im Allgemeinen: z. B. „Autonome Lerner benutzen Lernhilfen und Medien.“ (Rampillon 2003a: 6) oder „Autonome Lerner benutzen Lerntechniken und Lernstrategien.“ (Rampillon 1994: 458f.). Benutzen nicht alle Lerner, bewusst oder unbewusst, Lernstrategien? Einige dieser Merkmale sind außerdem schwer nachvollziehbar und abstrakt formuliert: Was bedeutet z. B. „Autonome Lerner kennen die Lebensbedeutung des Lerngegenstandes.“ (Rampillon 1994: 457)?

Interessanter sind hingegen Merkmale, die metakognitive Prozesse und/oder konkrete Lernhandlungen beschreiben. Zu ersteren gehören z. B. „Sie [autonome Lerner, M.G.T.] erkennen ihre Lernprobleme.“ oder „Sie steuern ihr remediales Lernen.“ (Rampillon 2003a: 6); zu letzteren „Sie steuern und organisieren ihr eigenes Lernen sowohl auf der thematischen Ebene (Was will ich lernen?) als auch auf der operativen Ebene (Wie will ich vorgehen?).“ (ebd).

Da einige dieser Merkmale sehr allgemein formuliert sind und Rampillon bei deren Beschreibung außerdem „bewusst“ auf „Systematik und Vollständigkeit“ verzichtet (Rampillon 1994: 455), können daraus nur einzelne Anregungen für eine operationelle Beschreibung von Lernerautonomie gewonnen werden.

Breen/Mann 1997

In der Fremdsprachenforschung definieren Breen/Mann Lernerautonomie nicht als eine Fähigkeit, die gelernt werden kann, sondern als eine Art zu sein:

The learner's stance [...] autonomy is not an ability that has to be learned [...], but a way of being that have to be discovered or rediscovered. (Breen/Mann 1997: 134)

Von dieser Auffassung ausgehend, lassen sich die von ihnen vorgeschlagenen Merkmale nicht immer auf konkret beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen zurückführen, da sie allgemein formuliert sind (z. B. „Autonomous learners are [...] both alert to change and able to change in an adaptable, resourceful and opportunistic way [...]“, Breen/Mann 1997: 135) und meistens statt des Fremdsprachenlernens allgemeine Lern- und soziale Kompetenzen fokussieren (z. B. „The autonomous learner needs [...] to be able to negotiate between the strategic meeting of their own needs and desires of other groups members“, Breen/Mann 1997: 136). Aus diesen Gründen lassen sie sich nicht

immer eindeutig den von mir identifizierten Komponenten von Lernerautonomie zuordnen. Insgesamt bietet dieser Beitrag nur wenige Anhaltspunkte für eine operationelle und konkrete Beschreibung von Lernerautonomie: Dafür sollten die beschriebenen Merkmale voneinander getrennt betrachtet und besser spezifiziert werden.

Kognitive und metakognitive Komponente
<p>„Sie [selbstständige Lerner, M.G.T.] bemühen sich um eine Vielzahl von kognitiven Strategien.“ (Beck 1989: 171)</p> <p>„Sie sind in der Lage, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Verbindung zu setzen“ (ebd.)</p> <p>„Sie beobachten ihre eigenen Lernprozesse.“ (ebd.)</p> <p>„Sie denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkprozesse nach, ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen und verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren.“ (ebd.)</p> <p>„Sie verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen, das sie bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv nutzen.“ (ebd.)</p> <p>„Selbstgesteuerte Lerner besitzen darüber hinaus umfangreiche Kenntnisse über das Wie des Lernens, d. h. über die Methoden und Strategien, mit denen eine bestimmte Aufgabe erfolversprechend bearbeitet werden kann.“ (Brunstein/Spörer 2001: 624)</p> <p>„Des weiteren kontrollieren selbstgesteuerte Lerner, was sie gelernt haben. Sie beobachten ihre Lernfortschritte und vergleichen sie mit selbst gesetzten Zielen.“ (ebd.)</p> <p>„Be able to develop criteria for selecting among alternatives.“ (Candy 1991: 460)</p> <p>„Be able to identify needs when he or she encounters a problem to be solved, a skill to be acquired, or information to be obtained.“ (ebd.)</p> <p>„Be able to diagnose current problem or needs.“ (Candy 1991: 461)</p> <p>„Understand his or her own learning style and be willing to try others.“ (ebd.)</p> <p>„Know his or her strengths and weaknesses.“ (ebd.)</p> <p>„Be able to learn in many different situations – from conversations, by reading, and by observation.“ (Candy 1991: 462)</p> <p>„Sie [autonome Lerner, M.G.T.] erkennen ihre Lernprobleme, z. B. dadurch, dass sie die Komplexität des Themas oder die Stofffülle sehen, die verfügbare Lernzeit überschauen oder ihre individuelle Verfassung und Befindlichkeit wahrnehmen.“ (Rampillon 2003a: 6)</p>
Handlungsorientierte Komponente
<p>„Sie [selbstständige Lerner, M.G.T.] planen und steuern ihr Handeln zielbewusst.“ (Beck 1989: 171)</p> <p>„Selbstgesteuerte Lerner setzen sich selbst anspruchsvolle Ziele, die sie als persönlich bedeutsam erachten.“ (Brunstein/Spörer 2001: 624)</p> <p>„Sie konkretisieren ihre Ziele in der Form von Handlungsplänen.“ (ebd.)</p>

<p>„Sie initiieren von sich aus Lernaktivitäten und sind in der Lage, diese Aktivitäten auch in schwierigen Lernphasen aufrechtzuerhalten.“ (ebd.)</p> <p>„Selbstgesteuerte Lerner setzen ein (effektives) Zeitmanagement ihres Lernens ein.“ (ebd.)</p> <p>„Selbstgesteuerte Lerner wählen und gestalten geeignete Lernumgebungen für ihr Lernen.“ (ebd.)</p> <p>„Develop individual plans for achieving goals.“ (Candy 1991: 459)</p> <p>„Make effective use of time.“ (ebd.)</p> <p>„Be able to break general goals down into specific objectives and define explicit criteria for their achievement.“ (Candy 1991: 460)</p> <p>„Establish personal priorities.“ (ebd.)</p> <p>„Translate needs into specific objectives.“ (ebd.)</p> <p>„Make detailed and accurate records of the learning project.“ (ebd.)</p> <p>„Detect and cope with personal and situational blocks to learning.“ (Candy 1991: 462)</p> <p>„Construct and develop special materials and devices.“ (Candy 1991: 464)</p> <p>„Take initiative and work independently in learning.“ (Candy 1991: 465)</p> <p>„Be able to choose relevant resources, on the basis of needs, potentialities, objectives, means, and limitations.“ (ebd.)</p> <p>„Conducting learning activities.“ (Candy 1991: 466)</p> <p>„Evaluate learning activities.“ (ebd.)</p> <p>„Be able to evaluate the appropriateness of new skills, the adequacy of solutions, or the quality of new ideas and knowledge.“ (ebd.)</p> <p>„Sie [autonome Lerner, M.G.T.] steuern ihr remediales Lernen. Dazu ermitteln sie den Übungsbedarf, den sie persönlich verspüren, setzen sich Übungs- und Wiederholungsziele, kennen und nutzen unterschiedlichste Übungsformen und betreiben die Selbstevaluation.“ (Rampillon 2003a: 6)</p> <p>„Sie [autonome Lerner, M.G.T.] steuern und organisieren ihr eigenes Lernen sowohl auf der thematischen Ebene (Was will ich lernen?) als auch auf der operativen Ebene (Wie will ich vorgehen?).“ (ebd.)</p>
Motivationale Komponente
<p>„Renew motivation for learning as required.“ (Candy 1991: 463)</p> <p>„[Autonome Lerner, M.G.T.] sind motiviert zum Lernen.“ (Rampillon 2003a: 6)</p>
Affektive Komponente
<p>„Have a tolerance for frustration.“ (Candy 1991: 463)</p>
Attitudinale Komponente
<p>„Be open to new learning opportunities.“ (Candy 1991: 461)</p>

„Be curious about a variety of phenomena.“ (ebd.)
 „Be flexible in view of new evidence and changing circumstances.“ (Candy 1991: 462)
 „Have quiet self-confidence.“ (Candy 1991: 464)

Tabelle 3-5: Merkmale autonomer Lerner (nach Komponenten von Lernerautonomie geordnet)

3.4.2.2.7 Zweite Zwischenbilanz: Lernerautonomie als Konstrukt von Konstrukten

Aus der Aufschlüsselung der unterschiedlichen Komponenten von Lernerautonomie gewinne ich folgende Erkenntnisse für die Definition und die Beschreibung von Lernerautonomie:

1. Lernerautonomie ist ein Konstrukt von Konstrukten.
2. Die Bestandteile von Lernerautonomie können und sollen systematisch zu Komponenten geordnet werden.
3. Die Komponenten von Lernerautonomie dienen als Ausgangspunkt für die Beschreibung von Lernerautonomie. Hierfür müssen für die einzelnen Komponenten entsprechende Beschreibungskriterien identifiziert werden.

Lernerautonomie besteht aus mehreren (Teil-)Komponenten, die ihrerseits auch als komplexe Konstrukte bezeichnet werden können. Diese Komplexität muss in der Definition von Lernerautonomie systematisiert werden.

Die Festlegung dieser Komponenten hat die Funktion, die unterschiedlichen Teilkonstrukte aufzuschlüsseln und dadurch die Definition von Lernerautonomie übersichtlicher zu machen. Die Komponenten bilden somit eine Unterebene der Definition, die die Mehrdimensionalität von Lernerautonomie systematisiert. Die kognitive und metakognitive, die handlungsorientierte und die soziointeraktive Komponente, die im Forschungsfeld von Fremdsprachen- und Autonomieforschung liegen, sollen definiert und möglichst beschrieben werden. Die attitudinale sowie die motivationale und affektive Komponente, für deren Definition und Beschreibung Instrumente anderer Forschungsfelder (Psychologie, Lernpsychologie) benötigt werden, sollen jedoch in die Definition und Beschreibung von Lernerautonomie nur in Hinblick auf ihre fremdsprachenspezifischen Aspekte aufgenommen werden.

3.4.2.3 Dritte Definitionsebene: ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie

Die dritte Definitionsebene beinhaltet die Analyse sogenannter ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie. Diese hat das Ziel, in der Literatur Ansätze und Kriterien für die Abstufung bzw. die Ausdifferenzierung von Lernerautonomie zu

identifizieren und zu entscheiden, ob und inwiefern sie in eine operationelle Definition und Beschreibung von Lernerautonomie integriert werden können.

Der Unterschied zwischen Abstufung und Ausdifferenzierung besteht im Wesentlichen darin, dass bei einer Abstufung genaue Stufen innerhalb einer Skala festgelegt werden, während bei einer Ausdifferenzierung keine Skala erstellt werden kann. Da bis heute keine Abstufungsskala für Lernerautonomie existiert, wäre es an dieser Stelle richtiger, von Ausdifferenzierung zu sprechen; in der Literatur sind jedoch meistens Ausdrücke wie „Stufen“, „Niveaus“ bzw. „Grade“ von Lernerautonomie zu finden.

In der Autonomieforschung besteht Konsens darüber, dass Lernerautonomie als Fähigkeit nicht absolut ist, sondern je nach Lernkontext, nach Aufgabe und schließlich nach Lerner variiert. Jedoch gibt es weder eine klare Vorstellung über diese ‚Stufen‘ bzw. Stadien noch eine systematische Beschreibung von ihnen. Ein Grund dafür ist, dass der Grad, ab dem Lernerautonomie entwickelt bzw. bis zu dem sie ausgeübt werden kann, von vielen Faktoren abhängt: von der Persönlichkeit des Lerners, von seinen Kompetenzen und Zielen, vom institutionellen Lernkontext, vom Aufgabenbereich usw. So zum Beispiel Nunan und Little:

I would argue that autonomy is not an absolute concept. There are degrees of autonomy, and the extent to which it is feasible or desirable for learners to embrace autonomy will depend on a range of factors to do with the personality of the learner, the goals in undertaking the study of another language, the philosophy of the institution (if any) providing the instruction, and the cultural context within the learning is taking place. (Nunan 1997: 193)

[...] it is sometimes mistakenly believed that autonomy is a steady state achieved by certain learners. [...] The fact is that autonomy is likely to be hard-won and its permanence cannot be guaranteed, and the learner who displays a high degree of autonomy in one area may be non-autonomous in another. (Little 1991: 4)

Die Frage jedoch, ob und inwiefern diese ‚Stufen‘ oder Stadien Kriterien und Ansatzpunkte für eine konkrete Messung von Lernerautonomie liefern und ob Lernerautonomie überhaupt messbar ist, kann an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden (siehe dazu Benson 2001: 59f., Sinclair 1999b, 2000).

Die in der Literatur existierenden Ansätze zur Beschreibung von ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie lassen sich mithilfe der folgenden Typologie systematisieren:

1. situationsbedingte ‚Stufen‘ von selbstgesteuertem Lernen bzw. von Lernerautonomie;
2. handlungsbereichs- bzw. fertigungsbedingte Niveaus von Lernerautonomie;
3. Stadien in der Entwicklung bzw. in der Förderung von Lernerautonomie;
4. Niveaus von Lernerautonomie und Niveaus von Fremdsprachenkompetenzen.

3.4.2.3.1 Situationsbedingte ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie: Dickinson 1987

Die erste Perspektive besteht darin, in selbstgesteuerten Lernformen ‚Stufen‘ zu identifizieren, bei denen die Entscheidungen und die Phasen des Lernprozesses in unterschiedlichem Grad selbst- bzw. fremdgesteuert sein können. Der Lerner kann zum Beispiel entscheiden, für welche Bereiche des Lernprozesses er selbstständig aufkommen will/kann und für welche Bereiche er auf die Unterstützung der Institution (in Form einer Beratung, einer Lerngruppe, eines Kurses, eines Tests) zurückgreifen möchte (z. B. Festlegung von Lernzielen, Auswahl von Arbeitsmethoden, Gestaltung des Lernrhythmus, Auswahl der Materialien, Evaluation des Gelernten).

Dem Lerner stehen theoretisch vielfältige Kombinationen von selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Arbeitsschritten zur Verfügung, wie Abbildung 3-6 zeigt.⁴³ Jeder Schritt im Lernprozess kann selbst- oder fremdgesteuert sein: Von der Entscheidung, eine Sprache zu lernen, bis zur Entscheidung, das Gelernte zu evaluieren, kann der Lerner je nachdem entscheiden, allein, in einer Gruppe oder in einem Kurs zu lernen und dementsprechend die darauffolgenden Schritte entweder selbst zu steuern oder aber fremdsteuern zu lassen. Ob diese Auswahlmöglichkeiten tatsächlich in jedem institutionellen Kontext angeboten werden, ist eine andere Frage.

Diese situationsbedingten ‚Stufen‘ sind jedoch nur ausdifferenzierte Formen von Selbst- bzw. Fremdsteuerung und sagen nichts über die Fähigkeit des Lerners aus, sein Lernen selbstständig zu gestalten. Wenn der Lerner sich dafür entscheidet, bestimmte Schritte des Lernprozesses in einem institutionellen Rahmen mit der Unterstützung eines Lehrers, eines Beraters oder einer Arbeitsgruppe zu machen, bedeutet das nicht unbedingt, dass er nicht fähig wäre, diese Schritte selbstständig zu gehen. Ich kann mich als Lerner zum Beispiel dafür entscheiden, einen institutionellen Test abzulegen, weil ich eine offizielle Bescheinigung meiner Sprachkompetenzen erhalten möchte. Oder ich kann mich dafür entscheiden, die Auswahl meiner Arbeitsmethoden in einer Gruppe oder mit einem Berater zu besprechen, weil ich mir durch den Austausch mit anderen meiner Entscheidungen bewusst werden möchte.

⁴³ Das Wort *autonomy*, das Dickinson für die Beschriftung dieser Abbildung verwendet (*scale of degrees of autonomy*), habe ich mit „Selbststeuerung“ übersetzt, weil *autonomy* in Dickinson 1987 noch als Lernform bzw. -situation definiert wird.

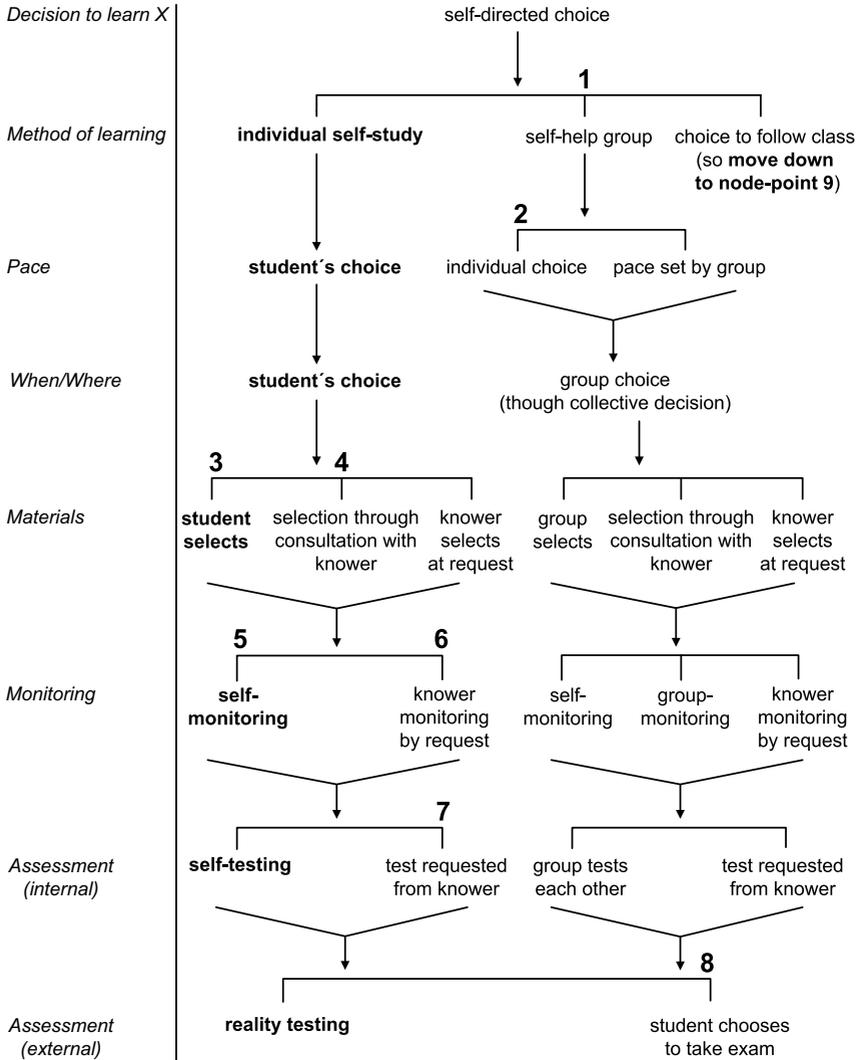


Abbildung 3-6, Teil 1: Stufen von Selbststeuerung (Dickinson 1987: 13)

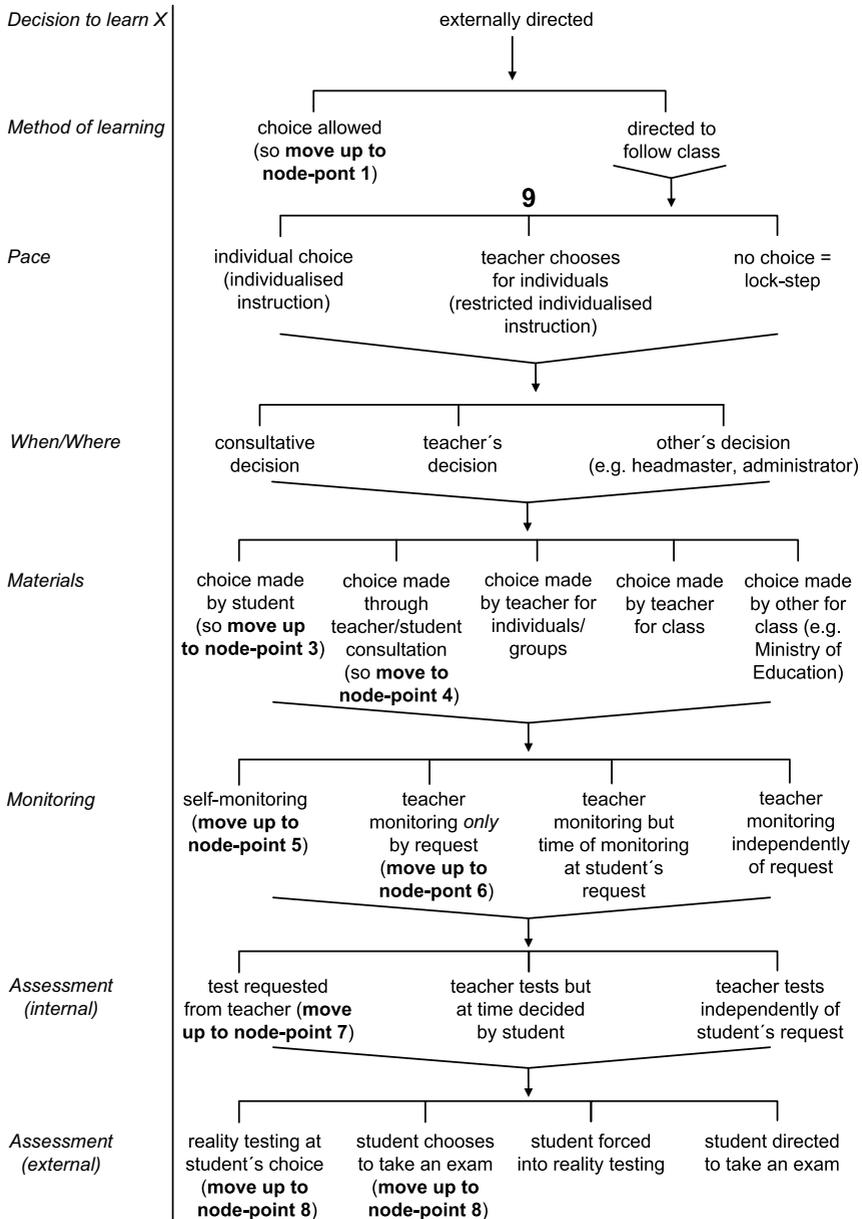


Abbildung 3-6, Teil 2: Stufen von Selbststeuerung (Dickinson 1987: 13)

Erkenntnisse und Fragestellungen

Durch situationsbedingte Beschreibungen können ‚Stufen‘ von Selbst- bzw. von Fremdsteuerung identifiziert werden, die nur die situationellen Bedingungen abbilden, aber nicht die Ausdifferenzierung der Kompetenzen und Fertigkeiten des Lerners. Die Festlegung dieser ‚Stufen‘ von Selbst- oder Fremdsteuerung ist jedoch an dieser Stelle für die Definition und die Beschreibung von Lernerautonomie nicht nützlich.

3.4.2.3.2 Handlungsbereiche bzw. fertigkeitsbedingte Niveaus von Lernerautonomie: Littlewood 1996, 1999, Sheerin 1997

Andere Autoren identifizieren Niveaus von Lernerautonomie, in dem sie von den Handlungsbereichen oder von den Fertigkeiten und Kompetenzen ausgehen, die der Lerner benötigt, um Entscheidungen und Handlungen umzusetzen, zum Beispiel die Fähigkeit, sich realistische Ziele zu setzen sowie geeignete Materialien und Aufgaben auszusuchen. Ich erläutere diese Perspektive anhand der Beiträge von Littlewood 1996, 1999 und Sheerin 1997, die sie am besten verdeutlichen. Bei diesen Beiträgen handelt es sich um eine Ausdifferenzierung und nicht um eine Abstufung von Lernerautonomie. Diese Beiträge unterscheiden einzelne Handlungsbereiche, über die der Lerner die Kontrolle ausüben kann (Littlewood 1999) bzw. den ‚Grad‘ der Selbstständigkeit sowie der Bereitschaft des Lerners bei der Ausführung verschiedener Lernhandlungen (Sheerin 1997).

Littlewood 1996

Littlewood 1996 bietet Ansätze zu einer komponenten- bzw. fertigkeitsbedingten Ausdifferenzierung von Lernerautonomie (siehe Abschnitt 3.4.2.1.6).

Zum einen können die Teilkomponenten des Rahmenmodells – Motivation und Vertrauen, Wissen und Fertigkeiten sowie die Bereiche der *autonomy as a learner*, *autonomy as a communicator* und *autonomy as a person* – als Ausgangspunkte für eine nähere Beschreibung ausdifferenzierter Fertigkeiten, Kompetenzen und Handlungen von Lernerautonomie dienen.

Zum anderen schlägt Littlewood die Unterscheidung zwischen Entscheidungen auf niedriger Ebene (*low-level choices*), die die Kontrolle über Teilhandlungen bzw. -kompetenzen innerhalb einer Aufgabe beinhalten, und Entscheidungen auf höherer Ebene (*high-level choices*) vor, bei denen die gesamte Aufgabe oder sogar eine Reihe von Aufgaben vom Lerner selbstständig durchgeführt werden.

To complete this analysis of what we mean by ‘autonomy’, we need to consider one further factor, namely, the level of behaviour at which a person makes independent choices. The choices which govern a person’s behaviour operate within a hierarchy of different levels. [...] At the bottom of the hierarchy are *low-level choices* which control the specific operations through which the activity is carried out. At the top are *high-*

level choices which control the overall activity – whether to perform it all, its overall direction, and so on. In between, we can distinguish any number of levels, depending on how detailed we want our description to be. (Littlewood 1996: 429f., Hervorhebungen M.G.T.)

Dieser Unterschied bietet als wichtige Kriterien für die Ausdifferenzierung von Handlungen und Fertigkeiten die Komplexität und den Umfang der Handlungen. Diese Kriterien sollten für die verschiedenen Handlungsbereiche bzw. Fertigkeiten spezifiziert werden, auf dieser Basis könnte dann eine nähere Beschreibung von Teilhandlungen und -kompetenzen für Lernerautonomie erarbeitet werden (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.2). Ob und inwiefern diese Beschreibungen eine Progression abbilden können, sollte genauer untersucht werden.

Littlewood 1999

Littlewood 1999 identifiziert zwei grundsätzliche Niveaus von Lernerautonomie: proaktive Lernerautonomie und reaktive Lernerautonomie (*proactive autonomy* und *reactive autonomy*). Bei proaktiver Lernerautonomie hat der Lerner die Kontrolle über alle Dimensionen des eigenen Lernens; bei reaktiver Lernerautonomie hat der Lerner hingegen nur die Kontrolle über die Lernorganisation und die kognitiven Prozesse, während Ziele und Inhalte des Lernens fremdbestimmt sind.

The first [proactive autonomy, M.G.T.] regulates the direction of the activity as well as the activity itself. The second [reactive autonomy, M.G.T.] regulates the activity once the direction has been set. I will call the first ‘proactive’ and the second ‘reactive’ autonomy. Proactive autonomy is the form of autonomy that is usually intended when the concept is discussed in the West. The key-words are action-words: learner are able to *take charge of* their own learning, *determine* their objectives, *select* methods and techniques and *evaluate* what has been acquired (HOLEC 1981). [...] For many writers, proactive autonomy is the only kind that counts. However [...] it is useful to consider also a second kind of autonomy, which may either be a preliminary step towards the first or a goal in its own right. This is the kind of autonomy which does not create its own directions, but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal. It is a form of autonomy that stimulates learners to learn vocabulary without being pushed, to do past examination papers on their own initiative, or to organize themselves into groups in order to cover the reading for an assignment. Here I will call it reactive autonomy. (Littlewood 1999: 75f.)⁴⁴

⁴⁴ Siehe dazu auch die Auslegung von Benson: „[...] *reactive autonomy might be described as control over method (at the management and cognitive level) without control over content.* [...] If the goals and content are self-determined, subsequent phases of the learning process become aspects of the solution of a learning problem that is authentic in the sense that it is the learner’s own. *It is the interplay between self-determined goals and self-determined methods that gives autonomy a dynamic and developmental character.* If the goals and content are other-determined, self-direction at the level of method may be reduced to a choice of the most appropriate method of completing a task that lacks authenticity in terms of the learner’s

Was proaktive und reaktive Autonomie voneinander unterscheidet, sind nicht nur die Lern- und Lehrsituationen, sondern vor allem die Handlungsbereiche bzw. Dimensionen des Lernprozesses, die unter der Kontrolle des Lerners sind. Bei proaktiver Autonomie setzt der Lerner seine eigenen Ziele, wählt Methoden und Techniken aus, evaluiert das Gelernte und erstellt dadurch seine persönliche Lernagenda; bei reaktiver Autonomie hingegen kann der Lerner zum Beispiel eigenständig Wortschatz lernen, für Prüfungen üben oder eine Arbeitsgruppe für die Ausführung von Aufgaben initiieren (Littlewood 1999: 75f.), ohne jedoch Lernziele und -inhalte bestimmen zu können. Diese Ausdifferenzierung konjugiert Littlewood systematisch für die verschiedenen Domänen des Fremdsprachenlernens durch: *communicating, collaborating, performing tasks, learning* (siehe Tabelle 3-6).

Domain	Level	
	Reactive autonomy	Proactive autonomy
Communicating		
Collaborating		
Performing tasks		
Learning		

Tabelle 3-6: Domänen und Niveaus von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen (Littlewood 1999: 76)

[...] the distinction between reactive and proactive autonomy is presented in relation to four domains in which autonomy may operate in second language learning. These are communicating with other people, particularly in the second language, in a variety of situations; collaborating, which is the expression of 'relatedness' and includes not only communicating with others but also supporting them and respecting their perspectives (as well as one's own); performing tasks, either alone or with others, of varying size and complexity; and learning, that is, managing one's learning at the macro-level and deciding on strategies at the micro-level. This matrix provides a framework for conceptualizing different aspects of autonomy which may be relevant for different learners in different situations. (Littlewood 1999: 76f.)

Die Beziehungen zwischen diesen Bereichen werden von Littlewood nicht definiert. Man kann davon ausgehen, dass sie in einer nicht hierarchischen Beziehung zueinander stehen und in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen für unterschiedliche Lerner anders gewichtet werden können.

perceived learning needs. The exercise of autonomy itself may be reduced to the routine application of tried and tested methods of completing prescribed tasks outside the classroom.“ (Benson 2001: 100, Hervorhebungen M.G.T.)

Gewinnbringend in Littlewoods Beitrag ist die Anregung zur Systematisierung verschiedener Bereiche, in denen Lernerautonomie ausgeübt werden kann. Die Definition dieser Bereiche bleibt dennoch sehr allgemein und sollte in zwei Richtungen vervollständigt werden: Zum einen sollten neben *communicating, performing tasks, learning, collaborating* auch Entscheidungs- und Handlungsbereiche wie Planung, Auswahl der Materialien, Organisation und Steuerung des Lernprozesses, Monitoring und Evaluation ergänzt werden, die aus den Definitionen von Lernerautonomie hervorgehen (siehe Holec 1996: 89f., Sheerin 1997: 57 in Abschnitt 3.4.2.2.2). Zum anderen sollten für jeden Bereich einzelne Fertigkeiten und Handlungen weiterspezifiziert werden. Wie ich diese Systematik weiterentwickelt habe, erläutere ich in Kapitel 7 bei den Komponenten des dynamischen Autonomiemodells (Abschnitt 7.1) und bei den Deskriptoren (Abschnitt 7.2).

Sheerin 1997

Auch die in Tabelle 3-4 (siehe Abschnitt 3.4.2.2.2) abgebildeten Handlungen beim Fremdsprachenlernen können als Basis für eine Ausdifferenzierung von Lernerautonomie dienen.

Sheerins Ansatz ist aus zwei Gründen ein wichtiger Schritt für die Ausdifferenzierung von Lernerautonomie. Zum einem postuliert sie ein Zusammenspiel zwischen Einstellungen und Fertigkeiten, d. h. zwischen attitudinaler Komponente einerseits und metakognitiver sowie handlungsorientierter Komponente andererseits. Zum anderen geht sie davon aus, dass der Entwicklungsgrad jeder einzelnen Einstellung bzw. Fertigkeit unterschiedlich sein kann: Ein Lerner kann im Hinblick auf eine Fertigkeit selbstständig und bei einer anderen unselbstständig sein.⁴⁵

Jedoch sollte auch Sheerins Beitrag weiterentwickelt werden: In erster Linie sollte die Frage gestellt werden, ob in den Beziehungen zwischen den Einstellungen und Fertigkeiten eine Hierarchie besteht; außerdem sollten Kriterien identifiziert werden, um den Entwicklungsgrad der einzelnen Fertigkeiten und Einstellungen festzulegen.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Insgesamt ist eine handlungsbereichs- bzw. fertigkeitsbedingte Ausdifferenzierung von Lernerautonomie überzeugend, weil sie konkrete Ansätze zur Aus-

⁴⁵ „Learner could be at differing points on each of the twelve clines shown in the figure – teacher dependent on some, independent on other. At the lowest level of independence a learner might be willing and able to work unsupervised but in every other respect be dependent on teacher or advisor for direction.” (Sheerin 1997: 57f., Hervorhebung M.G.T.)

differenzierung von Handlungsbereichen, Handlungen und entsprechenden Fertigkeiten und Kompetenzen des Lerners anbietet.

Die Aufschlüsselung der Handlungsbereiche sollte von den von mir festgelegten Komponenten von Lernerautonomie ausgehen und möglichst situationsübergreifend erarbeitet werden. Dabei sollten Kriterien der Komplexität und des Umfangs der Handlungen bzw. Fertigkeiten genau definiert und berücksichtigt werden.

Diese Perspektive mündet jedoch nicht in eine hierarchische und/oder messbare Abstufung, sondern nur in eine nicht hierarchische Ausdifferenzierung von Teilfertigkeiten bzw. -kompetenzen, zum einen weil die Handlungsbereiche nicht durch hierarchische Beziehungen gekennzeichnet sind, zum anderen weil (noch) keine Kriterien für eine Abstufung definiert wurden. Die Frage: Ist es möglich, allgemeingültige Kriterien für eine Ausdifferenzierung des Kompetenzgrades innerhalb der einzelnen Handlungsbereiche zu definieren? überschreitet möglicherweise die Grenzen dieser Arbeit. Dennoch möchte ich sie genauer definieren, um damit einen ersten Beitrag zu ihrer weiteren Untersuchung zu leisten.

3.4.2.3.3 Stadien der Entwicklung bzw. der Förderung von Lernerautonomie: Holec 1987, Nunan 1997, Sinclair 1999b

Weitere Ansätze zur Ausdifferenzierung von Lernerautonomie bieten Beiträge zur Entwicklung von autonomiefördernden Curricula, Erfahrungsberichte und Untersuchungen zu selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen. Sie beschreiben entweder Implementierungsniveaus von Lernerautonomie in einem Curriculum (Nunan 1997) oder – was für meine Fragestellung interessanter ist – Stadien in der Entwicklung von Lernerautonomie bei selbstgesteuertem Lernen (Holec 1987, Sinclair 1999b).

Nunan beschreibt in seinem praxisorientierten Ansatz drei Dimensionen von Implementierungsniveaus von Lernerautonomie, mit konkreten Beispielen für die Ausdifferenzierung von Lernhandlungen, Lerninhalten und Lernprozessen. Holec gewinnt aus der Beobachtung von erwachsenen Lernern, die ein selbstgesteuertes Lernprogramm einsetzen, ein neues Kriterium für die Festlegung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie, nämlich die Fähigkeit des Lerners, das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Handlungsbereichen von selbstgesteuertem Lernen bei seiner Lernorganisation zu berücksichtigen. Sinclair bietet hingegen als Kriterium für die Festlegung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie die metakognitive Bewusstheit des Lerners.

Nunan 1997

In seinem Beispiel für ein lernerzentriertes, autonomieförderndes Curriculum zur Entwicklung von Sprachkompetenzen und gleichzeitig zur Förderung von Lernbewusstheit und Lernstrategien (*process*) fokussiert Nunan auf drei parallele Dimensionen: Lernerhandlungen, Lerninhalte und Lernprozess (*learner action, content, process*). Davon ausgehend schlägt er fünf Entwicklungsstadien von Lernerautonomie vor, von *awareness* zu *transcendence* (siehe Tabelle 3-7). Das Zusammenspiel der verschiedenen Dimensionen ermöglicht eine komplexe bzw. dynamische Perspektive auf diese Entwicklungsstadien.

I shall describe these levels of autonomy in terms of two key curricular domains, the experiential content domain and the learning process domain. The experiential content domain has to do with the topics, themes, language functions, and so on that, along with the linguistic content domain, make up the syllabus. The learning process domain relates to methodology, and is concerned with the selection, creation, modification and adaptation of learning tasks and procedures. (Nunan 1997: 194)

Level	Learner action	Content	Process
1	Awareness	Learners are made aware of the pedagogical goals and contents of the materials they are using.	Learners identify strategy implications of pedagogical tasks and identify their own preferred learning styles/strategies.
2	Involvement	Learners are involved in selecting their own goals from a range of alternatives on offer.	Learners make choices among a range of options.
3	Intervention	Learners are involved in modifying and adapting the goals and contents of the learning programme.	Learners modify/adapt tasks.
4	Creation	Learners create their own goals and objectives.	Learners create their own tasks.
5	Transcendence	Learners go beyond the classroom and make links between the content of classroom learning and the world beyond.	Learners become teachers and researchers.

Tabelle 3-7: Lernerautonomie: Implementierungsniveaus (Nunan 1997: 195)

Bezüglich dieser Entwicklungsstadien stellen sich zwei grundsätzliche Fragen: Inwiefern verläuft diese Progression linear? Und inwiefern kann sie in verschiedenen Kontexten und für unterschiedliche Lerner allgemeingültig sein? Zur ersten Frage soll bedacht werden, dass die Stadien 2 bis 5 (von *involvement* bis

transcendence) rückwirkend auch Impulse für 1 (*awareness*) liefern können: Erst wenn der Lerner sich aktiv in seinen eigenen Lernprozess involviert, kann er eine tiefere Einsicht darin gewinnen. Zur zweiten Frage beobachten wir in der Praxis, dass Lerner die Progression ihrer Lernkompetenzen in nicht linearer Weise vollziehen, sondern unterschiedliche Entwicklungswege gehen. Daher können meines Erachtens diese Entwicklungsstadien nur als Vorschlag an Lehrer und Berater zur Gestaltung des Sprachunterrichts bzw. von selbstgesteuerten Lernformen und nicht als allgemeingültige Progression betrachtet werden.

Gewinnbringend in Nunans Beitrag ist aber der Versuch, überhaupt Entwicklungsstadien zu definieren, sowie die komplexe, mehrdimensionale Perspektive, die auch prozedurale Aspekte beinhaltet. Jedoch sollten diese Stadien einzeln näher definiert und anhand bestimmter Kriterien beschrieben werden.

Holec 1987

Aus der Beobachtung von erwachsenen Lernern sowie von Beratungsgesprächen und Interaktionen zwischen Lernern und Lehrern im CRAPEL gewinnt Holec einen Einblick in einige Konstanten des Entwicklungsprozesses von Lernerautonomie. Dabei fokussiert er auf die Fähigkeit des Lerners, die verschiedenen Entscheidungs- bzw. Handlungsbereiche seines Lernprozesses in Verbindung zu bringen.

Management also includes [...] taking into account in the decision-making the interrelations that hold between the different areas of the process. Objectives have to be defined in relation to post-learning aims. [...] Materials have to be geared to objectives and compatible with selected techniques. Techniques should be adapted to objectives and compatible with materials. Evaluation of progress must be referred to objectives and evaluation of the learning programme must be made with reference to decisions made about objectives, materials and techniques. (Holec 1987: 151)

Auf der Basis dieser Annahme und ausgehend von durchgeführten Beobachtungen identifiziert er drei Entwicklungsstadien von Lernerautonomie. Im ersten Stadium berücksichtigen Lerner keine Lernziele, daher können sie keine lernzielgerichtete Evaluation des Lernprozesses durchführen und wählen Materialien und Techniken *per se* aus. Im zweiten Stadium fangen Lerner an, über ihre Lernziele nachzudenken, obwohl sie diese noch nicht genau definieren und in den Lernprozess einbringen können. Im dritten Stadium setzen sich Lerner genaue Lernziele, berücksichtigen dabei deren wechselseitige Beziehungen und wählen dementsprechend Materialien und Methoden aus.

How do our learners cope with these interrelationships? There seem to be three cases, corresponding to three stages learners usually go through:

1. Learners disregard objectives: in such a case, they obviously cannot assess their programme and the relevance of their objectives to their needs; materials are chosen *per se* and appropriateness of techniques to objectives is left unheeded

2. Learners begin to think about objectives: the objectives they define are unclear; objectives are confused with needs; no great change occurs in the way they manage interrelations within the process
3. Learners aim their learning at precise objectives: interrelations are taken into account, with possibly a slight delay as regards the link between materials or techniques and objectives. (Holec 1987: 151f.)

Aus diesem Ansatz gewinne ich zwei wichtige Erkenntnisse für die Ausdifferenzierung von Lernerautonomie, eine inhaltlich-konzeptuelle und eine methodische.

Inhaltlich-konzeptuell ist die Berücksichtigung der Wechselbeziehungen unter den verschiedenen Handlungsbereichen bzw. Handlungen des Lernprozesses ein wichtiges Kriterium für die Ausdifferenzierung von Kompetenzen und Fertigkeiten. Die Fähigkeit zu Lernerautonomie wird somit nicht nur durch einzelne Kompetenzen und Handlungsbereiche definiert, sondern auch durch die Fähigkeit, die einzelnen Handlungsbereiche zielgerecht und sinnvoll zu integrieren. Dieses Kriterium scheint, obwohl es aus der Praxisbeobachtung entstanden ist, wegen seiner Allgemeinheit auf andere Lernkontexte und -situationen übertragbar zu sein.

Methodisch kommt Holec zu diesem Ergebnis, indem er durch die Beobachtung von Gesprächen und Interaktionen zwischen Lernern und Lehrern bzw. Beratern im Laufe des Lernprozesses die Lerner- und die Lehrer- bzw. Beraterperspektive zusammenbringt und auswertet. Anders gesagt sind die von Holec festgelegten Stadien das Ergebnis eines Vergleichs der Lernerperspektive – der inneren – mit der Lehrer- bzw. der Beraterperspektive – der äußeren. Dieses Vorgehen scheint mir eine sinnvolle und geeignete Methode, um die Beschreibung von Kompetenzen und Fertigkeiten abzusichern, weil sie die rein äußere Beobachtung von Handlungen bzw. Lernverhaltensweisen um die innere Perspektive des Lerners und des Beraters ergänzt (siehe hierzu die von Benson gestellte Frage nach der Beobachtbarkeit von Lernerautonomie, Abschnitt 3.4.2.1.5).

Sinclair 1999b

Im Rahmen einer Untersuchung von Lernern in einem *self-access centre* definiert Sinclair die metakognitive Bewusstheit (*metacognitive awareness*) des Lerners als zentrales Merkmal von Lernerautonomie und legt sie als Kriterium für die Evaluation (*assessment*) bzw. für die Beschreibung dreier Entwicklungsniveaus von Lernerautonomie fest. Metakognitive Bewusstheit besteht für Sinclair aus Bewusstheit über sich als Lerner, Bewusstheit über Lerninhalte und Bewusstheit über den Lernprozess.

The link between the development of metacognitive awareness and learner autonomy is clear; current definitions of autonomy in language learning assume that learners have

the capacity to make informed decisions about their learning. In other words, they know about learning. This means that the development of metacognition through learner training is crucial and its evaluation is central to the search for proof of the efficacy of promoting autonomy. This capacity for making informed decisions about learning involves developing in the learner a deeper metacognitive awareness of at least three important areas:

- the learner him/herself as a learner;
- the subject matter [...];
- the process of learning. (Sinclair 199b: 30)

Der Grad an metakognitiver Bewusstheit kann für Sinclair anhand der Fähigkeit des Lerners festgestellt werden, seine Entscheidungen zu begründen, die von ihm angewendeten Strategien zu beschreiben und zu evaluieren, seine Stärken und Schwächen als Lerner zu erkennen und seinen Lernprozess zu reflektieren. Durch die Analyse linguistischer Merkmale (was die Lerner und wie sie es sagten) von Beratungsgesprächen und Interviews identifiziert Sinclair drei Niveaus metakognitiver Bewusstheit: weitgehend unbewusst (*largely unaware*), auf dem Weg zum Bewusstwerden (*becoming aware*) und weitgehend bewusst (*largely aware*) (siehe Tabelle 3-8).

Level of awareness	Language characterised by
Level 1: largely unaware	descriptions with little or no rationale <ul style="list-style-type: none"> • formulaic or ‘shallow’ rationales • broad statements with little or no support • few or naïve questions • little or incorrect use of metalanguage
Level 2: becoming aware (the transition stage)	greater use of: <ul style="list-style-type: none"> • anecdotal evidence • introspection (expression of thoughts/feelings) • metaphor • “epiphanies” • questions • metalanguage
Level 3: largely aware	confident & competent use of the above PLUS descriptions of alternative strategies

Tabelle 3-8: Niveaus von Bewusstheit bei Lernerautonomie (Sinclair 1999b: 32)

Der Erkenntniswert von Sinclairs Beitrag liegt meines Erachtens hauptsächlich in der Festlegung von metakognitiver Bewusstheit als definitionsimmanentem Kriterium zur Beschreibung von Entwicklungsniveaus von Lernerautonomie. Die drei Entwicklungsniveaus von Sinclair sind jedoch so allgemein, dass sie in

vielen Lern- und Lehrsituationen für verschiedene Lerner gültig sein können. Holec hingegen zeigt, dass das Kriterium der metakognitiven Bewusstheit nicht das einzige Kriterium ist, auf dem eine Beschreibung bzw. eine Ausdifferenzierung basieren könnte und dass zusätzliche Kriterien – wie zum Beispiel das Zusammenspiel der einzelnen Entscheidungsbereiche – erarbeitet werden müssten.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die vorgeschlagenen Entwicklungsniveaus sind mit Vorsicht zu genießen, weil sie nicht immer als allgemeingültig angesehen werden können. Die Progression bei der Entwicklung von Lernerautonomie kann von Lerner zu Lerner unterschiedlich sein, unabhängig davon, welche das Curriculum vorsieht. Jedoch bieten die behandelten Beiträge wichtige inhaltliche und methodologische Anregungen für meine Forschungsfrage sowie konkrete Beispiele für eine Ausdifferenzierung von Lernerautonomie.

Bei der Beschreibung bzw. der Ausdifferenzierung von Lernerautonomie soll von wesentlichen Merkmalen des Forschungsgegenstands ausgegangen werden, zum Beispiel von metakognitiver Bewusstheit, vom Zusammenspiel der verschiedenen Handlungsbereiche und von der prozeduralen Dimension von Lernerautonomie. Nur dadurch kann die Beschreibung über eventuelle situationelle Bedingungen hinausgehen und eine allgemeine Gültigkeit erhalten. Außerdem soll für die Beschreibung von Lernerautonomie die äußere Perspektive des Beobachters mit der inneren des Lerners verknüpft werden.

Für meine operationelle Definition und Beschreibung von Lernerautonomie halte ich es für sinnvoll, von den hier vorgeschlagenen Kriterien auszugehen und sie ggf. um weitere Kriterien zu ergänzen (siehe hierfür Kapitel 5, Abschnitt 5.4 und Kapitel 7, Abschnitt 7.2).

3.4.2.3.4 Niveaus von Lernerautonomie und Niveaus von Fremdsprachenkompetenzen: Littlewood 1996, Sanchez 2007

Die Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen ‚Stufen‘, Stadien oder Implementierungsniveaus von Lernerautonomie und Niveaus von Fremdsprachenkompetenzen stellt dem Fremdsprachenforscher eine schwierige Frage. Strikt gesehen sollte sie erst dann beantwortet werden, wenn eindeutige Stufen von Lernerautonomie festgelegt worden sind. Da diese Frage in der Literatur aber immer wieder angesprochen wird, erwähne ich sie an dieser Stelle.

Viele Autoren gehen von einem engen Zusammenspiel zwischen Lernerautonomie und Autonomie beim Sprachgebrauch aus, zumal Fremdsprachenlernen auch durch den Sprachgebrauch erfolgt (siehe u. a. Holec 1997: 13, Littlewood 1996: 432, Little 1996: 32f., Martinez 2005: 75, Sanchez 2007: 230). Auch wenn Fremdsprachenkenntnisse und -kompetenzen (die *culture langagière*)

als Teilkonstrukt zu Lernerautonomie gehören, gibt es zum heutigen Zeitpunkt in der Forschung noch keine Erkenntnisse darüber, in welchem Ausmaß und mit welcher Wirkung sie Einfluss auf die Entwicklung von Lernerautonomie nehmen. Darüber hinaus ist der Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an Fremdsprachenkompetenzen und dem an Lernerautonomie wegen der extremen Faktorkomplexion sehr schwer zu erforschen (Schlack 2004: 72-74).

Um Klarheit über diese Forschungsfrage zu erhalten, soll einerseits zwischen Autonomie beim Sprachgebrauch und Lernerautonomie unterschieden werden, andererseits soll die Wechselbeziehung zwischen Lernerautonomie und Fremdsprachenkompetenzen bzw. Autonomie beim Sprachgebrauch unter mehreren Gesichtspunkten systematisch untersucht werden.

Die von Littlewood vorgestellte Progression von Lernerautonomie und Autonomie beim Sprachgebrauch (Littlewood 1996: 429f.) bietet keine Anhaltspunkte für eine Verzahnung dieser beiden Kompetenzen, sondern nur eine Auswahl an Kompetenzbeschreibungen, die nicht systematisch in ihren Beziehungen untersucht werden. Auch dem Versuch von Sanchez (2007: 230), Entsprechungen zwischen den von ihr festgelegten Entwicklungsstadien von Lernerautonomie und den Niveaustufen der Sprachkompetenzen des GeR zu finden, kann ich leider nicht folgen, weil er ausschließlich von der Autonomie beim Sprachgebrauch ausgeht und die Vielfalt der Faktoren, die auf die Entwicklung von Lernerautonomie Einfluss nehmen können, nicht berücksichtigt. Sanchez geht von der Annahme aus, dass ein Lerner im Bereich A1-A2 der Sprachkompetenzen noch im ersten, lehrerabhängigen Stadium der Entwicklung von Lernerautonomie sei, während ein Lerner im Bereich B1-B2 sich im Zwischenstadium zwischen Lehrerabhängigkeit und Lehrerunabhängigkeit befände und erst im Bereich C1-C2 das Stadium der vollen Lehrerunabhängigkeit erreiche. Sicherlich spielen auch Fremdsprachenkompetenzen bei der Fähigkeit, bestimmte Aufgaben selbstständig zu übernehmen, eine Rolle, jedoch sollten auch andere Faktoren berücksichtigt werden: Was ist zum Beispiel, wenn ein Lerner schon mehrere Fremdsprachen gelernt hat? Was, wenn er schon Erfahrung als autonomer Lerner in anderen Bereichen hat? All diese Aspekte sollten bei der Untersuchung von ‚Stufen‘ oder Entwicklungsstadien von Lernerautonomie und Sprachkompetenzen genau berücksichtigt werden. Vor allem sollten diese Untersuchungen einen besonderen Fokus auf die Mehrsprachigkeit richten, die die Fremdsprachenlern- und -lehrlandschaft zunehmend verändert (zur Beziehung zwischen Lernerautonomie und Mehrsprachigkeit siehe Martinez 2008).

Diese Fragestellung überschreitet jedoch die Grenzen meiner Forschungsarbeit und soll daher Gegenstand weiterer, gesonderter Forschung sein.

3.4.2.3.5 Dritte Zwischenbilanz: Kriterien und Methoden für die Beschreibung bzw. die Ausdifferenzierung von Lernerautonomie

Durch die Analyse der Ansätze zur Abstufung bzw. zur Ausdifferenzierung von Lernerautonomie habe ich für die Definition und Beschreibung meines Forschungsgegenstandes folgende Erkenntnisse gewonnen:

1. Es gibt keine absolute Lernerautonomie, sondern ein Kontinuum zwischen Selbstständigkeit und Unselbstständigkeit des Lerners in Bezug auf einzelne Aspekte des Lernprozesses.
2. Bis heute wurde keine Abstufung von Lernerautonomie erarbeitet, sondern nur Ansätze für eine Ausdifferenzierung von Lernerautonomie.
3. Eine Ausdifferenzierung von Lernerautonomie gehört nicht in die Definition von Lernerautonomie, sondern in die Beschreibung ihrer Komponenten, Fertigkeiten und Handlungen.
4. Geeignete Kriterien für die Beschreibung bzw. Ausdifferenzierung von Lernerautonomie sind:
 - ihre Komponenten;
 - Handlungsbereiche und Handlungen;
 - Fertigkeiten und Kompetenzen des Lerners;
 - ggf. Teilhandlungen und Teilkompetenzen;
 - das Zusammenspiel der einzelnen Handlungsbereiche bzw. Komponenten.
5. Die Beschreibung von Lernerautonomie soll unter Berücksichtigung sowohl der äußeren als auch der inneren Perspektive erfolgen und somit den Grad an metakognitiver Bewusstheit des Lerners berücksichtigen.

Obwohl die Literatur viele Ansätze zur Beschreibung von ‚Stufen‘ und Implementierungsniveaus von Lernerautonomie bietet, handelt es sich dabei lediglich um Beschreibungen von praxisbedingten, jedoch nicht allgemeingültigen Progressionen von Lernerautonomie sowie um Ausdifferenzierungen, die die Kriterien für eine genaue Abstufung nicht erfüllen.

Eine Ausdifferenzierung gehört nicht in die Kerndefinition des Konstruktes Lernerautonomie, weil sie diese Definition unnötig erweitern würde. Dennoch ist sie für die Beschreibung von Lernerautonomie notwendig, um Unterschiede in ihren wesentlichen Merkmalen sowie in den Fertigkeiten, den Kompetenzen und den Kenntnissen und Einstellungen des Lerners zu erfassen.

Geeignete Kriterien für die Beschreibung bzw. die Ausdifferenzierung von Lernerautonomie können von ihren wesentlichen Bestandteilen abgeleitet werden: den Komponenten, den Handlungsbereichen und Handlungen sowie den Fertigkeiten und Kompetenzen des Lerners. Eine situationsbezogene Beschrei-

bung bzw. Ausdifferenzierung reicht hingegen nicht aus, um das komplexe Konstrukt Lernerautonomie zu erfassen: Zum einen, weil sie nicht auf definitionsimmanenten, sondern auf kontextabhängigen Kriterien beruht, zum anderen, weil in einer situationsbezogenen Ausdifferenzierung die Dimensionen der kognitiven, metakognitiven, motivationalen und affektiven Komponente sowie der Fertigkeiten und Kompetenzen des Lerners fehlen, die doch wesentlich zu Lernerautonomie beitragen. Die Frage könnte gestellt werden, inwiefern eine Ausdifferenzierung von Lernerautonomie auch kontextbezogene Kriterien enthalten sollte. Jedoch scheint es angesichts der Komplexität des Konstrukts Lernerautonomie angeraten, die Ausdifferenzierung möglichst kontext- und situationsübergreifend zu gestalten.

Da Lernerautonomie sich in vielen unterschiedlichen Handlungen und Verhaltensweisen umsetzen kann und nicht nur aus Handlungen, sondern auch aus kognitiven und metakognitiven Prozessen besteht, ist es für ihre Beschreibung erforderlich, nicht nur äußere Verhaltensweisen und Handlungen von Lernern, sondern auch deren kognitive und metakognitive Prozesse sowie deren Einstellungen zu berücksichtigen. Daher soll die äußere Perspektive des Beobachters mit der inneren des Lerners verbunden werden, um daraus folgend Lernerautonomie anhand definitionsimmanenter Kriterien zu beschreiben. Da Lernerautonomie nicht als Ideal verstanden werden soll, soll ihre Beschreibung außerdem möglichst allgemeine Verhaltensweisen, Handlungen und Kompetenzen berücksichtigen, die möglichst viele Lerner in verschiedenen Lernkontexten betreffen. Eine empirische Forschung soll diese Beschreibung validieren (siehe Kapitel 6) und in verschiedenen Praxiskontexten erproben (siehe Kapitel 8).

3.4.3 Grundfragen bei der Definition von Lernerautonomie

Im Hinblick auf die Definition von Lernerautonomie sollen noch zwei Grundfragen kurz erläutert werden: Erstens die Frage nach dem terminologischen Gebrauch und zweitens die Frage nach den Spannungsfeldern von Lernerautonomie.

Um Klarheit zu schaffen, erläutere ich vor der Definition meinen Gebrauch der Termini Lernerautonomie, Selbstständigkeit, selbstgesteuertes Lernen, autonomes Lernen und selbstbestimmtes Lernen. Außerdem schlüssele ich die Spannungsfelder auf, die bei einer Definition und Beschreibung von Lernerautonomie berücksichtigt werden sollen:

1. das Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Fähigkeit des Lerners und den situationellen Bedingungen, die dem Lerner die Möglichkeit geben, seine Fähigkeit in Entscheidungen und Handlungen umzusetzen;
2. das Spannungsfeld zwischen lernspezifischen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen des Lerners;

3. das Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Ideal (ideale Kompetenz) und Lernerautonomie als Kompetenzaneignungsprozess;
4. das Spannungsfeld zwischen einer wissenschaftlichen, wertneutralen Definition und einer wertbezogenen Auffassung von Lernerautonomie.

3.4.3.1 Terminologische Präzision: Lernerautonomie, Selbstständigkeit, selbstgesteuertes, autonomes, selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen

Bevor ich zur Definition von Lernerautonomie komme, möchte ich die Termini erläutern, die ich für die Definition und die Beschreibung verwende. Nachdem ich die Vielfalt des terminologischen Gebrauchs um Lernerautonomie ausführlich in Abschnitt 3.4.1 besprochen habe, sind an dieser Stelle einige Präzisionen notwendig.

In meiner Arbeit verwende ich vorwiegend die Bezeichnung Lernerautonomie. Doch spreche ich an manchen Stellen auch von Selbstständigkeit. Dabei betrachte ich, wie manche Autoren in der angelsächsischen Autonomieforschung (Benson 2001: 14), den Begriff Selbstständigkeit (*independence*) als Synonym von Lernerautonomie. Selbstständigkeit schließt für mich auch die sozio-interaktive Dimension des Lernens (*Interdependenz, interdependence*) ein.

Eine weitere Präzision betrifft den Unterschied zwischen selbstgesteuertem Lernen, autonomem Lernen und selbstbestimmtem Lernen. Alle drei Termini bezeichnen unterschiedliche Formen der Umsetzung von Lernerautonomie. Ich beziehe selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen auf institutionell identifizierbare Lernformen. Bei selbstgesteuertem Lernen übernimmt der Lerner außerhalb eines traditionellen Kurses selbst die Gestaltung des Lernprozesses, legt Ziele fest, wählt Inhalte, Materialien und Methoden aus und legt Evaluationsformen und -kriterien fest. Selbstbestimmtes Lernen bezieht sich dagegen auf den Spielraum für eigene Entscheidungen des Lerners im Rahmen eines institutionell definierten Kurses.⁴⁶ Autonomes Lernen hingegen verwende ich als Oberbegriff für eine situationsneutrale bzw. situationsübergreifende Umsetzung von Lernerautonomie, ohne Bezug auf institutionell definierte Lernformen. Diese Unterscheidung entschärft das Spannungsfeld zwischen autonomem Lernen als Umsetzung einer Fähigkeit und institutionell definierbaren Lernformen bzw. -situationen (siehe Abbildung 3-7).

⁴⁶ Mit anderen Worten: Selbstgesteuertes Lernen entspricht der proaktiven Autonomie, selbstbestimmtes Lernen der reaktiven (siehe Littlewood 1999).

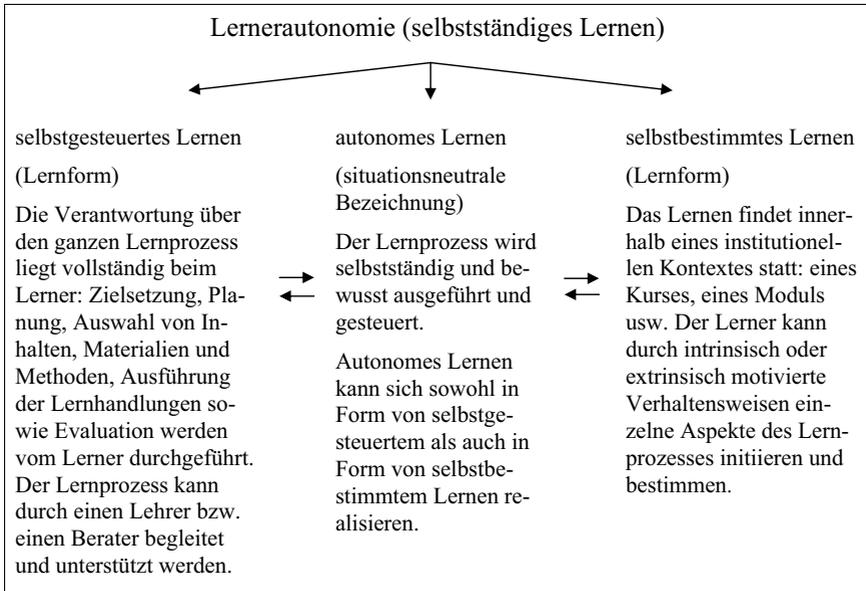


Abbildung 3-7: Lernerautonomie zwischen selbstgesteuertem Lernen, autonomem Lernen und selbstbestimmtem Lernen – ein Definitionsversuch

3.4.3.2 Spannungsfelder in der Definition von Lernerautonomie

Die Spannungsfelder weisen auf problematische Aspekte hin, die beim aktuellen Stand der Forschung noch nicht gelöst wurden und die bei einer wissenschaftlich fundierten und operationellen Definition berücksichtigt und transparent gemacht werden sollten.

Lernerautonomie als Fähigkeit vs. situationelle Bedingungen für die Umsetzung von Lernerautonomie

Dieses Spannungsfeld steht einer transparenten und homogenen Definition von Lernerautonomie im Wege. Viele Definitionen weisen explizit oder implizit auf bestimmte Lernformen oder auf den Spielraum für eigene Entscheidungen des Lerners hin; dennoch gehört eine situationelle Komponente nicht direkt in die Definition des Konstruktes Lernerautonomie, die allgemeingültig und daher situationsübergreifend sein sollte.

Auch der Vorschlag von Benson (2001: 47, siehe Abschnitt 3.4.2.1.5), nur eine sehr allgemeine Definition von Lernerautonomie zu geben und die Beschreibung unterschiedlicher Verhaltensweisen in verschiedene Lernsituationen und Lernformen außerhalb der Definition zu verlagern, ist meines Erachtens keine zufriedenstellende Lösung, weil die Berücksichtigung verschiedener situa-

tioneller und institutioneller Bedingungen die Beschreibung zu sehr erweitern und zu unübersichtlich machen würde.

Eine Alternative dazu sehe ich in der Beschreibung wesentlicher Kompetenzen des Lerners sowie situationsübergreifender Handlungsbereiche, die die potenziell unendliche Varietät der Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Lernsituationen und Lernformen zusammenfasst.

Kompetenzen vs. Persönlichkeitsmerkmale

Obwohl Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Einstellungen eine Rolle bei der Autonomie eines jeden Lerners – und darüber hinaus bei jedem Lernprozess – spielen, sollte eine Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen in erster Linie auf inhaltliche und methodische Kompetenzen des Lerners fokussieren. Nur so können meines Erachtens der Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld abgegrenzt und die Definition und die Beschreibung methodisch und inhaltlich bewältigt werden. So anregend und wichtig das Zusammenspiel von biologischer, psychologischer, politischer und lernpsychologischer Dimension von Lernerautonomie auch ist, es gilt jedoch im Rahmen der Fremdsprachenforschung, eine operationelle und daher gut abgegrenzte Beschreibung von Lernerautonomie zu erarbeiten, die in der Praxis konkrete Hilfestellung für Lerner und Lehrer bietet. Die Zusammenarbeit mehrerer Forschungsdisziplinen, zum Beispiel Lernpsychologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fremdsprachenforschung, im Hinblick auf gezielte Forschungsfragen ist dennoch weiterhin wünschenswert und sogar erforderlich. Hierfür sollten disziplinübergreifende Forschungsräume und Forschungsfragen definiert werden. Die Ergebnisse dieser interdisziplinären Forschungsansätze könnten dann in die einzelnen Forschungsgebiete übernommen und dort weiterentwickelt werden (siehe Kapitel 9, Abschnitt 9.4).

Lernerautonomie als Ideal vs. Lernerautonomie als Kompetenzaneignungsprozess

In den meisten Definitionen von Lernerautonomie kann unterschwellig ein Spannungsfeld identifiziert werden zwischen einem (meistens schwer erreichbaren) Ideal von Lernerautonomie und der Realität der täglichen Lern- und Lehrpraxis, in der Lernerautonomie nur ansatzweise gefördert bzw. ausgeübt werden kann und eher ein Entwicklungs- bzw. ein Kompetenzaneignungsprozess ist.

Da laut Benson die Validität des Konstruktes Lernerautonomie unter anderem von der Möglichkeit abhängt, Lernerautonomie nicht nur als abstraktes Ideal zu definieren, sondern auch durch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben, die

Lerner in ‚normalen‘ Lernsituationen tatsächlich umsetzen,⁴⁷ sollte eine Definition Ansätze für eine ausdifferenzierte Beschreibung von Handlungsbereichen, Handlungen, Kompetenzen und Einstellungen des Lerners enthalten, die in einem Kompetenzerwerbungsprozess eine Rolle spielen. Dabei soll aber keineswegs eine allgemeingültige Progression festgelegt, sondern die Definition so flexibel gestaltet werden, dass verschiedene Lerner sich darin wieder finden.

Wissenschaftliche Definition vs. wertbezogene Auffassung von Lernerautonomie

In die meisten Definitionen fließen wertbezogene Auffassungen von Lernerautonomie mit ein. Lernerautonomie wird oft als Wert – und durch Werte – definiert: Hinter den Definitionen stehen pädagogische, soziale, politische, philosophische sowie institutionelle Werte; dies trägt auch zu den Unterschieden in den Definitionen bei. Dieses Spannungsfeld kann meines Erachtens schwer aufgelöst werden, weil jede wissenschaftliche Auffassung gleichzeitig von Wertschätzungen ausgeht. Dennoch sollten in der Definition bzw. in der Beschreibung von Lernerautonomie institutionelle und/oder individuelle Wertschätzungen möglichst transparent gemacht werden.

3.5 Lernerautonomie als Konstrukt von Konstrukten: ein Definitionsversuch

Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen definiere ich als komplexe Metafähigkeit des Lerners, in unterschiedlichem Maß und der Situation jeweils angemessen, die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auszuüben. Diese Metafähigkeit ist ein komplexes Konstrukt, ein Konstrukt von Konstrukten, weil sie aus verschiedenen Elementen besteht, die mehrere Dimensionen und Bestandteile des Lernprozesses umfassen. Ein wesentliches Merkmal dieser Metafähigkeit besteht darin, das Zusammenspiel dieser Dimensionen und Bestandteile zu realisieren. Zu dem Konstrukt Lernerautonomie gehören:

- ein grundlegender Wissensbestand, im Sinne von Kenntnissen und/oder Vorstellungen über die Sprache, das Sprachenlernen, über sich selbst als Lerner, über die eigenen Bedürfnisse, Ziele und Vorlieben sowie im Sinne von Bewusstheit und Aufmerksamkeit dem Lerngegenstand, dem Lernen und dem Lernprozess gegenüber;
- eine Vielfalt von Kompetenzen und Fertigkeiten (*savoir faire*), um informierte und bewusste Entscheidungen über das eigene Lernen zu treffen und

⁴⁷ „Firstly, the validity of the concept of autonomy depends in part on the fact that it is grounded in observable behaviours. In other words if autonomy is not to be an abstract ideal, it must be built upon generalisation of capacities that learners can and do exercise.“ (Benson 2001: 59)

diese in Handlungen umzusetzen, sowohl lernbezogen (kognitiv und metakognitiv) als auch handlungsorientiert und sozial;

- eine motivationale und eine affektive Dimension sowie eine positive Einstellung zum eigenen Lernen;
- konkrete Handlungen in verschiedenen Handlungsbereichen der Lernorganisation auf der Basis der oben genannten Elemente.

Die Bestandteile von Lernerautonomie bezeichne ich als Komponenten von Lernerautonomie. Sie stehen in wechselseitiger dynamischer Beziehung zueinander und sind in der Lern- und Lehrpraxis unmittelbar miteinander verbunden (siehe Abbildung 3-8). Lernerautonomie als komplexe Metafähigkeit entsteht aus dem Zusammenspiel all dieser Komponenten. Die Aufschlüsselung der einzelnen Komponenten dient dazu, zum einem die komplexe Metafähigkeit durch ihre Bestandteile genauer zu definieren, zum anderen ausgehend von den einzelnen Komponenten Ansätze für eine systematische Beschreibung von Lernerautonomie zu gewinnen. Diese Komponenten sind Konstrukte verschiedener Art. Ich definiere sie in Kürze wie folgt:

Kognitive und metakognitive Komponente

Zur kognitiven und metakognitiven Komponente gehören alle wissensbezogenen Aspekte von Lernerautonomie: Zum einem Kenntnisse über die Sprache, über das Sprachenlernen, über sich selbst als Lerner (*culture langagière, culture d'apprentissage*), zum anderen Kompetenzen und Fertigkeiten, d. h. prozedurales Wissen, die für die Umsetzung informierter und bewusster Entscheidungen beim eigenen Lernen notwendig sind.

Handlungsorientierte Komponente

Zur handlungsorientierten Komponente gehören die Handlungsbereiche, Entscheidungen und Handlungen, die das Ausführen des Lernens ermöglichen. Die bewussten bzw. informierten Entscheidungen in verschiedenen Handlungsbereichen basieren auf der kognitiven und metakognitiven sowie auf den motivationalen und affektiven Komponenten und werden durch diese ermöglicht.

Motivationale Komponente

Zur motivationalen Komponente gehören Lernereinstellungen,⁴⁸ Motivation, Willen, die zur Steuerung des Lernprozesses beitragen.

⁴⁸ Angesichts der Komplexität des Konstruktes der attitudinalen Komponente subsumiere ich diese zum Teil unter der motivationalen Komponente, zum Teil unter der kognitiven und metakognitiven Komponente.

Affektive Komponente

Zur affektiven Komponente gehören Gefühle und Emotionen, die zur Steuerung des Lernprozesses beitragen.

Soziale Komponente

Zur sozialen Komponente gehören die Kompetenzen, die die Ausführung kooperativer Lernhandlungen (z. B. mit anderen Lernern oder mit Muttersprachlern) sowie eine kooperative Steuerung des Lernprozesses (z. B. mit anderen Lernern oder mit Lehrern bzw. Sprachlernberatern) ermöglichen.

Vergleicht man diese Komponenten mit Abbildung 3-8, können folgende Entsprechungen festgestellt werden: Die kognitive und metakognitive Komponente spiegelt sich sowohl in „Wissen, Bewusstheit, Vorstellungen“ als auch in „Fertigkeiten“ wider. Die motivationale, affektive und attitudinale Komponenten werden unter „Motivation, Affektivität, Willen, Einstellungen“ zusammengefasst. Die handlungsorientierte Komponente wird unter „Fertigkeiten“ und unter „Handlungsbereiche, Entscheidungen und Handlungen“ dargestellt.

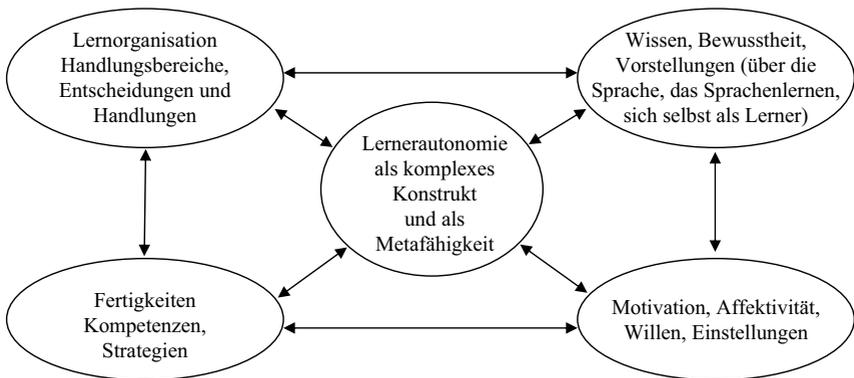


Abbildung 3-8: Lernerautonomie: eine operationelle Definition

Diese Definition ermöglicht es, die verschiedenen Bestandteile von Lernerautonomie zusammenzufassen und gleichzeitig einen Rahmen zu schaffen, um unterschiedliche Kompetenzen für bzw. Formen der Ausübung und der Entfaltung von Lernerautonomie näher zu beschreiben.

Die genaue Definition und Beschreibung der kognitiven, metakognitiven und handlungsorientierten Komponente führe ich in Kapitel 4 mit der Analyse von Wissen und Strategien für autonomes Fremdsprachenlernen fort.

3.6 Fazit

Voraussetzung für eine wissenschaftlich begründete und praxisorientierte Definition von Lernerautonomie sind die genaue Definition des Forschungsgegenstands in seiner Komplexität und Mehrdimensionalität sowie die Loslösung der Definition von impliziten kontext- bzw. praxisbedingten Aspekten, die ihre Reichweite einschränken. Mein erster Beitrag zur Definition von Lernerautonomie ist in dieser Hinsicht eine systematische Analyse existierender Definitionen in Bezug auf kontextbedingte Aspekte, eine Systematisierung der verschiedenen Komponenten von Lernerautonomie und die Analyse einiger Ansätze zur Ausdifferenzierung von ‚Stufen‘ bzw. Stadien von Lernerautonomie.

Über kontextuelle Bedingungen hinaus definiere ich Lernerautonomie als die komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und in unterschiedlichen Formen die Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Diese Metafähigkeit besteht aus vielen zusammenhängenden Komponenten: kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, handlungsorientierten Fertigkeiten, attitudinalen, motivationalen und affektiven Aspekten sowie sozialen Kompetenzen, die beim Lerner in unterschiedlichem Maß vorhanden sein können. Daher definiere ich Lernerautonomie als ein Konstrukt von Konstrukten.

Durch die Literaturanalyse werden einige Spannungsfelder in der Definition von Lernerautonomie deutlich, die mit der Komplexität des Autonomiekonstruktes zusammenhängen: Erstens das Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Metafähigkeit des Lerners und den konkreten Lernformen bzw. den situationellen Bedingungen, die einen Freiraum für die Ausübung von Lernerautonomie bieten; zweitens das Spannungsfeld zwischen lernbezogenen Kompetenzen und Fertigkeiten einerseits und psychologischen bzw. persönlichkeitsbezogenen Merkmalen des Lerners andererseits; drittens das Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Ideal und Lernerautonomie als Kompetenzzaneignungsprozess und viertens schließlich das Spannungsfeld zwischen einer wissenschaftlichen, sachlichen Definition und einer wertbezogenen Auffassung von Lernerautonomie. Diese Spannungsfelder werden in meiner Definition transparent gemacht und somit zum Teil entschärft.

Ausgehend von meiner Definition soll die Beschreibung von Lernerautonomie den Fokus auf die Fähigkeit des Lerners richten, die verschiedenen Dimensionen des Lernprozesses zu steuern, sowie auf die einzelnen Komponenten, Kompetenzen, Fertigkeiten und Handlungen dieser Fähigkeit und ihren dynamischen und prozessorientierten Charakter. Die Dynamik von Lernerautonomie zu beschreiben bedeutet, zum einen das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten von Lernerautonomie, zum anderen den Entwicklungsprozess des Lerners auf dem Weg zur Lernerautonomie zu berücksichtigen.

Operationelle Ansätze für die Beschreibung von Lernerautonomie sind in diesem Kapitel die Definition und die Beschreibung der Komponenten sowie einige Ansätze zur Ausdifferenzierung der Kompetenzen bzw. zur Beschreibung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie. Obwohl Entwicklungsstadien von Lernerautonomie oft aus unterschiedlichen Praxiskontexten abgeleitet werden und daher meistens nicht verallgemeinerbar sind, konnte ich dennoch von einigen Beiträgen Kriterien für eine allgemeine Ausdifferenzierung der Fertigkeiten und Kompetenzen des Lernalers in verschiedenen Handlungsbereichen ableiten. Die Beschreibung von Lernerautonomie soll von diesen Kriterien ausgehen und gleichzeitig die innere Perspektive des Lernalers im Hinblick auf seine Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsbereichen berücksichtigen.

Die Erkenntnisse aus der systematischen Analyse und die erarbeitete Definition dienen somit als Basis für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Komponenten, Handlungsbereiche, Kompetenzen und Fertigkeiten von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Für diese Beschreibung sind aber auch Erkenntnisse aus der Kognitionswissenschaft, aus der Fremdsprachen- und der Strategieforschung notwendig, insbesondere eine Definition von Fremdsprachenlernen, von Wissen, von Fertigkeiten sowie die Beschreibung von Strategien, die für Lernerautonomie relevant sind. Dies ist Gegenstand von Kapitel 4.

4 Für eine Beschreibung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen: Elemente aus der Kognitionswissenschaft und aus der Strategieforschung

Vorschau

Ziel dieses Kapitels ist es, anhand von Fremdsprachenforschung, Kognitionswissenschaft und Strategieforschung folgende Begriffe zu definieren, die für die Beschreibung von Lernerautonomie relevant sind: Wissen, Kompetenzen, Fertigkeiten, Strategien. Die Definition dieser Begriffe dient dazu, zusätzliche Ansätze und Instrumente für die Beschreibung vor allem kognitiver, metakognitiver und handlungsorientierter Bestandteile von Lernerautonomie zu liefern. Die Erkenntnisse dieses Kapitels ergänzen somit die in Kapitel 3 erarbeitete Definition von Lernerautonomie.

Die Leitfragen dieses Kapitels sind:

1. Wie werden Wissen, Kompetenzen, Fertigkeiten, Strategien als Bestandteile autonomen Fremdsprachenlernens definiert? (Siehe Abschnitte 4.1 und 4.2.1)
2. Welche Strategien sind für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen kennzeichnend? (Siehe Abschnitte 4.2.2 und 4.2.3)
3. Wie werden Strategien beschrieben? (Siehe Abschnitt 4.3)
4. Inwiefern entsprechen die Erkenntnisse aus der Strategieforschung den in Kapitel 3 festgelegten Handlungsbereichen und Komponenten von Lernerautonomie? (Siehe Abschnitt 4.4)

4.1 Fremdsprachenlernen: ein Ansatz

Zum besseren Verständnis einiger ihrer Komponenten soll neben der Definition von Lernerautonomie eine Definition von Fremdsprachenlernen geliefert werden. Diese Definition soll konkrete Ansätze für die Beschreibung der untersuchten Konstrukte – vor allem der kognitiven und metakognitiven Komponente von Lernerautonomie, insbesondere Wissen, Kompetenzen, Fertigkeiten – bieten und damit operationell sein.

Aus lernpsychologischer Sicht kann Lernen (in Anlehnung an Bower/Hilgard 1983) ganz allgemein als ein Prozess definiert werden, in dem auf der Basis von Erfahrungen und Wissenserwerb (potenzielle oder tatsächliche) Veränderungen im Verhalten des Lerners stattfinden. Lernen kann zum Erwerb expliziten, deklarativen Wissens, d. h. Wissen über Sachverhalte, aber auch zum Erwerb impliziten Wissens, d. h. zu nicht verbalisierten Einstellungen und Überzeugungen, sowie prozeduralen Wissens, d. h. Fertigkeiten und Strategien, führen. Der Unter-

schied und gleichzeitig das Zusammenspiel dieser Wissensformen, insbesondere von deklarativem und prozeduralem sowie zwischen explizitem und implizitem Wissen, wird bei der Beschreibung von Lernerautonomie besonders deutlich.

Fremdsprachenlernen aus der Sicht der Fremdsprachenforschung

In Anlehnung an Schmelter (2004: 272-300) verstehe ich Fremdsprachenlernen als eine Handlung, mit der der Lerner bewusst sein fremdsprachliches Wissen sowie sein fremdsprachliches Verhaltens- und Handlungsrepertoire erweitert.⁴⁹ Mit Schmelter bin ich dafür, den Begriff Fremdsprachenlernen durch den Begriff Aneignung zu ersetzen, der nicht nur bewusste und gezielte Prozesse, sondern auch alle weniger bewussten oder sogar unbewussten Prozesse der Wissens- und Erfahrungsbildung beinhaltet. Als Aneignung bezeichnet Schmelter:

[...] übergreifend alle mentalen, emotionalen, sozialen und sonstigen Veränderungsprozesse, die zur Erweiterung des individuellen Wissens beitr[a]gen, einschließlich derjenigen Vorgänge, die sich der Aufmerksamkeit bzw. dem Bewusstsein des Subjekts [entziehen]. (Schmelter 2004: 272)

Diese Definition ist meines Erachtens überzeugend, weil sie handlungsorientiert ist und auch Faktoren mit einschließt, die sich einem im engeren Sinne kognitiv konzipierten Begriff des Wissenserwerbs entziehen, wie zum Beispiel soziale, affektive und emotionale Faktoren. Von daher bildet sie den Hintergrund für meine Forschungsarbeit, um einzelne Bestandteile von Fremdsprachenlernen und von Lernerautonomie näher zu definieren und zu beschreiben.

Zu diesem Zweck sollen in erster Linie die Begriffe Wissen, Kompetenz und Fertigkeit definiert werden, weil sie bei der Beschreibung von Lernerautonomie eine wesentliche Rolle spielen. Außerdem sollen weitere Elemente definiert werden, die zum Lernprozess gehören, wie zum Beispiel affektive, motivationale und soziale Aspekte. Ich erläutere diese Begriffe daher anhand der Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft und der Fremdsprachenforschung, um die Perspektive der Autonomieforschung zu ergänzen und um weitere Ansatzpunkte für ihre Beschreibung in Verbindung mit Lernerautonomie zu gewinnen.

Wissen

Wie kann Wissen im Hinblick auf Fremdsprachenlernen operationell definiert werden? Die kurze Definition Holec's (siehe Kapitel 3, Abschnitte 3.4.2.1.1 und 3.4.2.2.1) kann durch lerntheoretische Erkenntnisse bestätigt werden: Wissen ist sowohl kognitives als auch metakognitives Wissen, sowohl deklaratives als auch prozedurales und letztlich sowohl explizites als auch implizites Wissen.

⁴⁹ Diese Definition stammt aus der ersten Phase von Schmelter's Forschungsarbeit und wird zu einem späteren Zeitpunkt von ihm revidiert. Auf seine revidierte Definition gehe ich jedoch nicht ein, da sie für die Zwecke meiner Arbeit weniger relevant ist.

Insgesamt bestätigen die Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft die Ansätze der Autonomieforschung über das enge Zusammenspiel von kognitiven, metakognitiven (*savoirs*) und handlungsorientierten Aspekten (*savoir faire*) des Lernprozesses und ermöglichen einen besseren Einblick in das komplexe Konstrukt Wissen. Ich belege dies durch eine kurze Aufschlüsselung des Wissensbegriffs. Hierfür beziehe ich mich hauptsächlich auf den Beitrag von Grotjahn (1997), der die Konstrukte Wissen, Fertigkeit und Strategie überzeugend aufschlüsselt, indem er das Informationsverarbeitungsparadigma als Rahmentheorie für die Strategieforschung beim Fremdsprachenlernen vorschlägt (Grotjahn 1997: 38-42).

Besonders relevant für die Beschreibung von Lernerautonomie ist metakognitives Wissen. Während kognitives Wissen sich auf die zu erlernenden Inhalte bezieht, ist metakognitives Wissen „sowohl für den effizienten Einsatz von Strategien als auch für erfolgreiches Lernen“ verantwortlich (Grotjahn 1997: 43, siehe auch Wenden 1991: 35-49, Rivers 2001: 279f. und in meiner Arbeit Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.1) und außerdem für die Selbstregulierung bzw. die Selbststeuerung des Lernprozesses entscheidend (Wenden 1999a: 437).⁵⁰ Im autonomen Lernprozess setzt sich dieses komplexe Wissen in Handlungen um.

Somit befindet sich metakognitives Wissen an der Schnittstelle zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen (zwischen *savoirs* und *savoir faire*). Deklaratives metakognitives Wissen ist „explizites Wissen um das situations- und aufgabenspezifische kognitive Funktionieren sowohl der eigenen Person als auch anderer Personen“ (Grotjahn 1997: 43): Wie lerne ich bzw. wie lernen andere in bestimmten Situationen oder bei bestimmten Aufgaben? Was ziehe ich vor? Prozedurales metakognitives Wissen ist hingegen ein regulatives Kontrollwissen und „bezieht sich [...] auf das Planen, das Überwachen (*monitoring*) der Ausführung und das Überprüfen der Ergebnisse der Tätigkeit“ (Grotjahn 1997: 43):⁵¹ Wie kann ich vorgehen, um mein Ziel zu erreichen? Wie gehe ich mit einer bestimmten Aufgabe um? Habe ich mein Ziel erreicht?

Auch bei der Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen („wissen, dass“, *knowing that*, und „wissen, wie“, *knowing how*) wird deutlich, dass im Begriff Wissen auch Fertigkeiten und Strategien enthalten sind: Während deklaratives Wissen für Kenntnisse über Sachverhalte sorgt und die Ableitung allgemeiner Regeln ermöglicht, ist prozedurales Wissen Handlungs-

⁵⁰ “Of special relevance, however, is the relationship between metacognitive knowledge and beliefs *and* self-regulation (or self-direction) in language learning. Learners’ acquired knowledge about learning has been shown to influence two key phases in self-regulation: task analysis and monitoring.” (Wenden 1999a: 437)

⁵¹ Vgl. Wendens *person knowledge*, *strategy knowledge* und *task knowledge* (Wenden 1991: 35-49).

wissen und baut Fertigkeiten auf (siehe auch in diesem Abschnitt Fertigkeit sowie Abschnitt 4.2.1). Diese beiden Aspekte sind somit unmittelbar miteinander verbunden.

Die eben beschriebenen Wissensformen können in unterschiedlichem Grad implizit oder explizit sein. Im Hinblick auf Lernerautonomie ist es nicht wichtig, inwieweit Wissen implizit oder explizit ist. Wichtig ist, dass der Lerner dieses Wissen in Entscheidungen und Handlungen umsetzen kann und dass er die Fähigkeit hat, über seine Entscheidungen und Handlungen zu reflektieren. Auf diese Weise können auch implizite Wissensbestände allmählich zum Bewusstsein gelangen.

Was leite ich im Einzelnen aus dieser Definition für meine Beschreibung von Lernerautonomie ab? Zum einen kann Wissen nicht unabhängig von Fertigkeiten, Strategien und Handlungen beschrieben werden, weil diese unmittelbar zum Konstrukt Wissen dazugehören. Die Beschreibung von Wissensbeständen bzw. Wissenserwerbsprozessen bei Lernerautonomie⁵² soll daher ausgehend von Fertigkeiten, Strategien und Handlungen bzw. in unmittelbarer Verbindung mit diesen erfolgen. Dies ermöglicht es außerdem, die Beschreibung konkreter zu gestalten und eine rein lernpsychologische Beschreibung von Wissen zu vermeiden.

Zum anderen soll die Beschreibung von Wissensbeständen bzw. Wissenserwerbsprozessen auf deklaratives und prozedurales metakognitives Wissen fokussieren, d. h. auf die Interaktion zwischen metakognitivem Wissen und Entscheidungen bzw. Problemlösen, die für Lernerautonomie kennzeichnend ist. Die allgemeine Beschreibung kognitiver Wissensbestände bzw. Wissenserwerbsprozesse soll hingegen – auch wenn diese für das Lernen wichtig und daher eine Voraussetzung für Lernerautonomie sind – eine untergeordnete Rolle spielen, da sonst die Beschreibung von Lernerautonomie unnötig erweitert werden würde.

Fertigkeit

Fertigkeit kann im Kontext der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung als Synonym für prozedurales Wissen verstanden werden (siehe in diesem Abschnitt Wissen und Grotjahn 1997: 41f.). Eine Fertigkeit ist die Fähigkeit, bestimmte Wissensbestände in Handlungen umzusetzen (Grotjahn 1997: 49). Sie besteht somit aus kognitiven und metakognitiven sowie aus wissens- und handlungsbezogenen Aspekten, wobei die wissensbezogenen Aspekte auch implizit bleiben können. Insgesamt können Fertigkeiten auch als (potenzielles) Handlungsrepertoire des Lernalers betrachtet werden.

⁵² Wegen der Komplexität der zu beschreibenden Prozesse sowie aus ökonomischen Gründen kann die prozedurale Dimension von Lernerautonomie nur bedingt und andeutungsweise beschrieben werden.

Aufgrund ihres handlungsorientierten Charakters können Fertigkeiten, anders als kognitive und metakognitive Wissensbestände, oft – wenn auch nicht immer – durch beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen beschrieben werden.

Kompetenz

Als Kompetenz beim Fremdsprachenlernen kann mit dem GeR die Summe der Wissensbestände und Fertigkeiten definiert werden, die es dem Lerner erlaubt, eine Handlung auszuführen:

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. (Europarat 2001: 21)⁵³

Die handlungsorientierte und dynamische Dimension der Kompetenz kann als ihr wesentliches Merkmal betrachtet werden und als Ausgangspunkt für eine Operationalisierung des Begriffs dienen.

Ähnlich wie Wissen ist auch Kompetenz beim Fremdsprachenlernen ein dynamisches Konstrukt. In Anlehnung an den übergreifenden Kompetenzbegriff von Ropé/Tanguy (1994) identifiziert Castellotti drei grundlegende und immer wiederkehrende Dimensionen von Kompetenz. Sie ist erstens handlungsbezogen („inséparable de l'action“, Castellotti 2002: 11), d. h. sie bezieht sich auf die Ausführung einer Handlung; zweitens ist sie situationsbezogen, d. h. sie kann in einer gegebenen Situation beobachtet werden („un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée“, ebd.); und drittens setzt sie eine (individuelle oder gemeinschaftliche) Instanz voraus, die das beobachtete Vorgehen als kompetent bzw. als nicht kompetent erkennt („une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence“, ebd.).

Dieser Begriff von Kompetenz ist für Schmelter im Hinblick auf Lernerautonomie nicht unproblematisch, da er – unter der Annahme, dass eine Kompetenz von einer dritten Instanz und deshalb anhand fremdgesetzter Kriterien erkannt bzw. evaluiert wird – „eine normative Dimension“ (Schmelter 2004: 209) beinhaltet. Wenn jedoch die Evaluation einer Kompetenz auf vom Lerner selbst festgelegten Kriterien beruht und diesen somit zu einer Selbstevaluation führt, dann entfällt meines Erachtens die normative Dimension. Kompetenz steht in diesem Fall nicht im Widerspruch zum Prinzip von Lernerautonomie.

⁵³ Obwohl der GeR als „ein eklektisch-synthetischer Entwurf eines umfassenden Kompetenzmodells“ zu betrachten ist, der „an keiner Stelle einzig und allein einer bestimmten Theoriebildung“ folgt (Zydati 2005: 57), lässt sich dennoch feststellen, dass sein funktionaler und anthropologischer Kompetenzbegriff unter anderem auf dem Kompetenzmodell von Bachmann (Bachmann 1990: 87) aufbaut.

Weitere Elemente

Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen des Lerners werden durchaus auch von folgenden Komponenten beeinflusst bzw. mitbestimmt: motivationale, affektive und attitudinale Elemente, soziale und interaktionale Aspekte (vor allem die Interaktion zwischen Lernern und Lehrern und von Lernern untereinander). Darüber hinaus spielen auch individuelle Eigenschaften und Veranlagungen des Lerners sowie das gesellschaftliche Umfeld mit seinen Einflüssen eine Rolle im Lernprozess. Diese Elemente werden von Vollmer (2001: 10-13) als die fünf zentralen Parameter des Lernens und Lehrens einer Fremdsprache bezeichnet.

Da diese Elemente den Lernprozess in wechselseitiger Beziehung beeinflussen, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich auch auf die Fähigkeit zu Lernerautonomie auswirken. Da jedoch der Lern- und Aneignungsprozess bei jedem Lerner unterschiedlich ist, kann weder allgemein festgelegt werden, inwiefern die einzelnen Elemente den individuellen Lernprozess beeinflussen, noch eine allgemeingültige lineare Progression identifiziert werden.

Die Nichtlinearität und die Diskontinuität des Lernprozesses beim Fremdsprachenlernen werden immer wieder betont: Die Aneignung einer Fremdsprache erfolgt auf diskontinuierliche Art und ist individuell geprägt (siehe z. B. Schmelter 2004: 278, Europarat 2001: 28f.). Diese Diskontinuität und vor allem die individuelle Gestaltung des Lernprozesses gelten umso mehr für den Autonomisierungsprozess, sodass bei unterschiedlichen Lernern und in unterschiedlichen Situationen der Anteil und das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten sowie die Gestaltung des Entwicklungsprozesses unterschiedlich ausfallen können.

Um Lernerautonomie erfolgreich zu beschreiben sollen Ansätze für individuelle Unterschiede und Entwicklungsprozesse möglichst berücksichtigt werden, indem möglichst viele Kompetenzen, Fertigkeiten und andere wichtige Bestandteile einzeln beschrieben werden, z. B. durch Deskriptoren. Diese ermöglichen es Lernern und Lehrern, individuell gestaltete Abbildungen von Lernerautonomie zusammensetzen zu können (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.2).

Erkenntnisse und Fragestellungen

Zusammenfassend kann Fremdsprachenlernen als eine Handlung bzw. eine Serie von Handlungen gesehen werden, durch die der Lerner bewusst versucht, individuell oder kooperativ, sein fremdsprachliches Wissens- und Handlungsrepertoire zu erweitern.⁵⁴

⁵⁴ Im Rahmen meiner Arbeit verstehe ich Fremdsprachenlernen als Aneignung einer Fremdsprache. Jedoch verwende ich aus Gründen der Lesbarkeit weiterhin die Ausdrücke Lernen und Fremdsprachenlernen, zum einen, weil die Einführung eines weiteren Lernbegriffes verwirrend sein könnte, zum anderen, weil Ausdrücke wie „Aneignung einer Fremdsprache“,

Die Erweiterung dieses fremdsprachlichen Wissens- und Handlungsrepertoires geschieht durch einen Lern- bzw. Aneignungsprozess, der sowohl wissens- als auch erfahrungsbezogen ist und verschiedene Lernformen beinhaltet. Dieser Lern- bzw. Aneignungsprozess ist ein wichtiger Bestandteil und eine Voraussetzung für Lernerautonomie.

Zum Fremdsprachenlernen gehören Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen sowie affektive, motivationale, soziale und interaktionale Aspekte. Wissen ist als ein enges Zusammenspiel kognitiver und metakognitiver, deklarativer und prozeduraler, expliziter und impliziter Bestandteile und Prozesse zu betrachten, das anhand von Kompetenzen in konkrete Handlungen umgesetzt werden kann. Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sollten daher in einer Beschreibung von Lernerautonomie enthalten sein.

Bei der Beschreibung dieser unterschiedlichen Aspekte im Hinblick auf Lernerautonomie soll insbesondere Folgendes berücksichtigt werden:

1. Wissen ist ein zu komplexes Konstrukt, um im Detail beschrieben werden zu können.
2. Die Beschreibung von Wissen soll möglichst in Verbindung mit der Beschreibung von Kompetenzen und Fertigkeiten erfolgen. Mit anderen Worten, die kognitive und metakognitive Komponente soll eng zusammen mit bzw. ausgehend von der handlungsorientierten Komponente beschrieben werden.
3. Auch motivationale und affektive Aspekte des Fremdsprachenlernens sollen beschrieben werden.
4. Um sinnvoll in Lern- und Lehrprozessen verwendet zu werden, soll die Beschreibung dieser Aspekte möglichst die äußere Perspektive des Beobachters mit der inneren Perspektive des Lerners verbinden (siehe auch Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.1).

Die Erkenntnisse aus der Definition von Fremdsprachenlernen und seiner Bestandteile ergänzen die Ansätze zur Beschreibung der wesentlichen Komponenten von Lernerautonomie (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2). Zu einer ausführlichen Beschreibung von Lernerautonomie gehören jedoch auch Strategien zum autonomen Fremdsprachenlernen.

4.2 Strategien zum Fremdsprachenlernen

Warum ziehe ich im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie auch Strategien zum Fremdsprachenlernen in Betracht? Dieser Fokus in meiner Forschungsarbeit lässt sich sowohl inhaltlich als auch methodologisch begründen.

„Fremdsprachenaneignung“ oder „autonome Fremdsprachenaneignung“ wenig geläufig und sperrig sind.

Obwohl Lernerautonomie nicht mit dem Einsatz ‚richtiger‘ Lernstrategien gleichzusetzen ist, spielen diese dabei zweifellos eine Rolle und sollen daher in einer Beschreibung berücksichtigt werden.

Außerdem bietet die Strategieforschung inhaltliche und methodische Ansätze für die Beschreibung von Lernhandlungen und Fertigkeiten, indem sie zu definieren versucht, wie sich das eigene Lernen durch den bewussten Einsatz eines breiteren Spektrums an Strategien nicht nur effektiver, sondern auch autonomer gestalten lässt.⁵⁵ Diese Ansätze können und sollen auch im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie näher untersucht werden. Aus diesem Grunde analysiere ich an dieser Stelle einige Beiträge aus der Strategieforschung zum Fremdsprachenlernen.

Mein Ziel bei dieser Analyse ist es, zum einen Strategien zu identifizieren, die für Lernerautonomie kennzeichnend sind, zum anderen existierende Strategiebeschreibungen auf Ansätze für Beschreibungen von Handlungen bzw. Kompetenzen von Lernerautonomie hin zu untersuchen. Bei meiner Analyse gehe ich davon aus, dass der Strategiebegriff auch für Handlungen und Entscheidungen übernommen werden kann, die der Lerner beim autonomen Fremdsprachenlernen trifft.

Um zu diesem Ergebnis zu kommen, gebe ich zuerst eine übergreifende Definition von Strategien, mit einem Schwerpunkt auf Fremdsprachenlernen, und bespreche ihre wichtigsten Ebenen und Merkmale (siehe Abschnitt 4.2.1). Anschließend identifiziere ich anhand der wichtigsten Klassifikationskriterien für Strategien zum Fremdsprachenlernen die Strategietypen, die für Lernerautonomie relevant sind (siehe Abschnitt 4.2.2), und vergleiche diese Klassifikationen und Beschreibungen von Strategien untereinander (siehe Abschnitt 4.2.3). Auf der Basis dieser Erkenntnisse und der in Kapitel 3 festgelegten Handlungsbereiche (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.2) lassen sich Strategien bzw. Strategiebündel und Handlungsbereiche auswählen (siehe Abschnitt 4.4), die für Lernerautonomie charakteristisch sind, sowie Ansätze und Kriterien für ihre Beschreibung (siehe Abschnitt 4.3) identifizieren.

⁵⁵ Rubin fasst die Entwicklung der Strategieforschung beim Fremdsprachenlernen folgendermaßen zusammen: „Parallel with the explosion of methodologies in the late ‘70s and early ‘80s in which language teachers faced increased options in the selection of methods and materials, there has been a steadily growing interest in considering the task from the learner’s point of view and in changing the focus of classrooms from a teacher-centred to a learner-centred one. In particular, there is growing interest in defining how learners can take charge of their own learning and in clarifying how teachers can help students become more autonomous.“ (Rubin 1987: 15). Es liegt außerhalb meiner Fragestellung, den historischen Hintergrund oder einen theoretischen Überblick über die Entwicklung der Strategieforschung zu skizzieren. Für zusammenfassende Überblicke verweise ich auf Rubin 1987: 19-22, O’Malley/Chamot 1990: 3-13, Zimmermann 1997, Tönshoff 2003.

Forschungsliteratur

Für die Definition und die Klassifikationskriterien von Lernstrategien verwende ich einige grundlegende Beiträge sowohl aus der Lernpsychologie als auch aus der Fremdsprachenforschung.

Aus der Lernpsychologie verwende ich vor allem Friedrich/Mandl 1992 und Wuttke 1999. Der erste Beitrag stellt einen kritischen Überblick über die wichtigsten Ansätze zur Strategieforschung in der Lernpsychologie dar, der zweite bietet insbesondere eine Analyse der Beziehungen zwischen Strategien und Motivation bei selbstgesteuertem Lernen.

Grundlegende Beiträge der Fremdsprachenforschung zur Klassifikation und Beschreibung von Strategien sind Naiman et al. 1978, Faerch/Kasper 1980 und 1984, Wenden/Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Chamot et al. 1999. Im deutschsprachigen Raum bieten Zimmermann 1997 und Neveling 2004 (58-78) kritische Ausführungen über den Strategiebegriff.

4.2.1 Der Strategiebegriff: Definitionen, Ebenen, Merkmale

Eine Definition von Strategie ist am Anfang meiner Ausführungen notwendig, um den Untersuchungsgegenstand transparent zu machen. Bei dieser Definition geht es mir darum, Strategien im Hinblick auf meine Fragestellung im Verhältnis zu den Komponenten von Lernerautonomie zu definieren. Dabei wird sich herausstellen, dass Strategien als zielgerichtete Handlungen und Handlungspläne in erster Linie der handlungsorientierten Komponente, gleichzeitig aber auch der kognitiven und metakognitiven Komponente von Lernerautonomie zuzuordnen sind. Außerdem wird sich zeigen, dass Strategien als prozedurales Wissen auch als Fertigkeiten und/oder Kompetenzen bezeichnet werden können.

Definitionen

Der Strategiebegriff wird in der Strategieforschung sehr unterschiedlich definiert.⁵⁶ Auch auf diesem Gebiet herrschen, wie bei der Definition von Lernerautonomie, erhebliche Diskrepanzen. Zimmermann (1997: 96f.) unterscheidet drei Definitionstypen, denen sich auch andere, nicht von ihm berücksichtigte Definitionen zuordnen lassen:

⁵⁶ Der Strategiebegriff wird oft durch die Abgrenzung von anderen Begriffen definiert: Heuristiken, Operationen, Prozeduren, Techniken in der Lernpsychologie; Strategien, Taktiken, Techniken (*learning strategies, tactics, techniques*) in der Fremdsprachen- und Strategieforschung. Meistens werden diese Begriffe hierarchisch unterschieden, die Hierarchie wird aber in der Literatur nicht einheitlich definiert. Da diese Unterschiede für meine Fragestellung nicht relevant sind, gehe ich nicht darauf ein. Ich verwende den Begriff Strategie als Oberbegriff, um sowohl Strategien als auch untergeordnete Teilstrategien bzw. Techniken zu bezeichnen.

1. Strategien sind Handlungen bzw. Handlungssequenzen zum Erreichen eines bestimmten Ziels. (Siehe Oxford 1990: 7f., Mandl/Friedrich 1992: 6)
2. Strategien sind hypothesengestützte induzierte Handlungsprogramme bzw. Entscheidungsregeln. (Siehe Faerch/Kasper 1984, Clauß 1986: 600, Lompscher 1992: 95, Cohen 1998: 5)
3. Strategien sind mehrdimensionale Konstrukte, die gleichzeitig eine handlungsorientierte, eine kognitive und eine metakognitive Dimension enthalten. (Siehe Wenden 1987: 6f.)

Diese drei Definitionstypen betonen zwar unterschiedliche Aspekte von Strategien, dennoch ergänzen sie sich gegenseitig. Der Handlungscharakter von Strategien, ihr hypothesengestütztes und induktives Planungsmerkmal sowie ihre Mehrdimensionalität als kognitives, metakognitives und prozedurales Wissen sind kaum auseinanderzuhalten. In diesem Sinne sind Strategien ein Teil der komplexen Wissensbestände und -prozesse, die Fremdsprachenlernen und autonomes Fremdsprachenlernen ausmachen, und können durchaus auch als Fertigkeiten und/oder Kompetenzen bezeichnet werden, die in Handlungen münden.

Merkmale

Wichtige Merkmale von Strategien sind: Optionalität, Zielgerichtetheit, Planung (siehe hierzu auch den umfassenden kritischen Überblick von Neveling 2004: 59-63). Strategien sind Entscheidungen, die der Lerner aus einem breiteren Umfang von ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten trifft. Diese Entscheidungen können ihm in unterschiedlichem Grad bewusst sein.⁵⁷ Sie sind planvolle, zielgerichtete Handlungen, die der Lerner ausführt, um ein Ziel zu erreichen (Oxford 1990: 7). Als Teil des prozeduralen Wissens sind Strategien lernbar (O'Malley/Chamot 1990: 25-27, Grotjahn 1997: 47),⁵⁸ bewusstseinsfähig, wenn auch nicht immer bewusst (siehe Faerch/Kasper 1984: 35f., Cohen 1998: 5), und können eine steuernde, überwachende und bewertende Funktion in Bezug auf die eigenen Lernvorgänge haben (Rampillon 2003c: 340).

Diese Merkmale weisen darauf hin, dass Strategien aufgrund ihrer metakognitiven und handlungsorientierten Natur als Bestandteile von Lernerautonomie be-

⁵⁷ Siehe Cohen: "In an earlier volume on language learning, I defined learning strategies as 'learning processes which are consciously selected by the learner. The element of **choice** is important here because this is what gives a strategy its special character. These are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them.'" (Cohen 1990: 5, zitiert in Cohen 1998: 4)

⁵⁸ Für das Erlernen von Fertigkeiten sieht die ACT-Theorie von Anderson (im Rahmen des Informationsverarbeitungsparadigmas) ein Drei-Stufen-Modell vor: eine erste, kognitive Phase, eine zweite, assoziative Phase und schließlich eine autonome Phase.

trachtet werden können, sofern sie lernregulierende Funktionen haben, wie zum Beispiel eine steuernde, überwachende oder bewertende Funktion.

Verwendungs- und Analyseebenen von Strategien

Wie konkretisieren sich Strategien? Wie können sie beobachtet bzw. analysiert werden? Diese Frage ist im Hinblick auf eine Beschreibung von Lernerautonomie besonders wichtig. Grotjahn (1997: 52) unterscheidet im Begriff Strategie folgende Verwendungs- und Analyseebenen:

1. die Ebene des beobachtbaren Verhaltens und Handelns: manifeste Strategien oder Techniken;
2. die Ebene der nicht unmittelbar beobachtbaren kognitiven Prozesse: mentale (kognitive) Strategien;
3. die Ebene der mentalen (und damit nicht unmittelbar beobachtbaren) Repräsentation im Gedächtnis: Strategiewissen und strategische Fertigkeiten.

Für die Beschreibung von Lernerautonomie stellt die Mehrdimensionalität von Strategien für den Forscher eine große Herausforderung dar. Während es auf der Ebene des beobachtbaren Verhaltens und Handelns leichter ist, konkrete Handlungen und Techniken zu beschreiben, bereitet die Beschreibung mentaler, manchmal auch nur zum Teil bewusster Prozesse sowie mentaler Repräsentationen in Form von Strategiewissen und strategiebezogenen Erfahrungen erhebliche Schwierigkeiten. Dies soll, wie bei der Beschreibung von Wissen, auch bei der Beschreibung von Strategien für Lernerautonomie berücksichtigt werden. Dementsprechend soll entweder eine zufriedenstellende Form der Beschreibung mentaler Prozesse gefunden oder ggf. auf die Beschreibung bestimmter Prozesse verzichtet werden.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Zusammenfassend können Strategien als bewusste oder bewusstseinsfähige Handlungen und Handlungspläne zum Erreichen eines bestimmten Ziels definiert werden. Diese Handlungen werden auf der Basis von Wissensbeständen, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen ausgeführt.

Da Fertigkeiten, Kompetenzen und Strategien beim Fremdsprachenlernen kaum voneinander zu trennen sind, verwende ich diese Begriffe von jetzt an in einer handlungsbezogenen Perspektive quasi als Synonyme. Obwohl dieser Gebrauch im engen kognitionswissenschaftlichen Sinne kritisiert werden könnte, ist eine Vereinfachung der Terminologie in Zusammenhang mit meiner Forschungsarbeit und im Hinblick auf eine Operationalisierung von Lernerautonomie durchaus zu rechtfertigen. Die vom Lerner im Prozess autonomen Lernens vorgenommenen Handlungen und Entscheidungen bezeichne somit ich als Strategien, als Fertigkeiten bzw. als Kompetenzen.

Die wesentlichen Merkmale der Strategien weisen darauf hin, dass es sich dabei um metakognitive und handlungsorientierte Bestandteile des Lernprozesses handelt. Als solche gehören sie, sofern sie eine lernregulierende Funktion besitzen, prinzipiell in die Beschreibung von Lernerautonomie.

Ähnlich wie die Beschreibung von Wissen, stellt die Beschreibung von Strategien für Lernerautonomie eine Herausforderung dar, weil sie zum Teil aus beobachtbaren Handlungen, zum Teil aber auch aus weniger oder gar nicht beobachtbaren Prozessen bestehen. Die Verbindung einer äußeren und einer inneren Perspektive ist auch für die Beschreibung von Strategien unumgänglich.

4.2.2 Allgemeine Klassifikationskriterien und deren Relevanz für die Beschreibung von Lernerautonomie

Die zweite Leitfrage dieses Kapitels – welche Strategien sind für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen kennzeichnend? – kann folgendermaßen umformuliert werden: Welche Strategien bzw. welche Strategietypen besitzen eine lernregulierende Funktion? Um diese Frage zu beantworten, ist ein Blick auf verschiedene Klassifikationskriterien von Strategien hilfreich.

In der Literatur zu Lernstrategien, sowohl in der Lernpsychologie als auch in der Fremdsprachenforschung, lassen sich folgende Klassifikationskriterien von Strategien identifizieren (siehe Mandl/Friedrich 1992: 10f. und Neveling 2004: 63-70):

1. Allgemeinheitsgrad;
2. Ansiedlung auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene;
3. Direktheitsgrad;
4. Ansiedlung auf der kognitiven bzw. metakognitiven Ebene;
5. Funktion.

Im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie ist neben der Funktion (Kriterium 5) auch die Ansiedlung auf der kognitiven bzw. metakognitiven Ebene (Kriterium 4) besonders relevant. Darüber hinaus ist für eine mögliche Ausdifferenzierung von Strategien die Ansiedlung auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene (Kriterium 2) von Interesse. Ich gehe kurz auf diese Kriterien ein.

Die Kriterien der Funktion und der Ansiedlung auf der kognitiven bzw. metakognitiven Ebene (Kriterien 4 und 5) überlappen sich zum Teil mit dem Kriterium des Direktheitsgrads (Kriterium 3). Direkte Strategien – in der Lernpsychologie auch Primärstrategien genannt – haben die Funktion, Informationen und Inhalte zu verarbeiten (z. B. Zusammenfassen von Texten, Mnemotechniken, Schreibstrategien, Mandl/Friedrich 1992: 8); indirekte – auch sekundäre oder Stützstrategien genannt – unterstützen allgemein den Lernprozess, halten ihn in Gang und steuern ihn (z. B. Selbstmotivierung, Zeitplanung, metakognitive Kon-

trolle des Lernens, ebd.) und haben somit eine lernregulierende Funktion. Indirekte Strategien sind meistens metakognitive, soziale und affektive Strategien.

Indirekte, metakognitive Strategien dienen insbesondere der Überwachung und der Steuerung des Lernprozesses und können in unterschiedlichen Situationen, bei unterschiedlichen Aufgaben und auch unabhängig von Aufgaben für den gesamten Lernprozess angewendet werden (Grotjahn 1997: 54; O'Malley/Chamot 1990: 44). Daher werden metakognitive Strategien *self-management strategies* oder lernregulierende Strategien genannt (Wenden 1991: 25).

Auch soziale und affektive Strategien können eine lernregulierende Funktion haben: Soziale Strategien dienen u. a. der Interaktion unter Lernern und/oder zwischen Lerner und Lehrer bzw. Berater, um den Lernprozess zu steuern (Oxford 1990: 135, 144); affektive Strategien regulieren Emotionen, Gefühle, Motivation und Einstellungen des Lerners (Oxford 1990: 135, 140).

Um diese unterschiedlichen Funktionen zu beschreiben, verwendet Oxford eine überzeugende Metapher: Direkte Strategien gleichen dem „Performer in a stage play, working with the language itself in a variety of specific tasks and situations“; indirekte Strategien hingegen sind wie der „Director of the play“ (Oxford 1990: 14f.).

The first major class, direct strategies for dealing with the new language, is like the Performer in a stage play, working with the language itself in a variety of specific tasks and situations. The direct class is composed of memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive strategies for understanding and producing the language, and compensation strategies for using the language despite knowledge gaps. The Performer works closely with the Director for the best possible outcome.

The second major strategy class – indirect strategies for general management of learning – can be likened to the Director of the play. This class is made up of metacognitive strategies for coordinating the learning process, affective strategies for regulating emotion, and social strategies for learning with others. (Oxford 1990: 14f.)

Weitere Anregungen für eine ausdifferenzierte Beschreibung von Lernerautonomie bietet das Kriterium der Komplexität (Kriterium 2). Die Komplexität betrifft den Umfang (auch den zeitlichen Umfang) des Informationsverarbeitungsprozesses bzw. der lernregulierenden Aufgabe. Hierzu identifizieren Mandl/Friedrich drei Ebenen: die Makro-, die Meso- und die Mikroebene. Der Makroebene gehören „Prozesse langzeitlicher Erstreckung (z. B. längerfristiges Arbeitsverhalten in Studium und Schule, Koordination von Lernaktivitäten mit anderen Aktivitäten)“ an; der Mesoebene gehören „komplexere Informationsverarbeitungsprozesse“; und die Mikroebene ist durch „elementare Verarbeitungsprozesse kurzer zeitlicher Erstreckung“ gekennzeichnet (Mandl/Friedrich 1992: 15).

Für eine nachvollziehbare Ausdifferenzierung der Strategien sollten aber die Kriterien der Komplexität und der zeitlichen Erstreckung genau definiert werden: Was sind „elementare Verarbeitungsprozesse“? Was sind „komplexere In-

formationsverarbeitungsprozesse“? Wie wird die „langzeitliche Erstreckung“ definiert?

Erkenntnisse und Fragestellungen

Diese Klassifikationskriterien sind insgesamt hilfreich, um für Lernerautonomie relevante Strategien zu identifizieren. Besonders wichtig im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie sind Strategien, die eine lernregulierende Funktion haben und für die Organisation, die Durchführung, die Überwachung und die Steuerung des Lernprozesses zuständig sind. Diese sind in erster Linie metakognitive, indirekte und *self-management*-Strategien (Wenden 1991: 25, 29) sowie affektive und soziale Strategien, die besonders beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen (Oxford 1990: 135, 144). Bei der Beschreibung von Lernerautonomie sollen diese Strategien möglichst fremdsprachenlernspezifisch, aber gleichzeitig auch sprach- und situationsübergreifend beschrieben werden, um eine große Reichweite der Beschreibung zu gewährleisten.

Anregungen für eine ausdifferenzierte Beschreibung von Strategien gibt außerdem die Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene (Mandl/Friedrich 1992: 15). Hierfür sollen jedoch Kriterien der Komplexität und der zeitlichen Erstreckung genau definiert werden.

Im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie ist die Rolle der kognitiven Strategien hingegen weniger relevant. Das bestätigt die Tatsache, dass diese in Untersuchungen zu selbstreguliertem Lernen aus der Lernpsychologie kaum behandelt werden. Ausschlaggebend für die Selbstregulierung ist in der Lernpsychologie stattdessen das Zusammenspiel zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien (siehe dazu Wuttke 1999: 135f.). Bei der Beschreibung von Lernerautonomie soll dieses Zusammenspiel daher besonders berücksichtigt werden.

4.2.3 Strategien zum Fremdsprachenlernen: Klassifikationen und kritischer Vergleich

Wie finden sich die für Lernerautonomie relevanten Strategietypen – indirekte, metakognitive, *self-management*-Strategien, soziale und affektive Strategien – in den existierenden Klassifikationen wieder? Inwiefern bieten die Beschreibungen dieser Strategien Ansätze für die Beschreibung von Lernerautonomie?

Antworten auf diese Fragen erhalte ich mithilfe einer ausführlichen Analyse verschiedener Klassifikationen von Strategien zum Fremdsprachenlernen. Insbesondere habe ich folgende Beiträge dazu herangezogen: Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Wenden 1991 und Chamot et al. 1999. Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990 sowie Chamot et al. 1999 sind meines Wissens

unter den existierenden Klassifikationen⁵⁹ die umfangreichsten und bieten die ausdifferenziertesten Beschreibungen; Wenden 1991 beschäftigt sich ausdrücklich mit der Frage, welche Strategien beim autonomen Fremdsprachenlernen eingesetzt werden.

Aus dem Vergleich dieser Klassifikationen habe ich eine Liste von Strategien bzw. Handlungsbereichen zur Beschreibung von Lernerautonomie gewonnen. An dieser Stelle erläutere ich nur die Ergebnisse meiner Analyse sowie meine Arbeitsmethode.

Methode

Beim Vergleich der Klassifikationen bin ich folgendermaßen vorgegangen: Zuerst untersuchte ich die Klassifikationen auf ihren theoretischen Hintergrund hin (Schritt 1); dann verglich ich die Definitionen und die Zuordnung der Haupttypen von Strategien untereinander (Schritt 2, siehe Strategietypen sowie Tabelle 4-1); anschließend verglich ich die einzelnen, für Lernerautonomie relevanten Strategietypen untereinander, um einen genaueren Einblick in die verschiedenen Klassifikationen zu gewinnen (Schritt 3). Aus dieser Analyse resultierte ein Überblick über die wichtigsten lernregulierenden Strategien zum Fremdsprachenlernen. Diese stellte ich schließlich den Handlungs- und Entscheidungsbe-reichen bzw. den *savoir faire* von Lernerautonomie gegenüber, die aus den Erkenntnissen des Kapitels 3 hervorgehen (Schritt 4). Somit erhielt ich eine Liste der wichtigsten Strategien, die Lernerautonomie kennzeichnen sowie eine weitere Basis für deren Beschreibung (siehe Abschnitt 4.4, Tabelle 4-2). Aus der Analyse der Beschreibungen einzelner Strategien gewann ich außerdem einige der Kriterien für die Beschreibung von Strategien (Schritt 5, siehe Abschnitt 4.3.). Aus ökonomischen Gründen fasse ich hier die Ergebnisse der Schritte 2 bis 3 kurz zusammen.

Kritischer Vergleich: Strategietypen

Die Ergebnisse des Vergleichs der allgemeinen Strategietypen (siehe Tabelle 4-1) zeigen, dass die unterschiedlichen Klassifikationen insgesamt kompatibel sind und somit Anhaltspunkte für einen ausführlichen Vergleich bieten.

Zum einen stimmen – abgesehen von einzelnen Bezeichnungen – in den analysierten Taxonomien die Zuordnung und die Definition von indirekten, meta-kognitiven und von *self-management*-Strategien grundsätzlich überein. Diesen Strategietypen wird eine Kontroll- bzw. lernregulierende Funktion zugeschrieben; daraus kann ihre Relevanz für Lernerautonomie abgeleitet werden.

⁵⁹ Siehe auch Naiman et al. 1978, Rubin 1987: 25, Wenden/Rubin 1987, Chamot et al. 1988: 17-19. Rubin 2001 konnte ich leider nicht einsehen.

Zum anderen unterscheiden sich zwei Taxonomien insbesondere von den anderen und verdienen eine besondere Aufmerksamkeit: Oxford 1990 und Chamot et al 1999. Oxford 1990 überzeugt sowohl wegen ihrer Vollständigkeit, als auch wegen ihrer Darstellung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen Strategietypen. Die Komplexität dieser Beziehungen bildet Oxford wie in Abbildung 4-1 gezeigt ab. Chamot et al. (1999: 15-17) überwinden ihrerseits die Trennung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien, indem sie Wechselbeziehungen zwischen metakognitiven Prozessen und kognitiven Strategien bzw. Prozessen systematisch hervorheben. Dadurch werden mehrere kognitive Strategien auf einzelne metakognitive Prozesse zurückgeführt (z. B. wird „Ziele setzen“ auf „Planen“ zurückgeführt, „Aufmerksamkeit fokussieren“ wird ann sowohl auf „Planen“ als auch auf „Überwachen bzw. *monitoring*“ zurückgeführt).⁶⁰

Rubin 1987	O'Malley/ Chamot 1990	Oxford 1990		Wenden 1991	Chamot et al. 1999
metacognitive strategies	metacognitive strategies	indirect strategies	metacognitive strategies affective strategies social strategies	self-management strategies	metacognitive processes ↑ ↓
	social and affective strategies				
cognitive strategies	cognitive strategies	direct strategies	memory strategies cognitive strategies compensation strategies	cognitive strategies	learning strategies

Tabelle 4-1: Strategietypen zum Fremdsprachenlernen: allgemeiner Vergleich

Die Herstellung dieser Wechselbeziehungen ist im Hinblick auf die Beschreibung von Lernerautonomie besonders interessant, weil sie die Auffassung bestätigt und umsetzt, dass bei Lernerautonomie das Zusammenspiel zwischen kognitiven, metakognitiven, motivationalen, affektiven und sozialen Strategien bzw. Prozessen kennzeichnend ist. Außerdem wird die enge Verbindung zwischen kognitiven und metakognitiven Prozessen bestätigt. Auf dieser Weise kann die Beschreibung von Lernerautonomie auf die metakognitiven Prozesse

⁶⁰ Diese Wechselbeziehungen habe ich in Tabelle 4-1 durch Pfeile dargestellt.

fokussieren, indem sie sie als die kognitiven Prozesse ergänzend und nicht als gegensätzlich zu diesen betrachtet.

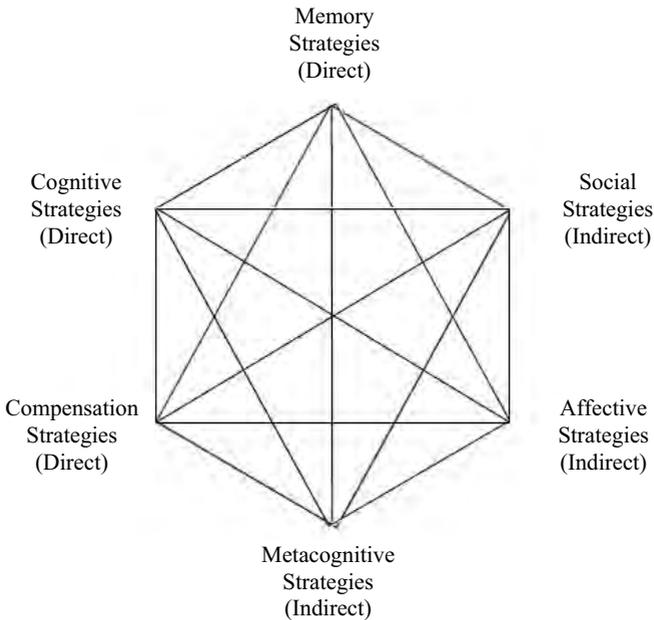


Abbildung 4-1: Strategien für das Fremdsprachenlernen (Oxford 1990: 15)

Kritischer Vergleich: metakognitive, indirekte und self-management-Strategien

Metakognitive bzw. indirekte und *self-management*-Strategien listen die analysierten Beiträge relativ detailliert auf mit Ausnahme von Wendungen, die behauptet, für *self management*-Strategien könne keine Inventarliste erarbeitet werden (Wenden 1991: 29).

Als wichtigste Gemeinsamkeit und Hauptkenntnis sind folgende Strategiebereiche für die Steuerung des Lernprozesses und somit für Lernerautonomie festzustellen: Planen (*planning*), Überwachen (*monitoring*) und Evaluieren (*evaluating*). Diese Strategiebereiche stimmen mit den Handlungs- und Entscheidungsbereichen überein, die in Kapitel 3 für Lernerautonomie festgelegt wurden (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.2 sowie in diesem Kapitel Abschnitt 4.4, Tabelle 4-4).

Unterschiede können jedoch festgestellt werden in der Aufteilung bzw. in der Hierarchisierung einzelner Strategien, d. h. in der Genauigkeit, mit der einzelne Strategien durch Teilstrategien beschrieben werden, ggf. in der Bezeichnung und schließlich in der Rolle, die einzelnen Strategien zugeschrieben wird. Zum

Beispiel entsprechen der von O'Malley/Chamot (1990) allgemein als „planning“ bezeichneten Strategie bei anderen Autoren mehrere, zum Teil untergeordnete Strategien, wie „Lernziele setzen“ („set goals“, Oxford 1990: 20) oder „unter den Lernzielen Prioritäten setzen“ („prioritising learning goals“, Rubin 1987: 25). Mit anderen Worten werden Strategien von den einzelnen Autoren mit unterschiedlichem Allgemeinheits- bzw. Genauigkeitsgrad beschrieben (siehe auch Abschnitt 4.3).

Kritischer Vergleich: soziale und affektive Strategien

Unter den Klassifikationen affektiver und sozialer Strategien ist Oxfords Beitrag wegen seiner Ausführlichkeit und des Umfangs der Beschreibung besonders interessant: Oxford unterscheidet ausdrücklich zwischen sozialen und affektiven Strategien, während O'Malley/Chamot diese beiden Strategietypen in einer einzigen Kategorie, *social and affective strategies*, fassen, und Wenden nur von sozialen Strategien spricht, die sie darüber hinaus den kognitiven Strategien zuordnet.

Außerdem fokussiert Oxford als Einzige ihre Beschreibung nicht nur auf kommunikative Prozesse (z. B. „ask question“, „ask question to clarify“, Chamot et al. 1999: 16), sondern auch auf lernregulierende Prozesse (z. B. „co-operating with peers“, „lowering your anxiety“, „writing a language diary“, Oxford 1990: 21).

Die Analyse dieser Klassifikationen zeigt, dass soziale und affektive Strategien, besonders im Hinblick auf ihre lernregulierende Funktion, noch nicht ausführlich beschrieben worden sind. Daher sehe ich die Notwendigkeit, die Beschreibung sozialer und affektiver Strategien in dieser Hinsicht weiterzuentwickeln. Die Klassifikation von Oxford (1990) kann dafür als Basis dienen.

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die Erkenntnisse dieses Vergleichs der Strategietypen zum Fremdsprachenlernen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: In erster Linie sind Strategien zum autonomen Fremdsprachenlernen als ein fest zusammenhängendes Netz zu verstehen, in dem unterschiedliche Strategietypen ständig interagieren (siehe Abbildung 4-1 sowie das Zusammenspiel zwischen kognitiven und metakognitiven Prozessen bei Chamot et al. 1999). Das Zusammenspiel zwischen kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien ist ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie.

Unter den metakognitiven Strategien besitzen folgende Strategiebereiche eine besondere Funktion für die Steuerung des Lernprozesses und somit für Lernerautonomie: Planen (*planning*), Überwachen (*monitoring*) und Evaluieren (*eva-*

luating), sowie *self-management*-Strategien. Zur Beschreibung von Lernerautonomie gehört daher eine nähere Beschreibung dieser Bereiche.

Auch soziale und affektive Strategien spielen bei der Gestaltung und bei der Steuerung des Lernprozesses eine Rolle. Daher gehören auch diese Strategien in die Beschreibung von Lernerautonomie.

Die Beschreibungen von Strategien zum Fremdsprachenlernen sind nicht alle auf demselben Allgemeinheits- bzw. Genauigkeitsgrad angesiedelt. Um diese Beschreibungen zu homogenisieren, sollten Kriterien für die Allgemeinheit bzw. die Genauigkeit der Beschreibung festgelegt werden (siehe Abschnitt 4.3 und Kapitel 7, Abschnitt 7.2.2).

4.3 Kriterien für die Beschreibung von Strategien

Aus der Analyse der Strategiebeschreibungen gewinne ich auch Erkenntnisse und Kriterien für die Erarbeitung einer Beschreibung von Handlungen, Fertigkeiten und Kompetenzen von Lernerautonomie. Diese Analyse basiert auf den in Abschnitt 4.2.3 erwähnten Beiträgen sowie auf Naiman et al. 1978 (30-37).

Die Analyse der Strategiebeschreibungen dient, ähnlich wie die Analyse der Merkmale autonomer Lerner (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.6), im Einzelnen dazu, festzustellen, welche Beschreibungen klar und nachvollziehbar sind und warum. Aus Zeitgründen verzichte ich an dieser Stelle auf eine ausführliche Vorstellung dieser Beschreibungen. Stattdessen fasse ich die Ergebnisse meiner Analyse kurz zusammen und belege meine Schlussfolgerungen anhand einzelner Beispiele. Meine Bemerkungen betreffen folgende Aspekte der Strategiebeschreibung:

1. Handlungsorientierung;
2. Satzstruktur;
3. Allgemeinheits- bzw. Genauigkeitsgrad;
4. Situations- bzw. Aufgabenunabhängigkeit vs. Situations- bzw. Aufgabenbezogenheit.

Die Mehrzahl der analysierten Beschreibungen ist handlungsorientiert und weist eine verbgestützte Satzstruktur auf (siehe Beispiel 1). Als handlungsorientiert bezeichne ich sowohl die Beschreibung von Handlungen, als auch die Beschreibung von inneren, nicht beobachtbaren Prozessen, sofern diese Prozesse vom Lerner aktiv bzw. bewusst in Gang gesetzt werden. Die Handlungsorientierung macht die Beschreibung konkret.⁶¹ Konkret wird die Beschreibung in

⁶¹ Unter dem Aspekt der Handlungsorientierung sind die Strategiebeschreibungen homogener als die Merkmale autonomer Lerner, die zum Teil auch auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgreifen.

manchen Fällen auch durch Beispiele, sowohl explizite (siehe Beispiel 2) als auch implizite. Beispiele dienen außerdem dazu, allgemeine Beschreibungen zu verdeutlichen (siehe Beispiel 3).

Die analysierten Beschreibungen unterscheiden sich oft in Bezug auf ihren Allgemeinheit- bzw. Genauigkeitsgrad und auf die Situations- bzw. Aufgabenbezogenheit.

Als Allgemeinheit- bzw. Genauigkeitsgrad bezeichne ich den Grad der Generalität bzw. der Konkretheit, der Verdichtung der Beschreibung. Allgemeine Beschreibungen sind z. B. Beschreibungen von Strategien wie „organizing“ oder „finding out about language learning“ (Oxford 1990: 20, siehe Beispiel 4), unter denen sich der Leser unterschiedliche Handlungen und Strategien bzw. eine Reihen von Handlungen vorstellen kann: die Organisation und die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Suche nach Ressourcen und Materialien, die Aufteilung des Arbeitsrhythmus, die Planung der Aufgaben usw. Genauere Beschreibungen fokussieren meistens auf eine konkrete Handlung bzw. Strategie und sind meistens besser nachvollziehbar, wie z. B. „setting goals and objectives“ (Oxford 1990: 20). Unterschiede in der Genauigkeit der Beschreibung können für eine ausführliche Beschreibung durchaus sinnvoll sein, sollten sich jedoch an grundsätzlich festgelegten Kriterien orientieren.

Eine Strategieschreibung ist situations- bzw. aufgabenbezogen, wenn sie eine Strategie beschreibt, die im Zusammenhang mit einer gegebenen Lernsituation bzw. mit der Bearbeitung einer Aufgabe steht. Sie ist hingegen situations- bzw. aufgabenübergreifend, wenn sie eine Strategie beschreibt, die in verschiedenen Situationen bzw. bei der Bearbeitung verschiedener Aufgaben eingesetzt werden kann (siehe Beispiel 5). Situations- bzw. aufgabenübergreifende Beschreibungen sind allgemeiner, haben aber meistens eine größere Reichweite, weil sie auf andere Situationen übertragbar sind.

Im Hinblick auf die Merkmale des Allgemeinheit- bzw. des Genauigkeitsgrads sowie der Situations- bzw. Aufgabenbezogenheit sind die analysierten Strategien nicht homogen. Daher müssen zur Beschreibung von Lernerautonomie Kriterien bzw. Leitlinien für die Genauigkeit bzw. die Spezifität der Deskriptoren festgelegt werden.

Beispiel 1

Beobachtbare Handlungen	Nicht von außen beobachtbare Handlungen
Ask question to clarify: Ask for explanation, verification and examples (Chamot et al. 1999: 16)	Ask question to clarify: Pose questions to self (Chamot et al. 1999: 16)

Beispiel 2

Primary strategy classification	Representative secondary strategies	Representative examples
Realization of language as a mean of communication and interaction	Emphasizes fluency over accuracy	Does not hesitate to speak Uses circumlocutions
	Seeks communicative situations with L2 speakers	Communicates whenever possible Establishes close personal contact with L2 native speakers Writes to pen pals
(Naiman et al. 1978: 32, zitiert nach O'Malley/Chamot 1990: 6)		

Beispiel 3

<p>Lowering your anxiety:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taking your emotional temperature: - Listening to your body - Using a checklist - Writing a language diary - Discussing your feelings with someone else <p>(Oxford 1990: 21)</p>
--

Beispiel 4

Allgemeine Beschreibungen	Detaillierte Beschreibungen
<p>Arranging and planning your learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finding out about language learning <p>Organizing (Oxford 1990: 20)</p>	<p>Arranging and planning your learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Setting goals and objectives - Identifying the purpose of a language task - Planning for a language task - Seeking practice opportunities <p>(Oxford 1990: 20)</p>
<p>Self-reinforcement: Providing personal motivation by arranging rewards to oneself when a language learning activity has been successfully completed (O'Malley/Chamot 1990 : 139)</p>	<p>Encouraging yourself:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Making positive statements - Taking risk wisely - Rewarding yourself <p>(Oxford 1990: 21)</p>

Beispiel 5

Situations- bzw. aufgabenbezogene Beschreibungen	Situations- bzw. aufgabenunabhängige Beschreibungen
<p>Planning: Previewing the organizing concept or principle of an anticipated learning task (advance organization); proposing strategies for handling an upcoming task; generating a plan for the parts, sequence, main ideas, or language functions to be used in handling a task (organizational planning) (O'Malley/Chamot 1990: 137)</p>	
<p>Set goals: Identify the purpose of the learning task (Chamot et al. 1999: 15)</p>	<p>Set goals: Develop personal objectives (Chamot et al. 1999: 15)</p>
<p>Evaluation: Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place (O'Malley/Chamot 1990: 46) Evaluate yourself: Judge how well you learned the material/did on the task (Chamot et al. 1999: 17)</p>	<p>Check goals: Decide whether goals were met Evaluate your strategies: Judge how you applied strategies and the effectiveness of strategies (Chamot et al. 1999: 17)</p>

Erkenntnisse und Fragestellungen

Die Erkenntnisse aus der Analyse der Strategiebeschreibungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Beschreibungen von Handlungen bzw. von Strategien sind besonders klar und nachvollziehbar, wenn sie handlungsorientiert sind, wenn sie als Sätze formuliert werden und ggf. Beispiele enthalten. Zur Klarheit und Nachvollziehbarkeit der Beschreibungen trägt auch der Grad der Genauigkeit der Beschreibung bei. Durch situations- und aufgabenübergreifende Beschreibungen wird außerdem eine größere Reichweite der Beschreibung erzielt. In dieser Hinsicht sollen für eine Beschreibung von Lernerautonomie möglichst handlungsorientierte Kompetenzen bzw. Handlungen beschrieben werden; für eine einheitliche Beschreibung soll außerdem der Grad der Allgemeinheit bzw. der Genauigkeit möglichst vor der Beschreibung definiert werden. Um eine größere Reichweite zu erzielen, sollen Handlungen bzw. Strategien möglichst situations- und aufgabenübergreifend formuliert werden. Weitere Formulierungskriterien stelle ich in Abschnitt 5.4 und in Abschnitt 7.2 vor.

4.4 Relevante Strategien und Handlungsbereiche für die Beschreibung von Lernerautonomie

In diesem Abschnitt vergleiche ich die Erkenntnisse aus der Definition von Lernerautonomie bei der Autonomieforschung (Kapitel 3) mit den Erkenntnissen aus Definition von Fremdsprachenlernen der Kognitionswissenschaft und aus den Klassifikationen der Strategieforschung (Kapitel 4) und ziehe Schlüsse für die Beschreibung von Lernerautonomie. Diese Erkenntnisse fasse ich folgendermaßen zusammen.

Die hier vorgestellte handlungsorientierte Auffassung von Fremdsprachenlernen, in der die Aneignung einer Fremdsprache sowohl durch bewusste Lernhandlungen als auch durch weniger bewusste bzw. bewusstseinsfähige Aneignungsprozesse erfolgt, bestätigt den wissensbasierten und handlungsorientierten Ansatz zu Lernerautonomie, den ich in Kapitel 3 vertrete.

Die in Kapitel 3 erarbeitete Definition von Lernerautonomie als komplexes Konstrukt und als Metafähigkeit des Lerners, die Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben, erhält außerdem durch die Erkenntnisse aus der Fremdsprachen- und Strategieforschung zusätzliche Ansätze für eine Beschreibung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, d. h. von kognitiven, metakognitiven und handlungsorientierten Aspekten von Lernerautonomie.

Insbesondere können die in Kapitel 3 festgelegten Komponenten von Lernerautonomie (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2) durch die Definition von Wissen, Fertigkeit, Kompetenz und Strategie genauer und theoretisch fundierter beschrieben sowie durch die Beschreibung lernregulierender Strategien näher spezifiziert werden.

Der kognitionswissenschaftliche Ansatz zum Fremdsprachenlernen und die Strategieforschung bestätigen außerdem die enge Verzahnung kognitiver, metakognitiver, prozeduraler und handlungsorientierter Aspekte in Sprachlernprozessen, die schon in der Definition von Lernerautonomie betont wurde (siehe Kapitel 3, Abbildung 3-8).

Diese enge Verzahnung soll daher der Ausgangspunkt für eine operationelle Beschreibung von Lernerautonomie sein, die ihren Fokus auf metakognitiv unterstützte, bewusste Handlungen und Fertigkeiten richtet. Die Lernerautonomie zugrunde liegenden Wissensbestände und -prozesse sollen somit nicht für sich beschrieben werden, sondern möglichst in Verbindung mit Fertigkeiten bzw. Strategien sowie mit den Handlungen, in die sie umgesetzt werden.

Darüber hinaus entsprechen die in Kapitel 3 identifizierten Komponenten und Handlungsbereiche von Lernerautonomie den wichtigsten Strategien bzw. Strategiebündeln zum Fremdsprachenlernen. Die aus der Autonomie- und der Stra-

tegieforschung gewonnenen Anregungen für die Beschreibung von Lernerautonomie fasse ich in Tabelle 4-2 zusammen.

Der Vergleich von Strategien und Handlungsbereichen und deren Zuordnung zu den in Kapitel 3 (Abschnitt 3.4.2.2) festgelegten Komponenten von Lernerautonomie zeigt, dass Handlungsbereiche und Strategien meistens sowohl der metakognitiven als auch der handlungsorientierten Komponente zugeordnet werden können. Dies bestätigt die Notwendigkeit eines zusammenhängenden und integrierten Ansatzes zu deren Beschreibung.

Eine nähere Betrachtung dieser Handlungsbereiche und Strategien zeigt außerdem, dass die indirekten, metakognitiven bzw. *self-management*-Strategien mit lernregulierender Funktion die *savoir faire* und die Handlungsbereiche bestätigen und ergänzen, die die Autonomieforschung als grundlegend für Lernerautonomie betrachtet.

Insbesondere entspricht ein großer Teil der Handlungen beim autonomen Fremdsprachenlernen der lernregulierenden Strategie bzw. dem Strategiebündel „Planen“, so die Festlegung von Lernzielen und -inhalten sowie die Auswahl von Materialien und Methoden. Der Bereich „Planen“ ist so umfangreich, dass er ggf. in Teilstrategien aufgeschlüsselt werden kann bzw. soll. Da die Auswahl von Lernmaterialien, Ressourcen und Methoden beim autonomen Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle spielt, bietet es sich an, diesen Handlungsbereich gesondert zu beschreiben (Materialien und Methoden auswählen, *resourcing*), um so dessen zentrale Stellung in autonomen Lernprozessen zu unterstreichen.

Darüber hinaus, liegen viele Strategie- und Handlungsbereiche in der Lernpraxis sehr nah beieinander, sodass einzelne Handlungen mehreren Strategiebündeln zugeordnet werden können: So können zum Beispiel die Festlegung und das Management von Zeit, Ort und Rhythmus des Lernprozesses sowohl dem Bereich „Planen“ als auch den Bereichen „Überwachen“ (*monitoring*) und „*self-management*“ zugeordnet werden.

Zuletzt kann festgestellt werden, dass nicht alle Handlungsbereiche bzw. Strategien in der Autonomie- und in der Strategieforschung gleich ausführlich beschrieben werden. Für die Beschreibung affektiver und sozialer Strategien bietet z. B. die Strategieforschung mehr Ansätze als die Autonomieforschung, aber diese Beschreibungen sind allgemein und nicht auf Lernerautonomie zugespißt. Die attitudinale Komponente, d. h. die Einstellung zum Lernen, wird hingegen in der Autonomieforschung ausführlicher untersucht und kann keiner der lernregulierenden Strategien eindeutig zugeordnet werden. Da Lernereinstellungen eine Art metakognitives Wissen darstellen (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.3), können sie einerseits der metakognitiven Komponente, andererseits der motivationalen Komponente zugeordnet werden.

Komponenten von Lernerautonomie	Entscheidungs- und Handlungsbereiche bzw. <i>savoir faire</i> *	Strategien
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Festlegung der Ziele	metakognitive Strategie: Planen
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Festlegung der Inhalte und Progressionen	metakognitive Strategie: Planen
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Auswahl der Lernmaterialien, Arbeitsmethoden und -techniken	metakognitive Strategie: Planen (<i>resourcing</i>)
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Festlegung und Management von Zeit, Ort, Rhythmus des Lernprozesses	metakognitive Strategie: Planen metakognitive Strategie: <i>self-management</i> -Strategien metakognitive Strategie: Überwachen (<i>monitoring</i>)
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Ausführung von Lernhandlungen	verschiedene kognitive und metakognitive Strategien
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Überwachung (<i>monitoring</i>) des Lernprozesses	metakognitive Strategie: Überwachen (<i>monitoring</i>)
motivationale Komponente affektive Komponente	Kontrolle über psychologische Faktoren, die das Lernen beeinflussen können	affektive Strategien
kognitive und metakognitive Komponente handlungsorientierte Komponente	Evaluation des Gelernten und des Lernprozesses	metakognitive Strategie: Evaluieren
soziointeraktive Komponente		soziale Strategien
attitudinale Komponente (Lernereinstellungen, -überzeugungen, -orientierungen)		

Tabelle 4-2: Komponenten, Entscheidungs- und Handlungsbereiche, Strategien für Lernerautonomie (* vgl. Holec 1979: 4, 1997: 17, Benson 2001: 58)

Erkenntnisse und Fragestellungen

Zusammenfassend lässt sich aus diesem Vergleich ableiten, dass für eine konkrete Beschreibung von Lernerautonomie sowohl von Handlungsbereichen als auch von lernregulierenden Strategiebündeln ausgegangen werden muss, und zwar in dem Maße, in dem sie konkrete Anhaltspunkte für eine Beschreibung anbieten. Auf dieser Basis lege ich für die Beschreibung von Lernerautonomie folgende Grundbereiche fest:

- metakognitive Komponente: Wissen strukturieren (Kenntnisse, Einstellungen, Vorstellungen, Bewusstheit in enger Verbindung mit entsprechenden Fertigkeiten und lernregulierenden Handlungen bzw. Strategien);
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: *self-management*-Strategien, das eigene Lernen managen;
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: planen;
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: Materialien und Methoden auswählen (*resourcing*);
- Lernhandlungen bzw. -strategien: das Lernen durchführen;
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: das Lernen überwachen (*monitoring*);
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: das Lernen evaluieren;
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: motivationale Strategien, sich motivieren, wollen;
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: affektive Strategien, mit den eigenen Gefühlen umgehen;
- lernregulierende Handlungen bzw. Strategien: soziale Strategien, kooperieren.

Obwohl sie sich nicht ausführlich und unabhängig von konkreten Handlungen und Fertigkeiten beschreiben lassen, gehören Wissensbestände sowie Wissens- und Kompetenzerwerbsprozesse zu Lernerautonomie, sodass es undenkbar ist, diese Komponente in einer Beschreibung nicht zu berücksichtigen. Auch *self-management*-Strategien gehören zu einer allgemeinen und zusammenfassenden Beschreibung von Lernorganisation. Alle anderen Handlungsbereiche decken die verschiedenen Phasen bzw. Aspekte des autonomen Lernprozesses ab. In Kapitel 7 definiere ich diese Bereiche und deren wechselseitige Beziehungen näher und stelle für jeden Bereich die dazugehörigen Deskriptoren vor.

Die Beiträge der Autonomieforschung – Definitionen von Lernerautonomie, Beschreibungen von Merkmalen autonomer Lerner, Beschreibungen von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie – und der Strategieforschung – Klassifikationen und Beschreibungen von Strategien – stellen somit eine gut ausdifferenzierte Grundlage für die Erarbeitung einer näheren Beschreibung von Ler-

nerautonomie dar. Diese Ansätze sollen systematisch zu Deskriptoren weiterentwickelt werden. Aus der Analyse einiger Strategiebeschreibungen (Abschnitt 4.3.) gewinne ich außerdem erste Kriterien für die Entwicklung dieser Deskriptoren. Die Methode und weitere Kriterien für die Entwicklung der Deskriptoren stelle ich in Kapitel 5 vor; die Deskriptoren selbst bespreche ich in Kapitel 7.

4.5 Fazit

Nach der Definition des Forschungsgegenstandes Lernerautonomie wurden in diesem Kapitel weitere Bausteine für die Beschreibung von Lernerautonomie erarbeitet. Diese ergeben sich aus der Kognitionswissenschaft, aus der Fremdsprachen- und aus der Strategieforschung, insbesondere aus der Definition von Fremdsprachenlernen und seinen Bestandteilen sowie aus der Beschreibung lernregulierender Strategien zum Fremdsprachenlernen.

Die Erkenntnisse aus der Kognitionswissenschaft und aus der Strategieforschung bestätigen insgesamt die Erkenntnisse aus der Forschung über Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und die in Kapitel 3 erarbeitete Definition von Lernerautonomie.

In einer handlungsorientierten Auffassung autonomen Fremdsprachenlernens lassen sich kognitive, metakognitive und handlungsorientierte Bestandteile des Lernprozesses im Hinblick auf eine operationelle Beschreibung kaum auseinanderhalten. Kognitives, metakognitives und prozedurales Wissen setzt sich in Fertigkeiten, Kompetenzen und Strategien bzw. in Handlungen um, die der autonome Lerner mit einem unterschiedlichen Grad von Bewusstheit einsetzt bzw. ausführt, um sein fremdsprachliches Handlungs- und Verhaltensrepertoire zu erweitern. Zum Aneignungsprozess gehören außerdem affektive und soziale Kompetenzen, sowohl für die Ausführung von Lernhandlungen als auch für deren Kontrolle und Steuerung. Die enge Verzahnung dieser Bestandteile bestätigt die Erkenntnis, dass Lernerautonomie im Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten definiert und beschrieben werden muss.

Eine operationelle Beschreibung von Lernerautonomie soll daher auf die Handlungen, Fertigkeiten, Kompetenzen bzw. Strategien sowie auf die Einstellungen fokussieren, durch die der Lerner die Kontrolle über die verschiedenen Handlungsbereiche ausüben kann.

Die Strategieforschung bietet mit verschiedenen Klassifikationen und Beschreibungen von Strategien zum Fremdsprachenlernen inhaltliche und methodologische Anregungen für diese Beschreibung. Anhand der Analyse verschiedener Beiträge identifizierte ich lernregulierende Strategien bzw. Strategieebündel sowie Kriterien für die Erarbeitung von Beschreibungen.

Ausgehend von den theoretisch-konzeptuellen Erkenntnissen dieses Kapitels betrachte ich als Schwerpunkte für die Beschreibung von Lernerautonomie zum

einen Wissen, das die kognitive und metakognitive Grundlage für Lernerautonomie ist, und zum anderen folgende lernregulierende Handlungsbereiche bzw. Strategiebündel: *self-management*-Strategien, planen, Materialien und Methoden auswählen (*resourcing*), durchführen, überwachen (*monitoring*), evaluieren, sich motivieren, wollen, (motivationale Komponente), mit den eigenen Gefühlen umgehen (affektive Strategien) sowie kooperieren (soziale Strategien). Ausgehend von den existierenden Ansätzen in der Autonomieforschung (Definitionen von Lernerautonomie, Beschreibungen von Merkmalen autonomer Lerner, Beschreibungen von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie) und in der Strategieforschung (Beschreibungen von lernregulierenden Strategien) sollen für diese Bereiche Deskriptoren entwickelt werden.

Als geeignete Kriterien für die Erarbeitung von Deskriptoren ergeben sich aus der Strategieforschung Handlungsorientierung, Einheitlichkeit im Grad der Genauigkeit und Unabhängigkeit von gegebenen Situationen bzw. Aufgaben.

Eine gut fundierte Methode und weitere Kriterien für die Entwicklung der Deskriptoren beschreibe ich in Kapitel 5.

5 Eine Methode zur Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen

Vorschau

Ziel dieses Kapitels ist es, mein Forschungsvorhaben – die Erarbeitung von Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen – zu begründen und die von mir eingesetzte Methode für die Entwicklung solcher Deskriptoren aufzuschlüsseln.

Die Leitfragen dieses Kapitels lauten:

1. Warum sind Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen sinnvoll? (Siehe Abschnitt 5.2)
2. Welche Methoden existieren zur Entwicklung von Deskriptoren für Fremdsprachenkompetenzen? (Siehe Abschnitt 5.3)
3. Wie können Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen mit einer wissenschaftlichen Methode entwickelt werden? (Siehe Abschnitt 5.4)

5.1 Deskriptoren und deren Einsatz im Bildungswesen sowie beim Fremdsprachenlernen und -lehren

Das Wort Deskriptor (vom lateinischen *describere* „beschreiben“) bezeichnet „meist vorgegebene Bezeichnungen, die zur inhaltlichen Beschreibung eines Objektes ausgewählt werden können“. ⁶² Ursprünglich für die Verschlagwortung bzw. die Indexierung von archivierten Materialien zum Auffinden von Informationen verwendet (z. B. Dateien in der Informatik, Internetseiten, Bücher im Bibliothekswesen), werden Deskriptoren auch in der Psychologie für die Erstellung von psychometrischen Skalen und zunehmend im Bildungswesen (Schule, Hochschule) für die Beschreibung von Kompetenzen, Bildungsstandards und Qualifikationszielen entwickelt und verwendet.

Besonders im Bildungswesen ist in den letzten Jahren die Beschreibung von Kompetenzen und Standards eine immer wichtigere Grundlage für die Entwicklung von Rahmenlehrplänen und Curricula sowie für die Bewertung von Kompetenzen geworden, die der Transparenz und der Qualitätssicherung dient. ⁶³ Zu diesem Zweck werden Deskriptoren zuerst inhaltlich und dann institutionell validiert.

⁶² <http://de.wikipedia.org/wiki/Deskriptor>.

⁶³ Ein Beispiel von Benchmarks für die Definition von Standards beim Sprachenlernen im Hochschulbereich bietet die *Quality Assurance Agency for Higher Education UK* auf der Internetseite <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/languages.pdf>.

Im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens stellen die vom GeR entwickelten und validierten Deskriptoren einen wichtigen Schritt zur Beurteilung der Sprach- und kommunikativen Kompetenzen von Sprachverwendern und -lernern dar. In sechs Niveaustufen skaliert, beschreibt der GeR sprachübergreifend Sprach- und kommunikative Kompetenzen für verschiedene kommunikative Aktivitäten in unterschiedlichen Lebensdomänen (Europarat 2001).⁶⁴ Davon ausgehend wurden Deskriptoren für Sprach-, Lern- und interkulturelle Kompetenzen nach und nach in zahlreichen Modellen Europäischer Sprachenportfolios entwickelt.⁶⁵ Diese werden in einer Datenbank des Europarats⁶⁶ gesammelt, die die Grundlage für die Entwicklung weiterer Deskriptoren für verschiedene Kompetenzen und Bildungsniveaus bildet und gleichzeitig die entsprechenden Instrumente zur Verfügung stellt.

Obwohl die Deskriptoren für Sprachkompetenzen im GeR und in den Europäischen Sprachenportfolios skaliert sind – die Skalierung der Fremdsprachenkompetenzen ist das Hauptziel des GeR –, sind dennoch auch nicht skalierte Deskriptoren vorhanden, wie zum Beispiel die Deskriptoren für Lernstrategien oder für interkulturelle Kompetenzen (siehe Lenz/Schneider 2004: 1f.).

Hauptfunktion von Deskriptoren ist also die Beschreibung und nicht die Skalierung von Kompetenzen. Daher sollen die Entwicklung von Deskriptoren und deren Skalierung als zwei unterschiedliche Verfahren betrachtet werden: Dies ist im Hinblick auf die Zielsetzung meiner Arbeit besonders wichtig, die eine Beschreibung der Kompetenzen für Lernerautonomie und nicht deren Skalierung beabsichtigt.

5.2 Warum Deskriptoren für Lernerautonomie?

Mein Vorhaben, Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, lässt sich sowohl theoretisch-konzeptuell als auch empirisch begründen.

Ein theoretisch-konzeptueller Grund ist die Notwendigkeit, das komplexe Konstrukt Lernerautonomie systematisch und adäquat zu beschreiben. Die Er-

⁶⁴ Der GeR ist die letzte Etappe einer längeren Entwicklung, die in den 1960er-Jahren mit der angelsächsischen Tradition der *scales of proficiency* für Englisch begann. Diese Skalen wurden meistens zum Zweck der Beurteilung bzw. der Zertifizierung verwendet und dienten als Beispiel für die Entwicklung zahlreicher Skalen für andere Sprachen. Einen umfassenden Überblick sowie eine kritische Analyse vieler Skalen bieten North 1994 und Schneider/North 2000: 17-24.

⁶⁵ Siehe http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html.

⁶⁶ *Bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios* (© Council of Europe, Language Policy Division), http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html.

kenntnisse aus Kapitel 3 zeigen, dass sich eine konkrete und operationelle Beschreibung von Lernerautonomie kaum in einer kurzen Definition zusammenfassen lässt. Die existierenden Merkmale autonomer Lerner sowie weitere Beschreibungen von Kompetenzen und Entwicklungsstadien von Lernerautonomie bieten zwar Ansätze für eine solche Beschreibung, sie sind aber weder systematisch noch erschöpfend. Eine Beschreibung durch Deskriptoren soll diese Ansätze zielgerichtet, systematisch und gleichzeitig flexibel weiterentwickeln, um eine ausführliche Abbildung der wichtigsten Kompetenzen, Strategien und Handlungen von Lernerautonomie zu erreichen.

Eine solche systematische Aufschlüsselung der verschiedenen Kompetenzen dient somit der wissenschaftlichen Klarheit und gleichzeitig der Operationalisierung des Konstruktes (Schmelter 2004: 157). Außerdem kann sie die von Benson (2001: 59f.) gewünschte Validität des Konstruktes in der Lern- und Lehrpraxis bestätigen (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.1.5).

Empirisch soll eine operationelle Beschreibung anhand von Deskriptoren als Instrument dienen, um in verschiedenen Lern- und Lehrkontexten den Autonomisierungsprozess des Lerners zu unterstützen. Ein System von Deskriptoren ist übersichtlich und kann, dank seiner Flexibilität und Handhabbarkeit, in seiner Gesamtheit und/oder in einzelnen Teilen in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen verwendet werden. Insbesondere sollten Deskriptoren zur Bewusstmachung und zur Selbsteinschätzung von Lernern verwendet werden.

Eine (Selbst-)Einschätzung der Kompetenzen zu Lernerautonomie ist besonders wichtig, um die Reflexion des Lerners bzw. des Lehrers und somit die bewusste Steuerung des Lernprozesses zu ermöglichen. So, wie eine Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen am Anfang oder im Laufe eines jeden Lernprozesses zum Fremdsprachenlernen dazugehört, soll in jedem autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozess eine Einschätzung der Lernkompetenzen, der Fertigkeiten und der Bereitschaft stattfinden, das eigene Lernen autonom zu steuern (Sheerin 1997: 58). Diese sollte am besten in Form einer Selbsteinschätzung erfolgen, da der Lerner die hierfür notwendige innere Perspektive mitbringt.

Included in any initial needs analysis of learners there should be *an assessment of that learner's readiness for independent learning*. Such an assessment would be based in the first instance on the results of enquiries (*questionnaires or interviews*) designed to ascertain the learner's educational background and learning experience to date. (Sheerin 1997: 58, Hervorhebungen M.G.T.)

Obwohl durch Deskriptoren Lernerautonomie nicht gemessen werden kann, ist es meiner Meinung nach möglich, durch die mit ihrer Hilfe erfolgte Selbsteinschätzung einen weiteren Schritt in Richtung Evaluation von Lernerautonomie zu gehen.

5.3 Das Beispiel der GeR: Deskriptoren für Sprachkompetenzen

Obwohl der GeR in der wissenschaftlichen Literatur häufig und zu Recht kritisiert wurde, ist er eine aktuelle und relevante methodische Quelle für die Entwicklung von Deskriptoren im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Auch für die Zielsetzung meiner Forschungsarbeit bietet er wichtige methodologische Ansätze. In den folgenden Abschnitten fasse ich die wichtigsten Kritikpunkte kurz zusammen, um einen Überblick darüber zu geben, was der GeR im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens leistet – oder auch nicht (siehe Abschnitt 5.3.1). Außerdem begründe ich meine Entscheidung, mich an der Methode des GeR für die Entwicklung von Deskriptoren zu Lernerautonomie zu orientieren (siehe Abschnitt 5.3.2). Anschließend erläutere ich die Methode des GeR zur Entwicklung von Deskriptoren für Sprachkompetenzen, um zu überprüfen, ob und in welchem Maß sie für die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie übernommen bzw. adaptiert werden kann (siehe Abschnitt 5.3.3). In Anlehnung daran entwickle ich dann eine eigene Methode, die der Zielsetzung und dem Rahmen meiner Arbeit angepasst ist (siehe Abschnitt 5.4).

5.3.1 Der GeR in der Fremdsprachenforschung: Potential und Grenzen

Seit seiner ersten Veröffentlichung in englischer Sprache im Jahr 2000 wird der GeR in der wissenschaftlichen und Praxisgemeinschaft des Fremdsprachenlernens und -lehrens gelesen, interpretiert, als Grundlage für die Lehr- und Lernpraxis genutzt sowie im Hinblick auf die unterschiedlichsten Aspekte analysiert und bewertet. In all diesen Jahren gab es jedoch auch kritische Stimmen.

Die Gegenüberstellung von positiven Aspekten und den wichtigsten Kritikpunkten des GeR in der deutschsprachigen Debatte belegt jedoch, dass der GeR, trotz einiger gerechtfertigter Einwände, eine empirisch und wissenschaftlich glaubwürdige Quelle bei der Entwicklung einer Methode für die Erarbeitung von Deskriptoren für Lernerautonomie ist. Da eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit dem GeR den Rahmen meiner Forschungsarbeit überschreiten würde, erhebt mein kurzer Überblick keinen Anspruch auf Vollständigkeit, stattdessen verweise ich auf Bausch et al. 2003, Zydatiñ 2005 (insbesondere 42-67), Harsch 2007, Alderson et al. 2004. Vorwiegend auf diesen Werken basiert auch die folgende Zusammenfassung.

Als positive Aspekte bzw. Verdienste des GeR werden genannt:

- er leiste „einen bedeutenden innovativen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung für den gesamten Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“; er schaffe „Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit vor allem mit Blick auf die [...] Leistungsmessungsverfahren“ (Bausch 2003: 30);
- er biete ein umfangreiches Konzept der Sprachfähigkeit (*proficiency*) und der Sprachverwendung und operationalisiere diese, in dem er verschiedene Aspekte

und Teilkomponenten dieser Begriffe aufschlüssele und deren niveauspezifische Merkmale beschreibe (Zydati 2005: 42, 64, Harsch 2007: 306);

- die Kann-Beschreibungen stellten „das beachtlichste und für die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen relevanteste Ergebnis des GERR dar“ (Christ 2003: 61). Somit könne in Leistungsmessungsverfahren beschrieben werden, was ein Lerner könne, anstatt zu beschreiben, was er noch nicht könne oder wie viele Fehler er mache. Das geschehe nicht holistisch, sondern in einer Anzahl von Teilkompetenzbereichen durch die Formulierung positiver und graduell abgestufter Deskriptoren. Das Konzept der Kann-Beschreibung sei für die Leistungsmessung und die Leistungsbewertung geradezu „revolutionär“ (Christ 2003: 61f., Zydati 2005: 64);
- die Prinzipien der Skalierung und der Verzweigung (*scaling & branching*), auf denen die Beschreibung der Sprachkompetenzen beruhe machten den GeR zum Schlüssel einer funktionalen Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht (Zydati 2005: 64);
- die expliziten Beschreibungs- bzw. Beurteilungskriterien ermöglichten einen integrierten, holistischen-analytischen Ansatz an Leistungsbewertung. Dazu gehörten Deskriptoren für unterschiedliche Stufen in der Ausprägung einer Teilkompetenz, z. B. sprachliches Spektrum (*range*), Wortschatzspektrum (*vocabulary range*), Wortschatzbeherrschung (*vocabulary control*), grammatische Korrektheit (*grammatical accuracy*) (Zydati 2005: 351);
- er biete ein breites Angebot an Kategorien für die Beschreibung und die Abstufung, das auf konkrete Kontexte hin geprüft und adaptiert werden könne (Harsch 2007: 305);
- er erkenne die Bedeutung der Mehrdimensionalität und der Modularität des Fremdsprachenlernprozesses;
- er erkenne die Bedeutung von Lernerautonomie, von der Sprachverwendung und der Sprachbewusstheit für den Lernenden;
- er fördere er die Reflexion bei Lernenden und Lehrenden und auf institutioneller Ebene;
- er verbinde die Beurteilung durch Lehrende mit der Selbstbeurteilung von Lernenden und gebe somit „einen wichtigen Anstoß zur Kultur der Selbstbeurteilung als motivierendes und steuerndes Element im Lernprozess“ (Harsch 2007: 306).

Kritikpunkte sind unter anderem folgende:

- einige Grundbegriffe würden unzureichend konzeptualisiert bzw. thematisiert: es fehle z. B. eine angemessene Beschreibung von Mehrsprachigkeit bzw. von individueller und nationaler Mehrsprachigkeit (Zydati 2005: 53); bei Begriffen und Kategorien, die für die Beschreibung der Sprache benutzt werden, fehle

es manchmal an Systematik (z. B. bei den grammatischen Beschreibungsverfahren, Bausch 2003: 32);

- einige dieser dem GeR zugrundeliegenden Begriffe würden in den Niveaustufenbeschreibungen nicht ausreichend konkretisiert (z. B. die Mehrsprachigkeit, der pragmatisch-funktionale Sprachbegriff, der kreative Sprachgebrauch, die Textkompetenz, Krumm 2003: 121);
- die wissenschaftlichen Quellen bzw. der theoretische Hintergrund auch für gut dargelegte Grundbegriffe würden nicht transparent gemacht: Das gelte z. B. für den holistischen bzw. anthropologischen und den funktionalen Kompetenzbegriff sowie für den Sprachkompetenzbegriff, der sich im Wesentlichen auf Bachmann 1990 zurückführen lasse (Zydati 2005: 57);
- obwohl viele Aussagen zum Spracherwerb und zur Sprachvermittlung mit Erkenntnissen der Sprachlehrforschung übereinstimmten, fehle ein kohärentes und transparentes Lern- und Lehrkonzept (Krumm 2003: 123). Im Sinne einer neutralen Haltung gegenüber wissenschaftlichen Streitpunkten verzichte der GeR auf Stellungnahmen bzw. auf die Darstellung von Vor- und Nachteilen sowie Implikationen einzelner Lern- und Lehransätze. Das funktionelle Konzept von Fremdsprachenlernen blende außerdem einige Aspekte aus, die in der Unterrichtspraxis eine Rolle spielten, wie z. B. die Persönlichkeitsbildung oder die Förderung kreativer oder ästhetischer Fertigkeiten (Burwitz-Melzer 2005: 61). Weitere didaktische Bereiche, wie z. B. die Charakteristika der Lernaltersprache oder der *classroom discourse*, würden ebenfalls nicht berücksichtigt (Harsch 2007: 80). Auch die Textkompetenz werde nicht berücksichtigt, obwohl Texte im gesamten GeR eine wichtige Rolle bei der Beschreibung bzw. Beurteilung von sprachlichen Leistungen spielten (Zydati 2005: 59);
- die Beschreibungen der Sprachkompetenzen, die Deskriptoren, seien meistens allgemein und nicht für alle Lernstufen bzw. institutionelle Kontexte gleich geeignet;
- die Sprache der Deskriptoren enthalte zahlreiche semantische Unschärfen, und die verwendeten Termini würden nicht definiert (Harsch 2007: 191f.); die Skalierung der Deskriptoren bleibe oft zu vage, da sie meistens über graduelle Adjektive, Adverbien oder Mengenangaben stattfinde (vgl. die sogenannte „skalierte Vagheit“, Barkowski 2003: 22, Zydati 2005: 353). Darüber hinaus sei die Skalierung unsystematisch, da hierfür abwechselnd qualifizierende Merkmale, quantifizierende Merkmale, Einschränkungen, Themen u. a. Mittel verwendet würden (Quetz 2003: 151, siehe auch Abschnitt 5.3.3);
- die Skalen seien nicht konkret genug, um als Basis für die Entwicklung von kommunikativen Testaufgaben bzw. Testitern benutzt werden zu können. Hierfür seien weitere Instrumente für die Entwicklung von niveaustufen-spezifischen

zifischen Testaufgaben erarbeitet worden, wie das *Dutch Grid*, das *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2009) und die zahlreichen Ressourcen von EALTA.⁶⁷

Zusammenfassend: Das größte Verdienst des GeR – eine pragmatisch-funktionale Beschreibung sprachlichen Könnens mithilfe abgestufter Kann-Beschreibungen für Sprachkompetenzen und -teilkompetenzen – wird durch den problematischen Versuch gemindert, sprachliches Können in Kompetenzbereiche aufzuteilen und in diesen jeweils sechs Niveaustufen schematisch darzustellen. Die durch die Prinzipien der Verzweigung und Skalierung strukturierten Beschreibungskriterien stellen jedoch eine bemerkenswerte Innovation im Fremdsprachenunterricht dar. Um dennoch Sprachkompetenzen adäquat zu modularisieren und auszudifferenzieren, müssten diese Kriterien in unterschiedlichen Lern- und Lehrkontexten neu gewichtet, adaptiert und ergänzt werden.

Die Kann-Beschreibungen sind das relevanteste Ergebnis des GeR; jedoch sind die Beschreibungen nicht für alle Niveaustufen und Teilkompetenzen gleichmäßig vorhanden. Darüber hinaus werden die Vagheit bestimmter Formulierungen, deren semantische Unschärfe und der nicht immer eindeutige Gebrauch von Termini stark kritisiert. Der funktionale Ansatz zum Fremdsprachenlernen, der die Sprachfähigkeit in handlungsorientierten kommunikativen Aufgaben in unterschiedlichen Lebensdomänen aufschlüsselt, stellt eine innovative Entwicklung im Fremdsprachenunterricht dar – die unter anderem relativ rasch bei der Formulierung von Bildungsstandards für die erste Fremdsprache übernommen wurde. Diese innovative Entwicklung könnte/sollte jedoch weitgehend ergänzt werden, indem auch andere Aspekte des Fremdsprachenlernens systematisch berücksichtigt werden, z. B. Mehrsprachigkeit und Textkompetenz.

Diese Kritikpunkte sind insgesamt alle nachvollziehbar, obwohl sie in unterschiedlichen Kontexten und im Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen anders gewichtet werden könnten. Dabei sollte aber bedacht werden, dass der GeR eher praxisorientiert ist und dass seine Autoren explizit auf den Anspruch eines theoretisch-konzeptuellen Ansatzes verzichten. Der Wert des GeR besteht hauptsächlich darin, Impulse für die Reflexion in der Lern- und Lehrpraxis zu liefern – und dies sprachen- und lernstufenübergreifend und auch im Hinblick auf eine Vergleichbarkeit in einem erweiterten europäischen Raum.

Hinsichtlich meiner Fragestellung, ob der GeR eine glaubwürdige methodische Quelle für die Erarbeitung von Deskriptoren darstellt, lässt sich sagen, dass meines Wissens keine Kritik an der Methode für die Entwicklung der Deskriptoren geübt wurde. Im Gegenteil, in der Diskussion wird zum Beispiel immer

⁶⁷Die EALTA ist die *European Association for Language Testing and Assessment*, siehe <http://www.ealta.eu.org/index.htm>.

wieder auf die langjährigen Vorarbeiten von North (Analyse und Vergleich existierender Skalen, North 2000) und auf aufwendige Validierungsverfahren anhand qualitativer und quantitativer Untersuchungen verwiesen. Dazu mehr in Abschnitt 5.3.3.

5.3.2 Warum orientiere ich mich an der Methode des GeR?

Ich orientiere meine Methode für die Entwicklung von Deskriptoren an der des GeR aus folgenden Gründen:

1. Die vom GeR eingesetzte Methode – eine Kombination aus intuitiven, qualitativen und quantitativen Methoden – ist überzeugend und wissenschaftlich begründet (siehe Abschnitt 5.3.3).
2. Der Beschreibung der Sprachkompetenzen des Fremdsprachenlernenden liegen Kriterien zugrunde, die zum Teil auch für die Beschreibung von Lernerautonomie gelten (siehe Abschnitt 5.3.3.1).
3. Darüber hinaus hat die handlungs- und aufgabenorientierte Auffassung von Fremdsprachenlernen des GeR Ähnlichkeiten mit der von mir vertretenen Auffassung von Lernerautonomie.

Die Methode des GeR für die Entwicklung der Deskriptoren beschreibe ich in Abschnitt 5.3.3. An dieser Stelle erläutere ich kurz die Punkte 2 und 3.

Die allgemeinen Kriterien für die Beschreibung der Sprachkompetenzen unterliegen zwei grundlegenden Prinzipien: der Gegenstandsangemessenheit und der Funktionsangemessenheit. Zum einen sollen die Kriterien von der Definition des zu beschreibenden Gegenstands abgeleitet werden, um mit dieser kompatibel zu sein. Zum anderen soll die Funktion bzw. das Ziel der Deskriptoren berücksichtigt werden, um sie praxistgerecht zu entwickeln: In welchem Kontext und zu welchem Ziel sollen die Deskriptoren eingesetzt werden? Von wem sollen sie verwendet werden?

Die Kriterien für die Erarbeitung der Deskriptoren werden also von der Definition von Sprachverwendung des GeR abgeleitet. Diese Definition fasst alle Ansatzpunkte für eine ausdifferenzierte Beschreibung der Sprachkompetenzen zusammen und verdeutlicht außerdem den handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz des GeR. Aus diesen Gründen stelle ich sie hier kurz vor.

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar *allgemeine*, besonders aber auch *kommunikative Sprachkompetenzen*. Sie greifen in verschiedenen *Kontexten* und unter verschiedenen *Bedingungen und Beschränkungen* auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie *sprachliche Aktivitäten* ausführen, (an denen (wiederum) *Sprachprozesse* beteiligt sind, um *Texte* über bestimmte *Themen* aus verschiedenen *Lebensbereichen* (Domänen) zu produzieren oder zu rezipieren). Dabei setzen sie *Strategien* ein, die für die Ausführung

dieser *Aufgaben* am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. (Europarat 2001: 21)

5.3.3 Die Methode des GeR für die Entwicklung der Deskriptoren

Die vom GeR verwendete Methode wird von Schneider/North 2000: 39-76, vom Europarat 2001: 210-213 und von Lenz/Schneider 2004 beschrieben. Sie sieht eine Kombination von intuitiven, qualitativen und quantitativen Methoden in folgenden Schritten vor:

1. intuitive Phase: Suche nach und Erarbeitung von Deskriptoren nach vorbestimmten Kriterien;
2. qualitative Phase: Befragung von Experten und Informanten zur qualitativen Interpretation der in der intuitiven Phase gewonnenen Informationen;
3. quantitative Phase: statistische Analyse und Interpretation der Resultate der qualitativen Phase. (Siehe Europarat 2001: 200-205 und Lenz/Schneider 2004: 11)

Durch intuitive Methoden werden gegenstandsimmanente und funktionelle Kriterien für die Erarbeitung von Deskriptoren festgelegt (siehe Abschnitt 5.3.3.1), existierende Ansätze für Deskriptoren untersucht⁶⁸ und ggf. überarbeitet sowie neue Deskriptoren erarbeitet. Auch für die Formulierung der Deskriptoren werden Kriterien festgelegt (siehe Abschnitt 5.3.3.2). Die erarbeiteten Deskriptoren werden dann verschiedenen Kategorien zugeordnet (im Falle des GeR z. B. Fertigkeiten, kommunikativen Aktivitäten, Niveaustufen).

Durch qualitative Methoden werden Experten und Informanten zu verschiedenen Schwerpunkten der Deskriptoren und mit verschiedenen Methoden über die Formulierung, die Zuordnung und die Skalierung der Deskriptoren befragt. Die gewonnenen Informationen werden qualitativ interpretiert und ggf. in die Deskriptoren eingearbeitet (siehe Abschnitt 5.3.3.3).

Die Ergebnisse der qualitativen Phase werden dann durch quantitative Methoden statistisch analysiert und ausgewertet.

Mutatis mutandis eignen sich diese Prinzipien meines Erachtens grundsätzlich auch für die Fragestellung meiner Forschungsarbeit und können als Basis für die Entwicklung, Validierung und Erprobung von Deskriptoren für Lernerautonomie in deren viel kleineren Rahmen übernommen werden. Insbesondere sind die Prinzipien der intuitiven und der qualitativen Methoden für meine Forschungsarbeit von Interesse. Auf eine quantitative Methode verzichte ich, zum einen,

⁶⁸ Für die Sammlung existierender Deskriptoren wurden von der Arbeitsgruppe des GeR zahlreiche öffentlich zugängliche Skalen von Sprachkompetenzen untersucht (siehe dazu North 2000, Schneider/North 2000). Auf dieser Basis wurden Deskriptoren, die übernommen, und Deskriptoren, die überarbeitet werden sollten, identifiziert.

weil ein qualitativer Ansatz an die Fragestellung in dieser ersten Forschungsphase wichtiger ist als ein quantitativer (eine quantitative Überprüfung der Forschungsergebnisse könnte zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen werden), zum anderen, weil ein quantitativer Ansatz meine Kapazitäten überschreiten würde.

Bei der Erläuterung dieser drei Phasen in den folgenden Abschnitten geht es mir hauptsächlich darum, die intuitive Phase aufzuschlüsseln und insbesondere die Kriterien für die Erarbeitung und für die Formulierung der Deskriptoren genauer zu analysieren, um zu überprüfen, ob und inwiefern sie auch für die Beschreibung von Lernerautonomie relevant sind.

5.3.3.1 Kriterien für die Erarbeitung der Deskriptoren

Für die Erarbeitung von Deskriptoren für Sprach- und kommunikative Kompetenzen legt der GeR, auf der Basis der Definition des Gegenstandes Sprachverwendung und der empirischen Funktion der Deskriptoren, folgende Kriterien fest:

1. Kompetenz- bzw. Strategiebezogenheit;
2. Handlungs- und Aufgabenorientierung;
3. Bereichs- bzw. Situationsbezogenheit;
4. Berücksichtigung kontextueller Bedingungen und Beschränkungen;
5. Berücksichtigung einer horizontalen und einer vertikalen Dimension.

Wie ich gleich begründen werde, kann die Mehrzahl dieser Kriterien auch für die Beschreibung von Lernerautonomie übernommen werden, insbesondere die Kompetenz- bzw. Strategiebezogenheit, die Handlungsorientierung sowie die Berücksichtigung kontextueller Bedingungen und Beschränkungen. Andere Kriterien hingegen müssen ggf. adaptiert oder verworfen werden: die Aufgabenorientierung und die Bereichs- bzw. Situationsbezogenheit (mehr dazu in Abschnitt 5.4).

Kompetenz- bzw. Strategiebezogenheit; Handlungs- und Aufgabenorientierung
 Deskriptoren beschreiben Kompetenzen und Strategien. Da Kompetenzen als *savoir faire* und Strategien als Handlungen und Handlungspläne verstanden werden können (siehe Kapitel 4, Abschnitte 4.1 und 4.2), zieht das Kriterium der Kompetenz- und Strategiebezogenheit in der Beschreibung auch das der Handlungsorientierung nach sich. Der GeR beschreibt einerseits Sprach- und kommunikative Kompetenzen und Strategien, andererseits soziale Handlungen, die durch kommunikativen und sprachlichen Austausch ausgeführt werden („jemanden begrüßen“, „etwas kaufen“ usw.), und kommunikative Aufgaben, die nicht nur sprachlicher Natur sind, zum Beispiel „Kann eine eingetübte, kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen“ (Sprechen – vor Publikum sprechen, A2, Europarat 2001: 67).

Da Kompetenzen und Handlungen ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil von Lernerautonomie sind, eignen sich die Kriterien der Kompetenzbezogenheit und der Handlungsorientierung auch zur Beschreibung von Lernerautonomie.

Bereichs- bzw. Situationsbezogenheit; Berücksichtigung kontextueller Bedingungen und Beschränkungen

Die Bereichs- und Situationsbezogenheit erhält bei der Beschreibung von Sprachkompetenzen eine größere Gewichtung als bei der Beschreibung von Lernerautonomie. Die Berücksichtigung von konkreten Situationen, Kontexten und von deren Bedingungen und Beschränkungen ist wesentlich für die Ausdifferenzierung und die Skalierung der Sprachkompetenzen, weil Sprachhandlungen in unterschiedlichen Situationen und Kontexten ausgeführt werden und diese Situationen, Kontexte und deren Bedingungen unmittelbar die Gestaltung und die sprachliche Qualität der Sprachhandlungen beeinflussen: Ort, Institution, Anzahl und sozialer Status der Gesprächspartner, Text- bzw. Äußerungstyp, Medium der Kommunikation, materielle Bedingungen, Zeitbedingungen und psychologische Faktoren bestimmen auch sprachlich die kommunikativen Handlungen und sind daher wichtige Kriterien für die Skalierung der Kompetenzen.

Für die Beschreibung von Lernerautonomie ist hingegen die Berücksichtigung des Lern- und Lehrkontextes mit seinen Variablen weniger relevant, da die von mir vorgeschlagene Definition von Lernerautonomie keine situationellen bzw. kontextuellen Bedingungen enthält (siehe dazu Kapitel 3, Abschnitte 3.4.3.2 und 3.5).

Bedingungen und Beschränkungen, wie zum Beispiel individuelle Unterschiede bei Einstellungen, Lernstilen und Arbeitsformen, könnten hingegen dazu dienen, lernregulierende Kompetenzen bei einzelnen Lernern auszdifferenzieren. Daher sollen sie in gewissem Maß berücksichtigt werden. Wie dies im Einzelnen geschieht, zeige ich in Kapitel 7, Abschnitt 7.2.2.

Berücksichtigung einer horizontalen und einer vertikalen Dimension

Für die Beschreibung der Sprachkompetenzen berücksichtigt der GeR zwei Dimensionen, eine vertikale und eine horizontale. Die vertikale Dimension ist die Dimension der sechs Niveaustufen der Sprachkompetenzen (Europarat 2001: 27f. und, zur Beschreibung der Globalskala, 32-50). Die horizontale Dimension ist die Dimension der Teilkompetenzen der Sprachverwendung (zusammenhängendes Sprechen, mündliche Interaktion, Schreiben, schriftliche Interaktion, Lesen, Hören), der Strategien, der einzelnen Domänen (privat, öffentlich, beruflich, Bildung) sowie der kommunikativen Situationen und Handlungen.

Diese beiden Dimensionen entsprechen dem Prinzip der Verzweigung und Skalierung (siehe Abschnitt 5.3.1) und dienen dazu, weitere wichtige Ausdiffe-

renzierungen in der Beschreibung von Sprachkompetenzen vorzunehmen, nämlich „ungleichmäßige Profile und Teilkompetenzen“ (Europarat 2001: 27) zu beschreiben, Teillernziele im Lernprozess zu definieren und allgemein die Ungegradlinigkeit der individuellen Lernprozesse abzubilden.

Wenn man die vertikale Dimension des Referenzrahmens betrachtet, so sollte man nicht vergessen, dass *sich der Prozess des Sprachenlernens über eine lange Zeit erstreckt und individuell ist. Keine zwei Sprachbenutzer [...] verfügen über eine genau gleiche Kompetenz oder entwickeln sich auf die gleiche Weise.* [...] Man sollte allerdings stets daran denken, dass Niveaustufen immer nur die vertikale Dimension wiedergeben. Sie können also nur in begrenztem Umfang der Tatsache Rechnung tragen, dass Sprachenlernen sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Richtung fortschreitet, wenn Lernende die Fähigkeit erwerben, in einem erweiterten Spektrum von kommunikativen Sprachaktivitäten zu handeln. *Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala.* (Europarat 2001: 28f., Hervorhebungen M.G.T.)

Die Ausdifferenzierung durch eine horizontale Dimension ist für die Beschreibung von Lernerautonomie besonders interessant, weil sie die Beschreibung von Teilkompetenzen in den verschiedenen Handlungsbereichen von Lernerautonomie erschließt. Eine vertikale Ausdifferenzierung durch ‚Stufen‘ von Lernerautonomie sehe ich hingegen eher als problematisch an, weil, wie aus den Ausführungen in Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.3 hervorgeht, in der Literatur bis jetzt keine eindeutigen Hinweise für eine Skalierung der Kompetenzen von Lernerautonomie vorliegen.

Eine horizontale Ausdifferenzierung von Lernerautonomie würde auch deswegen zu diesem Zeitpunkt ausreichen, weil die Erfahrung bei der Entwicklung von Deskriptoren für Europäische Sprachenportfolios zeigt, dass bestimmte Deskriptoren, darunter auch die für Lernstrategien oder für kulturelle und interkulturelle Erfahrungen, (noch) nicht skaliert, und vielleicht auch nicht skalierbar, sind (siehe Lenz/Schneider 2004: 1f.).

5.3.3.2 Kriterien für die Formulierung der Deskriptoren

Ein weiterer Schritt bei der Entwicklung von Deskriptoren ist die Festlegung von Kriterien für deren Formulierung im Einklang mit ihrer Funktion und ihren Adressaten. Grundprinzipien für die Formulierung guter Deskriptoren sind laut GeR:

1. positive Formulierung: Deskriptoren sollen darauf fokussieren, was der Lerner kann;
2. Bestimmtheit/Eindeutigkeit: Deskriptoren sollen möglichst konkrete Aufgaben bzw. Fertigungsgrade beschreiben;
3. Klarheit: Deskriptoren sollen eine logische Struktur haben und möglichst keine Metasprache enthalten;

4. Kürze: Deskriptoren sollen kurz und übersichtlich sein;
5. Unabhängigkeit: Deskriptoren sollen für sich stehen bzw. von anderen Deskriptoren unabhängig interpretierbar sein. (Siehe Europarat 2001, Anhang A: 200-202, Lenz/Schneider 2001: 41-49, Lenz/Schneider 2004: 1-17)

Dass es nicht so einfach ist, diese klaren Kriterien in der Praxis umzusetzen, zeigt die Kritik an den Deskriptoren: Vagheit, semantische Unschärfe, Inkonsistenzen bei den verwendeten Termini (Quetz 2003, Zydatis 2005, Harsch 2007). Ein genauerer Blick auf die Begründung der einzelnen Kriterien kann jedoch helfen, zwischen diesen realistische Prioritäten zu setzen.

Die positive Formulierung der Deskriptoren ist zweifelsohne ein wichtiges Merkmal und ein Gewinn für die Lern- und Lehrpraxis sowie für die Beurteilung sprachlicher Kompetenzen (vgl. Christ 2003: 61f., Krumm 2003: 123, Zydatis 2005: 65). Deskriptoren sollen Kompetenzen bzw. Handlungen des Lerners positiv formulieren, das heißt sie sollen beschreiben, was ein Lerner im Hinblick auf eine Fertigkeit, in einer bestimmten Situation und unter bestimmten Bedingungen kann. Gerade lernpsychologisch haben positive Formulierungen den Vorteil, durch den Fokus auf das, was ein Lerner schon kann, bestärkend zu wirken (siehe auch Zydatis 2005: 65). Hingegen können negative Formulierungen demotivierend wirken (Lenz/Schneider 2004: 12).

[...] *Positive Formulierungen sind [...] vor allem wünschenswert, wenn Kompetenzniveaus auch als Lernziel dienen sollen* und nicht nur als ein Instrument zur Überprüfung und Auslese von Kandidaten. (Europarat 2001: 200, Hervorhebung M.G.T.)

Gegebenenfalls können positive Formulierung durch Bedingungen eingeschränkt werden, zum Beispiel:

Kann vieles verstehen, was zu Themen des eigenen Fachgebiets gesagt wird, *sofern die Gesprächspartner deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden.* [...] (Deskriptor für mündliche Interaktion – Formelle Diskussion und Besprechungen, Niveau B1, Europarat 2001: 82, Hervorhebung M.G.T.)

Das Kriterium der Bestimmtheit und Eindeutigkeit sagt aus, dass Deskriptoren möglichst konkrete Aufgaben beschreiben und keine Vagheiten oder Zweideutigkeiten enthalten sollen (Europarat 2001: 201). Als Aufgaben versteht der GeR kommunikative Handlungen. Bei der Beschreibung von Lernerautonomie sollen Aufgaben durch konkrete lernregulierende Kompetenzen und Handlungen ersetzt werden.

Zur Klarheit der Deskriptoren gehören eine einfache und logische Struktur, ein einfacher syntaktischer Aufbau und der Verzicht auf Metasprache (Europarat 2001: 201). Die Klarheit der Deskriptoren ist besonders wichtig, wenn man die Adressaten der Deskriptoren bedenkt, in erster Linie Lerner und Lehrer.

Die Umsetzung der Kriterien der Eindeutigkeit und der Klarheit bei der Formulierung ist durchaus schwieriger. Wie in Abschnitt 5.3.1 schon erwähnt, ge-

hört zu den Kritikpunkten am GeR gerade die Vagheit bei der Skalierung der Deskriptoren, deren semantische Unschärfen sowie die Nicht-Transparenz vieler Termini, die sich auf sprachliche Handlungen beziehen (siehe Quetz 2003: insb. 151-153, Zydati 2005: 63f., Harsch 2007: 191f., 198f., 211). Insbesondere wird dem GeR vorgeworfen, dass einige der für die Skalen verwendeten sprachlichen Ausdrücke ungenau sind: Was sind „lange, anspruchsvolle Texte“, was sind „klare, detaillierte Texte“, „gut strukturierte Texte“? Was bedeutet im Einzelnen „ausreichend korrekt“, „verfügt über genügend Wortschatz“? Darüber hinaus werden für die Skalen unsystematisch verschiedene Merkmale verwendet: quantifizierende Merkmale („ein großes Repertoire“), qualifizierende Merkmale („auf einfache Art“), Merkmale von Themen („vertraute, routinemäßige, komplexe Themen“). Desgleichen variieren Verben, die sprachliche Handlungen bezeichnen, „von Niveau zu Niveau, wobei es nicht immer ersichtlich ist, welche Bedeutung sie tragen und ob sie synonym verwendet werden“ (Harsch 2007: 191).

Dass Vagheiten und Ungenauigkeiten einerseits mit dem Formulierungs-, andererseits mit dem Interpretationsprozess der Deskriptoren zusammenhängen, lässt sich kaum bestreiten: Was für einen Lehrer „angemessen“ ist, ist es vielleicht für einen anderen nicht; dasselbe gilt für Merkmale wie „genügend korrekt“, „gut strukturiert“ und andere. Diesbezüglich soll daran erinnert werden, dass wir es auch beim GeR – wie bei jedem anderen Text – mit einem hermeneutischen Prozess zu tun haben, und dass ein Anteil an Subjektivität bei der Beschreibung von natürlichen Sprachen bzw. Sprachprodukten dazugehört. Dennoch sollten, wenn möglich, einerseits Instrumente gesucht werden, um diese Vagheiten, Unschärfen und Ungenauigkeiten auf eine sinnvolle Weise zu reduzieren (z. B. eine Legende und/oder Beispiele), andererseits Verfahren eingesetzt werden, die einen kritischen und bewussten Umgang mit den Deskriptoren in der Lern- und Lehrpraxis fördern (z. B. *standard setting*, Lehrertraining).

Ein weiteres Formulierungskriterium ist die Kürze und Übersichtlichkeit: Deskriptoren sollen kurz und übersichtlich sein, zum einen, weil kurze Deskriptoren einfacher zu verstehen sind, zum anderen, weil es dadurch wahrscheinlicher ist, dass sie jeweils eine Aufgabe bzw. eine Kompetenz beschreiben, von der der Leser sagen kann: Ja, das kann ich! (Europarat 2001: 201).

Zuletzt sollen Deskriptoren zur besseren Verständlichkeit und zur genauen Festlegung von Kompetenzen unabhängig von anderen Deskriptoren interpretierbar sein (siehe Lenz/Schneider 2004: 12).

Wenn ein Deskriptor dieses Merkmal hat, dass er *für sich allein stehen kann*, dann ist das ein Signal, dass er auch *als eigenständiges Lernziel dienen kann* und dass seine Bedeutung nicht nur von der Formulierung anderer Deskriptoren auf der Skala abhängt. (Europarat 2001: 201, Hervorhebungen M.G.T.)

Diese Kriterien können auch für Deskriptoren für Lernerautonomie ohne Weiteres übernommen werden. Wie sie sich konkret umsetzen lassen und welche Folgen die eben genannten Kritikpunkte hinsichtlich ihrer Formulierung für meine Arbeit haben, bespreche ich in Kapitel 7, Abschnitt 7.2.

5.3.3.3 Methode für die Validierung der Deskriptoren

Zur Validierung der Deskriptoren verwendete der GeR zuerst eine qualitative und dann eine quantitative Methode (siehe 5.3.3).

Die qualitative Methode bestand in der Befragung von Experten und Informanten (Lehrenden und Lernenden). Die Arbeitsgruppe des GeR führte Befragungen von Lernern und Lehrern in Form von Workshops durch, um die Deskriptoren zu testen und zu beurteilen, insgesamt ungefähr dreihundert Workshops mit verschiedenen Experten- und Informantengruppen sowie inhaltlichen und methodischen Arbeitsschwerpunkten. Wie eine qualitative Methode zur Validierung der Deskriptoren in einem kleineren Rahmen aussehen kann, erläutere ich in Kapitel 6.

In den Workshops wurde auf folgende Aspekte fokussiert: die Formulierung der Schlüsselkonzepte, die von Schlüsselkonzepten beschriebenen Leistungen, die Hauptmerkmale von Deskriptoren, binäre Entscheidungen über die Hauptmerkmale, vergleichende Urteile über einzelne Leistungen, Sortieraufgaben mit Entwürfen von bzw. mit Deskriptoren. Für eine nähere Beschreibung dieser Methoden siehe Europarat 2001: 203f. und Schneider/North 2000: 49-53.

Durch diese Workshops wurden qualitative Informationen zur Formulierung, Zuordnung und Skalierung von Deskriptoren gewonnen. Die gewonnenen Informationen wurden qualitativ interpretiert und ggf. in die Deskriptoren übernommen.

Die quantitative Arbeitsphase setzte dann statistische Verfahren für die mathematische Skalierung der besten Deskriptoren ein. Es handelte sich dabei um Diskriminanzanalyse, multidimensionale Skalierung, *Item-Response*-Theorie (IRT) oder ‚*Latent Trait*‘-Analyse. Da quantitative Methoden für meine Forschungsarbeit nicht vorgesehen sind, verzichte ich auf die Darstellung dieser Methoden. Für eine nähere Beschreibung der quantitativen Phase siehe Europarat 2001: 204f. und Schneider/North 2000: 73-75.

5.4 Eine Methode zur Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie

Die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie gestalte ich, angelehnt an die vom GeR eingesetzte Methode, in folgenden Schritten:

Intuitive Phase:

1. Festlegung von Bereichen für die Deskriptoren;
2. Festlegung von Kriterien für die Erarbeitung der Deskriptoren;
3. Suche nach existierenden Deskriptoren bzw. nach Ansätzen für Deskriptoren;
4. Formulierung der Deskriptoren;
5. Entwicklung eines Autonomiemodells.

Qualitative Phase:

6. Validierung der entwickelten Deskriptoren sowie des Autonomiemodells durch ein qualitatives Verfahren;
7. Auswertung des Validierungsverfahrens;
8. Einarbeitung der Ergebnisse des Validierungsverfahrens in das Autonomiemodell und in die Deskriptoren.

An dieser Stelle erläutere ich die Schritte 1 bis 5. Die Schritte 6 und 7 sind Gegenstand von Kapitel 6. Schritt 8 erläutere ich in Kapitel 7, Abschnitt 7.3.

Festlegung von Bereichen für die Deskriptoren

Die Bereiche für die Deskriptoren lege ich auf Basis der Erkenntnisse der Autonomie- (siehe Kapitel 3) und der Strategieforschung (siehe Kapitel 4) fest.

Festlegung von Kriterien für die Erarbeitung von Deskriptoren

Auf der Basis der Definitionen von Lernerautonomie, von Fremdsprachenlernen und von Wissen sowie der Beschreibungen von Strategien lege ich folgende Kriterien für die Erarbeitung der Deskriptoren fest:

- i. Wissensbasierung und Kompetenzorientierung: Die Deskriptoren sollen Wissenszustände, Wissens- bzw. Bewusstheitserwerbsprozesse sowie Kompetenzen und Fertigkeiten beschreiben;
- ii. Handlungsorientierung: Die Deskriptoren sollen Handlungen bzw. Handlungssequenzen beschreiben;
- iii. Situationsunabhängigkeit: Die Deskriptoren sollen situationsübergreifend sein;
- iv. Aufgabenunabhängigkeit: Die Deskriptoren sollen aufgabenübergreifend sein;
- v. Komponentenbezogenheit (horizontale Dimension): Die Deskriptoren sollen den einzelnen Komponenten von Lernerautonomie zugeordnet werden können;
- vi. Berücksichtigung von Teilkompetenzen bzw. -handlungen (vertikale Dimension): Die Deskriptoren sollen, wenn möglich, auch Teilkompetenzen bzw. -handlungen beschreiben.

i. Wissensbasierung und Kompetenzorientierung

Die Deskriptoren sollen relevante Wissenszustände, Wissens- bzw. Bewusstheitserwerbsprozesse sowie Kompetenzen und Fertigkeiten beschreiben. Durch die Berücksichtigung von Wissens- bzw. Bewusstheitserwerbsprozessen kann die metakognitive Dimension von Lernerautonomie, das heißt die Fähigkeit, bewusste Entscheidungen über das eigene Lernen zu treffen und über den Lernprozess zu reflektieren, in der Beschreibung berücksichtigt werden. Da Wissenszustände bzw. Wissenserwerbsprozesse nicht unabhängig von Fertigkeiten, Strategien und Handlungen beschrieben werden können, sollen die Deskriptoren auf Kompetenzen und Fertigkeiten fokussieren, die in den verschiedenen Bereichen für die Regulierung bzw. die Steuerung des Lernprozesses zuständig sind.

ii. Handlungsorientierung

Die Deskriptoren sollen Handlungen bzw. Handlungssequenzen beschreiben, in die das Wissen, die Fertigkeiten und die Kompetenzen des Lerners umgesetzt werden. Den Erkenntnissen des Kapitels 4 entsprechend sollen dies insbesondere lernregulierende Kompetenzen, Strategien und Handlungen sein. In der Beschreibung von Handlungen können auch nicht beobachtbare Lern- bzw. Reflexionsprozesse berücksichtigt werden. Dadurch wird die äußere Perspektive des Beobachters mit der inneren Perspektive des Lerners zusammengeführt.

iii. Situationsunabhängigkeit

Da meine Definition von Lernerautonomie auf Kompetenzen statt auf situationalen Bedingungen basiert, sollen die Deskriptoren nicht situationsbezogen, sondern situationsübergreifend sein.

Dennoch sollen die Deskriptoren insoweit kontextbezogen sein, als dass sie den Hochschulbereich als allgemeinen Rahmen für die Beschreibung lernregulierender Kompetenzen berücksichtigen, da sie in diesem Kontext eingesetzt werden sollen. Der Einbezug von unterschiedlichen Lern- bzw. Lehrsituationen – wie Unterricht, selbstgesteuertes Lernen, Lernen im Tandem – soll hingegen vermieden werden, weil er die Beschreibung unnötig erweitern und sie entweder unvollständig – es können nicht alle Situationen berücksichtigt werden – oder unübersichtlich machen würde.

Ziel der Deskriptoren ist es, eine möglichst situationsübergreifende Beschreibung von Kompetenzen, Handlungen und Strategien für Lernerautonomie zu geben: Situationsbezogene Elemente sollen – ansatzweise und beispielhaft – nur dann in den Deskriptoren berücksichtigt werden, wenn dies der Klarheit und der Verständlichkeit dient. Es soll eher Lernern und Lehrern überlassen werden, die Deskriptoren an unterschiedliche Situationen anzupassen oder durch eigene situationsbedingte Anmerkungen (z. B. Beschränkungen) zu ergänzen.

iv. Aufgabenunabhängigkeit

Die Deskriptoren für Lernerautonomie sollen möglichst aufgabenunabhängig sein, aus zwei Gründen: Erstens stützen sich lernregulierende Handlungen vor allem auf metakognitive Strategien bzw. auf das Zusammenspiel zwischen metakognitiven und kognitiven Strategien und sind somit meistens aufgabenübergreifend. Zweitens würde die Berücksichtigung unterschiedlicher Aufgaben, ähnlich wie die unterschiedlicher Lernsituationen, die Zahl der Deskriptoren unnötigerweise erhöhen und dadurch die Beschreibung undurchschaubar machen. Analog zu den situationsbezogenen Elementen sollen daher auch aufgabenbezogene Elemente nur dann angegeben werden, wenn dies zur besseren Verständlichkeit der einzelnen Deskriptoren beiträgt.

v. Komponentenbezogenheit

Die Komponentenbezogenheit entspricht der horizontalen Dimension der Beschreibung. Nach diesem Kriterium sollen die Deskriptoren möglichst einzelne Komponenten bzw. Handlungsbereiche von Lernerautonomie aufschlüsseln (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.4) und getrennt beschreiben, um die Komplexität von Lernerautonomie zu reduzieren und eine Ausdifferenzierung der Beschreibung zu ermöglichen.⁶⁹ Weitere Gründe dafür, die Teilkompetenzen von Lernerautonomie komponentenbezogen, das heißt durch einzelne Bereiche bei den Deskriptoren, auszudifferenzieren, sind zum einen die Mehrdimensionalität des Konstruktes, zum anderen der Konsens der Forscher darüber, dass Lernerautonomie kein Entweder-oder-Phänomen ist. Vielmehr ist es so, dass ein Lerner in einigen Bereichen autonom und in anderen Bereichen lehrerabhängig ist (Little 1991: 4f., Sheerin 1997: 57f.).

vi. Berücksichtigung von Teilkompetenzen bzw. -handlungen

Eine weitere Ausdifferenzierung soll in der vertikalen Dimension durch die Beschreibung von Teilkompetenzen und -handlungen erfolgen. Ausgehend von existierenden Ansätzen soll die Beschreibung zwei Ebenen enthalten, die Makrodeskriptoren – für allgemeine Beschreibungen von Kompetenzen und Handlungen – und die Mikrodeskriptoren – für genauere Beschreibungen von Teilkompetenzen bzw. -handlungen ggf. durch Bedingungen, Beschränkungen und individuelle Variablen (z. B. die Komplexität einer Handlung oder der Rückgriff auf unterstützende Ressourcen wie die Sprachlernberatung).

Ziel dieser Ausdifferenzierung ist es nicht, die Kompetenzen zu skalieren, sondern durch die konkrete und praxisgerechte Beschreibung von Lernerautono-

⁶⁹ Dabei soll wiederholt werden, dass zwar durch die Komponentenbezogenheit theoretisch-konzeptuelle Grenzen zwischen den einzelnen Komponenten von Lernerautonomie gezogen werden, diese jedoch sehr eng miteinander zusammenhängen und in der Praxis oft nicht auseinanderzuhalten sind.

mie die Entwicklung bzw. Förderung einzelner Teilkompetenzen zu ermöglichen. Mit anderen Worten: Durch die Beschreibung von Teilkompetenzen sollen komplexe Handlungen und Fertigkeiten so unterteilt werden können, dass es für den Lerner einfacher ist zu sagen: Ja, das kann ich!

Kriterien für die Ausdifferenzierung von Makro- und Mikroebene der Beschreibung sowie für Bedingungen und Beschränkungen bespreche ich in Kapitel 7, Abschnitt 7.2.2.

Suche nach Deskriptoren bzw. nach Ansätzen für die Deskriptoren

Die Suche nach Deskriptoren bzw. nach Ansätzen für Deskriptoren erfolgt vorrangig unter Bezugnahme auf die existierende Literatur. Dadurch soll der Einfluss der Forscherin und ihrer individuellen Annahmen bzw. Vorstellungen zu Lernerautonomie möglichst vermieden bzw. in Grenzen gehalten werden.

Durch die Bezugnahme auf die existierende Literatur verzichte ich außerdem bewusst auf die Suche nach empirisch beobachteten Beschreibungen von Handlungen und Kompetenzen für Lernerautonomie. Durch diese Beobachtungen würden theoretische und methodische Fragen aufgeworfen werden, die die Validität und die Reliabilität der Forschung infrage stellen würden, zum Beispiel: Wie können bestimmte Handlungen bzw. Lernverhaltensweisen eindeutig Lernerautonomie zugeschrieben werden? Wie können kontextabhängige von allgemeingültigen Handlungen unterschieden werden? Wie kann sichergestellt werden, dass die beobachteten Handlungen und Kompetenzen für Lernerautonomie erschöpfend sind?

Ansätze für Deskriptoren sind in der Literatur insbesondere in folgenden Beschreibungen zu finden (siehe auch Kapitel 3 und 4):

- Beschreibung von Kompetenzen, Fertigkeiten und ‚Stufen‘ bzw. Stadien⁷⁰ von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen (z. B. Holec 1996, Littlewood 1996, Sheerin 1997, Nunan 1997);
- Beschreibung von Merkmalen autonomer Lerner (z. B. Beck 1989, Candy 1991, Simons 1992, Brunstein/Spörer 2001, Rampillon 2003a);
- Beschreibung von lernregulierenden Strategien zum Fremdsprachenlernen (z. B. Naiman et al. 1978, Rubin 1987, Oxford 1990, Wenden 1991, O’Malley/Chamot 1991, Chamot et al. 1999).

⁷⁰ Da die in Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.3 besprochenen Ansätze zur ‚Abstufung‘ von Lernerautonomie keine eindeutigen Elemente für eine Skalierung enthalten, übernehme ich einige geeignete Beschreibungen nur zum Zweck der Ausdifferenzierung der Kompetenzen bzw. der Handlungen für Lernerautonomie.

Formulierung der Deskriptoren

Es ist durchaus sinnvoll, die Kriterien des GeR für die Formulierung von Deskriptoren für Sprachkompetenzen – positive Formulierung, Bestimmtheit/Eindeutigkeit, Klarheit, Kürze, Unabhängigkeit – auch für die Deskriptoren von Lernerautonomie zu übernehmen. Dies hat sowohl didaktisch-pädagogische als auch methodische Gründe.

Aus didaktisch-pädagogischer Sicht sollen die Deskriptoren zur Selbsteinschätzung von Lernern dienen. Positive Formulierungen helfen dem Lerner, auf das zu fokussieren, was er kann, und können außerdem auch als Lernziele verwendet werden. Negative Formulierungen können hingegen demotivierend und negativ auf das Selbstbild des Lerners wirken. Kürze und Unabhängigkeit dienen auch dazu, die Arbeit mit den Deskriptoren zu erleichtern: Kurze Deskriptoren sind in der Regel übersichtlich; voneinander unabhängige Deskriptoren ermöglichen es, die (Selbst-)Einschätzung der Teilkompetenzen aufzuschlüsseln. Aus methodischer Sicht gewährleistet die positive Formulierung außerdem Einheitlichkeit in Bezug auf die existierenden Deskriptoren von Sprachkompetenzen (GeR, Europäische Sprachenportfolios).

Bei der Formulierung soll der Gebrauch von Metasprache möglichst vermieden bzw. eingeschränkt werden. Dies kann in der Tat ein Problem bereiten, da die Deskriptoren der Sprachkompetenzen – gegen jede Intention der Verfasser des GeR und verschiedener Europäischer Sprachenportfolios – von den Nutzern (Lernern, aber auch Lehrern) manchmal als abstrakte und nicht unmittelbar verständliche Metasprache empfunden werden.

Die Erfahrung des GeR zeigt dennoch, dass es nicht leicht ist, die Kriterien der Bestimmtheit/Eindeutigkeit und der Klarheit einzuhalten/umzusetzen. Diesbezüglich soll bei der Erarbeitung der Deskriptoren besonders darauf geachtet werden, dass die Deskriptoren verständlich und leicht interpretierbar sind (z. B. durch Beispiele, durch eine kleine Legende). – Die Erprobung der Deskriptoren nach deren Validierung (siehe Kapitel 8) gibt unter anderem auch darüber Hinweise, ob die angestrebte Klarheit und Transparenz bei der Beschreibung erreicht wurde.

Entwicklung eines Modells für Lernerautonomie

Die Bereiche von Lernerautonomie und die Deskriptoren sollen zu einem Autonomiemodell entwickelt werden. Dieses Modell soll möglichst vollständig und flexibel sowie systematisch sein, das heißt es soll die Beziehungen zwischen den einzelnen Bereichen untereinander und zwischen den Deskriptoren deutlich abbilden. Gleichzeitig soll es individuelle Unterschiede in der Auffassung von Lernerautonomie und bei den Bedürfnissen verschiedener Lerner mit unterschiedlichen Profilen berücksichtigen. Das Autonomiemodell stelle ich in Kapitel 7, Abschnitt 7.1 vor.

Validierung der Deskriptoren und des Autonomiemodells und Auswertung des Validierungsverfahrens

Die Validierung der Deskriptoren und des Autonomiemodells soll durch ein qualitatives bzw. explorativ-interpretatives Verfahren mit Experten erfolgen. Dieses Verfahren sowie dessen Auswertung beschreibe ich in Kapitel 6.

Einarbeitung der Ergebnisse des Validierungsverfahrens in das Autonomiemodell und in die Deskriptoren

Die aus dem qualitativen Validierungsverfahren gewonnenen Erkenntnisse sollen entsprechend in die Deskriptoren und in das Autonomiemodell eingearbeitet werden. Näheres dazu in Kapitel 7, Abschnitt 7.4.

5.5 Fazit

In diesem Kapitel habe ich mein Vorhaben begründet, Deskriptoren für Lernerautonomie zu entwickeln, und eine Methode zu deren Entwicklung festgelegt.

Deskriptoren für Lernerautonomie haben die Funktion, eine wissenschaftlich fundierte, systematische und operationelle Beschreibung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zu gewährleisten und gleichzeitig als empirisches Instrument für die Entwicklung bzw. die Förderung von Lernerautonomie in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen zu dienen.

In Anlehnung an die GeR-Methode für Deskriptoren von Sprachkompetenzen sieht die Methode für die Entwicklung von Deskriptoren für Lernerautonomie eine Kombination von intuitiven und qualitativen Phasen vor. In der intuitiven Phase werden Bereiche bzw. Komponenten für die Deskriptoren identifiziert und Kriterien für die Erarbeitung der Deskriptoren definiert. Dies geschieht auf der Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Kapitel 3 und 4: Definition von Lernerautonomie, von Lernen, Wissen, Fertigkeit, Kompetenz und lernregulierenden Strategien. Zur intuitiven Phase gehören auch die Formulierung von Deskriptoren und die Entwicklung eines Autonomiemodells (siehe Kapitel 7).

Die Kriterien für die Entwicklung von Deskriptoren habe ich wie folgt definiert: Ausschlaggebend für die Beschreibung von Lernerautonomie sind wissensbasierte Kompetenzen und Handlungen des Lerners, die möglichst situationsübergreifend beschrieben werden sollen. Diese Kompetenzen und Handlungen werden zu Grundkomponenten bzw. Grundbereichen von Lernerautonomie geordnet, um somit die komplexe Metafähigkeit zu Lernerautonomie horizontal auszdifferenzieren. Weitere Ausdifferenzierungsmöglichkeiten sind die Beschreibung von Teilhandlungen und die Berücksichtigung individueller Variablen sowie von Bedingungen und Beschränkungen. Kompetenzen und Handlungen des Lerners sollen aus pädagogischen Gründen in Form von positiven Kann-Beschreibungen formuliert werden, zur Unterstützung der Selbst- bzw. der

Fremdeinschätzung sowie der Lernzielsetzung. Somit wird gleichzeitig die wissenschaftliche und die pädagogische Funktion der Deskriptoren berücksichtigt.

Bei der Entwicklung der Deskriptoren soll außerdem sichergestellt werden, dass zum einen die Forschungsergebnisse möglichst nicht von den Vorannahmen und Einstellungen der Forscherin beeinflusst werden und dass zum anderen die entwickelten Deskriptoren möglichst intersubjektiv nachvollziehbar und nicht selbstreferentiell sind. Um dies zu gewährleisten, erfolgt die Erarbeitung der Deskriptoren nicht von empirischen Beobachtungen ausgehend, sondern auf den in der Literatur gefundenen und kritisch analysierten Ansätzen basierend (Komponenten von Lernerautonomie, Kompetenzen und Handlungsbereiche, Merkmale autonomer Lerner, relevante Strategien, siehe Kapitel 3 und 4). Darüber hinaus werden in der qualitativen Phase die entwickelten Deskriptoren sowie das Autonomiemodell einem explorativ-interpretativen Verfahren unterzogen, um sie von Experten validieren zu lassen. Dieses Validierungsverfahren stelle ich in Kapitel 6 vor.

6 Das Verfahren zur Validierung des Autonomiemodells und der Deskriptoren

Vorschau

In diesem Kapitel stelle ich kurz das qualitative Verfahren zur intersubjektiven Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren vor. Dieses Verfahren wurde auf der Basis existierender explorativ-interpretativer Methoden (problemzentriertes Interview, Gruppendiskussion, Expertenbefragung) entwickelt und nimmt eine zentrale Rolle in meinem Forschungsdesign ein.

Die Leitfragen dieses Kapitels lauten:

1. Warum ist ein qualitatives Verfahren zur intersubjektiven Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren notwendig? (Siehe Abschnitt 6.1)
2. Wie kann ein solches Verfahren strukturiert werden? (Siehe Abschnitt 6.2)
3. Welche sind die Ergebnisse des qualitativen Validierungsverfahrens? (Siehe Abschnitt 6.2.4)
4. Hat sich dieses Verfahren für die Fragestellung als geeignet erwiesen? Wie ist die Reichweite der Ergebnisse? (Siehe Abschnitt 6.3)

6.1 Warum ein qualitatives Verfahren zur Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren?

Die intersubjektive Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren durch ein qualitatives Verfahren dient dazu, die Nachvollziehbarkeit der Beschreibungen sicherzustellen und deren Selbstreferenzialität zu vermeiden.

Zwei Gründe sprechen dafür, ein qualitatives Verfahren für die intersubjektive Validierung einzusetzen: Zum einen eignet sich ein qualitatives Verfahren deshalb, weil Lernerautonomie ein komplexer Forschungsgegenstand ist (Merkmal der Faktorenkomplexion) und daher am besten durch „qualitative Zugangsweisen“ erforscht werden sollte (Grotjahn 2006: 248). Zum anderen ermöglicht es die intersubjektive Validierung, die Nachvollziehbarkeit und die Validität der Forschungsergebnisse am intersubjektiven Konsens „zwischen rationalen Erkenntnissubjekten“ (Konsensstheorie der Wahrheit im Rahmen eines erkenntnistheoretischen Instrumentalismus bzw. pragmatischen Realismus, Grotjahn 2006: 250) und an ihrer Nützlichkeit für die Praxis zu messen.

Ein intersubjektiver Konsens über das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren trägt daher einerseits zur wissenschaftlichen Validität von Defini-

tion und Beschreibung von Lernerautonomie bei und dient andererseits als Ausgangspunkt bzw. als Voraussetzung für deren empirische Erprobung.

Die Entwicklung des qualitativen Validierungsverfahrens lässt sich im Paradigma der explorativ-interpretativen Forschungsmethodologie verorten. Konstitutive Kennzeichen einer explorativ-interpretativen Methodologie sind unter anderem:

1. das Prinzip der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage;
2. die Gegenstandsangemessenheit der angewendeten Methoden;
3. die Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder am Alltagswissen;
4. die Kontextualität als Leitgedanke;
5. die Einbeziehung der Perspektiven der Beteiligten;
6. die Selbstreflexivität der Forscherin bzw. der Forschung.

Diese explorativ-interpretative Forschungsmethodologie kann außerdem grundsätzlich als Textwissenschaft definiert werden, weil sie sich mit der Offenlegung und der Interpretation der Texte beschäftigt, aus denen der Forschungsprozess besteht: die Formulierung der Fragestellung und die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, die zur Erforschung des Gegenstandes erhobenen Daten, die Datenauswertung sowie die Darstellung der Dateninterpretation und der Forschungsergebnisse.

Zentrale Gütekriterien der explorativ-interpretativen Forschungsmethodologie sind die Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse und des Forschungsprozesses sowie die Selbstreflexivität der Forschung (siehe u. a. Steinke 1999: 207-215, 231-239).

Die Nachvollziehbarkeit meiner Forschungsergebnisse erfolgt durch deren intersubjektive Validierung (siehe Mishler 1990, zitiert von Flick 2000: 246). Die Nachvollziehbarkeit meines Forschungsprozesses erfolgt durch die Transparenz und die Selbstreflexivität der Forschung. Dies bedeutet, dass die Validität der Forschung zum einem dadurch entsteht, dass die einzelnen Arbeitsschritte aufgeschlüsselt und begründet werden (prozedurale Validität), zum anderen, dass die Forscherin den Forschungsprozess systematisch reflektiert (reflexive Validität).

An dieser Stelle gebe ich nur einen kurzen Überblick über das Validierungsverfahren und dessen Auswertung. Für eine detaillierte Aufschlüsselung und Begründung der Arbeitsschritte sowie für die Reflexion über den Forschungsprozess und meine Rolle als Forscherin siehe Tassinari 2009, Kapitel 6.

6.2 Das qualitative Validierungsverfahren

Das qualitative Validierungsverfahren entwickelte ich, wie schon erwähnt, mit dem Ziel, das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren durch einen intersubjektiven Konsens von Experten bestätigen zu lassen.

Es basiert auf Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Gruppendiskussion (siehe Flick 2000: 131-142), Experteninterview (siehe Meuser/Nagel 2003, dort als „Expertinneninterview“), problemzentriertes Interview (siehe Witzel 1985) – sowie auf Teilen der Methode des GeR (siehe Europarat 2001: 200-209, 210-217 und in der vorliegenden Arbeit Kapitel 5, Abschnitt 5.3.3). Es besteht aus Expertendiskussionen, als Workshops mit Aufgaben- und Diskussionsphasen konzipiert, deren Ziel es war, Konsens bzw. Kritik und/oder Alternativvorschläge zur Nachvollziehbarkeit des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren, zur Zuordnung der Deskriptoren zu den einzelnen Komponenten des Autonomiemodells sowie zu ihrer Verständlichkeit und/oder Vollständigkeit zu erlangen. Die Expertendiskussionen wurden von mir geleitet, aufgezeichnet, transkribiert und anhand qualitativer Verfahren inhaltlich und gesprächsanalytisch ausgewertet. Die inhaltlichen Ergebnisse der Diskussionen wurden in das dynamische Autonomiemodell und in die Deskriptoren eingearbeitet.

Nachdem ich das Validierungsverfahren in der Pilotstudie erprobt und evaluiert hatte (siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.2), führte ich es in der Hauptstudie mit unterschiedlichen Experten und unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zweimal durch: Das erste Mal im April 2006 an der *Université Nancy 2* mit Experten des CRAPEL – eines der ältesten Selbstlernzentren in Europa und die Wiege der Lernerautonomie –; das zweite Mal im Sommersemester 2006 am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin mit Experten des Selbstlernzentrums (Sprachlehrkräften und Sprachlernberatern). Dadurch sollte dem Validierungsverfahren und meiner Arbeit die europäische Dimension verliehen werden, die diesem Themenkomplex angemessen ist.

Für das Validierungsverfahren beschloss ich folgende Schritte:

1. Festlegung von Kriterien für die Definition und die Auswahl der Experten;
2. Festlegung von Reihenfolge und Schwerpunkten der Validierungsverfahren;
3. Planung und Durchführung der Expertendiskussionen;
4. Festlegung der Schritte für die Datenauswertung;
5. Datenauswertung;
6. Evaluation des qualitativen Validierungsverfahrens.

In den folgenden Abschnitten erläutere ich diese Schritte kurz.

6.2.1 Definition und Auswahl der Experten

In Anlehnung an Meuser/Nagel (2003: 484) berücksichtigte ich für die Definition der Experten sowohl ihr deklaratives Wissen als auch ihr prozedurales und Erfahrungswissen. Die Experten sollten folgende Kriterien erfüllen:

1. wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen, vorzugsweise im Hochschulbereich;
2. berufliche Erfahrung im Bereich der Förderung bzw. der Begleitung von autonomem Fremdsprachenlernen (im Unterricht oder in Selbstlernzentren);
3. Erfahrung in der Entwicklung von Sprachenportfolios bzw. in der Arbeit mit Europäischen Sprachenportfolios.

Die Experten des ersten Validierungsverfahrens am CRAPEL der *Université Nancy 2* erfüllten hauptsächlich die ersten beiden Kriterien: wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Lernerautonomie und berufliche Erfahrung im Bereich der Förderung bzw. der Begleitung autonomen Fremdsprachenlernens. Die pädagogischen Mitarbeiter des CRAPEL sind *enseignants-chercheurs*. Mit anderen Worten, sie verbinden die Hochschullehre im Bereich der *Sciences du Langages* (Sprachwissenschaften), der *Langues et Cultures Etrangères* (Fremdsprachen und -kulturen) und der Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften und Lernberatern mit der Tätigkeit als Sprachlehrer und Sprachlernberater einerseits und mit wissenschaftlicher Forschung zu unterschiedlichen Themenkomplexen im Fremdsprachenlernen und -lehren andererseits. Gegründet 1969 von Yves Châlon und nach dessen Tod von Henri Holec, einem der geistigen Väter der Lernerautonomie, weitergeführt, ist das CRAPEL auch heute noch ein wichtiges Zentrum für die Forschung und die Anwendung von autonomie- und fremdsprachenlernbezogenen Themenkomplexen.

Die Experten des zweiten Validierungsverfahrens am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin erfüllten hauptsächlich das zweite und das dritte Kriterium: berufliche Erfahrung im Bereich der Förderung bzw. der Begleitung autonomen Fremdsprachenlernens und Erfahrung in der Entwicklung von Sprachenportfolios bzw. in der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Sie sind Sprachlehrkräfte mit jeweils unterschiedlichem internationalem Hintergrund und unterschiedlichen Erfahrungen, die neben ihrer Lehrtätigkeit auch als ausgebildete Sprachlernberater im Selbstlernzentrum arbeiten. Eine der Expertinnen am Sprachenzentrum hat Erfahrung in der Entwicklung eines Europäischen Sprachenportfolios (für junge Lerner); die anderen arbeiten mit dem Europäischen Sprachenportfolio am Selbstlernzentrum. Darüber hinaus sind diese Experten mit dem Themenkomplex Lernerautonomie auch wissenschaftlich durch die einschlägige Literatur vertraut.

6.2.2 Festlegung der Reihenfolge und der Schwerpunkte der Validierungsverfahren

Die zwei Validierungsverfahren fanden, wie schon erwähnt, in enger zeitlicher Abfolge statt: das erste am CRAPEL der *Université Nancy 2* im April 2006, das zweite am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin im Zeitraum von Juni bis September 2006. Diese Reihenfolge liegt in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung begründet: Im ersten Validierungsverfahren ging es um die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Makrodeskriptoren, um die Zuordnung der Makrodeskriptoren zu den Komponenten des Autonomiemodells und um Kriterien für die Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren; im zweiten standen, auf der Basis der Ergebnisse des ersten Verfahrens, vor allem die Makro- und Mikrodeskriptoren im Zentrum.

Diese Reihenfolge bei der Schwerpunktsetzung erwies sich als geeignet, die verschiedenen Fragestellungen schrittweise anzugehen und die Meinungen und Vorschläge der beiden Expertengruppen zu ergänzen und zu vergleichen.

6.2.3 Planung und Durchführung der Expertendiskussionen

Eine zentrale Stelle im Validierungsverfahren nimmt die Expertendiskussion ein. In Anlehnung an Flick (2000: 136) strukturierte ich diese in folgende Phasen:

1. Vorbereitungsphase:
 - i. „Explikation des (formalen) Vorgehens“ (Flick 2000: 136): Informationen zum Forschungsvorhaben, zur Fragestellung und zur Forschungsmethode, Vorstellung des Vorgehens und dessen Zieles;
 - ii. Erhebung persönlicher Daten der Experten;
2. Durchführungsphase:
 - i. Aufwärmphase zum Einstieg in das Thema;
 - ii. Diskussion bzw. Aufgabenphase durch Diskussionsanreiz bzw. Aufgabe;
3. Abschlussphase:
 - i. Zusammenfassung bzw. kommunikative Validierung der Ergebnisse und Hinweise für die Weiterarbeit;
4. Nachbereitungsphase:
 - i. Evaluation des Vorgehens durch die Experten;
 - ii. Transkription und Auswertung der Daten;
 - iii. Einarbeitung der Ergebnisse in das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren.

Das Validierungsverfahren am CRAPEL wurde als Workshop durchgeführt. Der Workshop und die Diskussion fanden auf Französisch statt. Zu diesem Zweck übersetzte ich das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren ins Französische.⁷¹ Der Workshop fand an einem einzigen Tag statt und dauerte über drei Stunden. Vor- und Nachbereitungsphasen erfolgten durch E-Mail-Austausch mit den Experten. Ziele des Validierungsverfahrens am CRAPEL waren im Einzelnen:

1. Konsens über bzw. Kritik am dynamischen Autonomiemodell (Nachvollziehbarkeit, Klarheit, Vollständigkeit, Relevanz);
2. Konsens bzw. Bemerkungen über die Zuordnung der Makrodeskriptoren zu den einzelnen Komponenten des dynamischen Autonomiemodells;
3. Konsens bzw. Kommentare über die Makrodeskriptoren (Klarheit, Vollständigkeit, Relevanz);
4. Konsens über bzw. Kritik an den Kriterien für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen durch die Mikrodeskriptoren.

Das Validierungsverfahren am Sprachenzentrum der Freien Universität wurde über mehrere Diskussions- und Arbeitstreffen verteilt. Insgesamt dauerten die Sitzungen sieben Arbeitsstunden. Hinzu kamen die individuellen Arbeitszeiten für die Partner- bzw. individuelle Arbeit (z. B. Analyse der Deskriptoren).

Einige der Arbeitsschritte wurden im Laufe des Validierungsverfahrens gemeinsam mit den Experten festgelegt: So entschieden die Experten z. B. gemeinsam, an der Umformulierung einzelner Makro- und Mikrodeskriptoren zu arbeiten. Ziele des Validierungsverfahrens am Sprachenzentrum der Freien Universität waren im Einzelnen:

1. Konsens bzw. Kommentare über die Makro- und die Mikrodeskriptoren (Klarheit, Vollständigkeit und Relevanz) sowie eventuelle Vorschläge für deren Überarbeitung;
2. Konsens bzw. Kritik bezüglich der Kriterien für die Ausdifferenzierung zwischen Makro- und Mikrodeskriptoren (Kriterien der Genauigkeit);
3. Meinungen bzw. Vorschläge zu Anwendungsmöglichkeiten des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren für die Sprachlernberatung.

6.2.4 Datenauswertung

Ziel der Datenauswertung war die Absicherung der inhaltlichen Ergebnisse des Validierungsverfahrens und die Absicherung der Validität des Validierungsverfahrens selbst.

⁷¹ Nebenergebnisse des Validierungsverfahrens sind einige sprach- bzw. kulturbezogene Anmerkungen über die Formulierung von Deskriptoren. Siehe hierfür Kapitel 7, Abschnitt 7.3.

Inhaltliche Ergebnisse des Validierungsverfahrens sind die gemeinsam festgehaltenen Diskussionsergebnisse und somit das intersubjektiv validierte Autonomiemodell und die intersubjektiv validierten Deskriptoren bzw. die Vorschläge für deren Überarbeitung.

Die Absicherung dieser Ergebnisse erfolgte durch einen Interpretationsprozess, der zum Teil bereits in der Diskussionsphase stattfand,⁷² zum Teil in verschiedene Auswertungsschritte aufgeteilt ist: Transkription, qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring 2003: 50-99), Gesprächsanalyse, Gesamtevaluation. In der Diskussionsphase erfolgte die Interpretation durch Umformulieren, Nachfragen, Zusammenfassen, Fokussieren und außerdem durch das Steuern der Diskussion. Durch diese Sprechhandlungen trugen Experten und Forscherin zu den inhaltlichen Ergebnissen bei. Auch die kommunikative Validierung der Ergebnisse fand zum großen Teil schon in der Diskussionsphase durch Zusammenfassen und Nachfragen statt (siehe Abschnitt 6.2.4.2).

Die Interpretation der inhaltlichen Ergebnisse sollte jedoch auch pragmatische Aspekte der Expertendiskussion berücksichtigen: Welche sind die theoretischen Hintergründe bestimmter Argumente oder Vorschläge der Diskussionsteilnehmer? Wie relevant sind diese Argumente in Bezug auf die Fragestellung und die Zielsetzung der Forschungsarbeit? Inwiefern sind die Vorschläge umsetzbar?

Die Absicherung der Validität des Verfahrens wurde durch eine genauere Analyse insbesondere der pragmatischen Aspekte der Gruppendiskussion sowie durch die Evaluation des gesamten Verfahrens gewährleistet. Zu diesem Zweck führte ich eine Gesprächsanalyse der Gruppendiskussionen sowie eine Reflexion über das gesamte Verfahren durch, um folgende Schwerpunkte abzuklären: Welche Themen wurden in der Diskussion besprochen? War die Diskussion sachlich? Welche Einstellungen bzw. Haltungen hatten die Diskussionsteilnehmer? Standen die Beiträge der Diskussionsteilnehmer im Gleichgewicht zueinander? Welche Rolle spielte die Forscherin in der Diskussion? Hat sich auf der Basis dieser Ergebnisse das Validierungsverfahren insgesamt als geeignet für die Fragestellung erwiesen?

Da die Gesprächsanalyse, und insbesondere die Sprechaktanalyse, wie ich sie in meinem Validierungsverfahren verwendete, in der Fremdsprachendidaktik meines Wissens noch nicht als Auswertungsmethode bei Gruppendiskussionen eingesetzt wurde, beschreibe ich sie an dieser Stelle kurz.

Die Konversations- bzw. Gesprächsanalyse erforscht natürliche Texte (d. h. Gespräche zwischen zwei oder mehreren Gesprächsteilnehmern) mit dem Ziel,

⁷² Im problemzentrierten Interview und in der Expertendiskussion sollen „die interaktiven Momente der Textproduktion, d. h. die gemeinsamen Anstrengungen von Forscher und Befragte[n] [...] als Voraussetzung und teilweise Vorwegnahme des interpretativen Verfahrens“ berücksichtigt werden (Witzel 1985: 242).

die Prinzipien, die die Struktur und den Verlauf eines Kommunikationsaustausches beeinflussen (siehe u. a. Bergmann 1981, Goffman 1981, Sacks 1990)⁷³ sowie die sozialen Handlungen zu analysieren, die durch die Sprache vollzogen werden: die Sprechakte (siehe Austin 1972, Searle 1979).

In meiner Forschungsarbeit dient die Gesprächsanalyse dazu, durch die Untersuchung der kommunikativen Merkmale die Validität der Expertendiskussionen auszuwerten. Zur Untersuchung dieser Merkmale ist meines Erachtens unter den zahlreichen Instrumenten der Gesprächsanalyse die Analyse der Kommunikationsstrukturen und der Sprechakte von besonderer Bedeutung.

Zu diesem Zweck stütze ich mich auf die folgenden Prinzipien und Instrumente:

1. das Kooperationsprinzip, die Maximen der Quantität und der Qualität bei der Kommunikation von Grice (1975: 45f.);
2. die Prinzipien der Gesprächsorganisation bei Kallmeyer/Schütze (1976: 9-16): Kommunikationsbereitschaft, Kooperativität, Verständlichkeit, Sprecherwechsel, Verteilung der Redebeiträge, Störungen der Kommunikation;
3. die Sprechaktanalyse nach Austin (1972) und Searle (1979).

Im Einzelnen gilt es, die schon im Laufe der Diskussion stattfindenden Interaktionen und Interpretationsprozesse genau zu untersuchen und die Beiträge der einzelnen Diskussionsteilnehmer im Hinblick auf ihren illokutionären Gehalt zu untersuchen, um daraus die Grundmerkmale der Diskussion sowie die Grundhaltungen der Diskussionsteilnehmer abzuleiten. Bei der Sprechaktanalyse geht es insbesondere darum, die Äußerungen der Diskussionsteilnehmer und der Forscherin jeweils den wichtigsten Hauptkategorien von Sprechakten zuzuordnen: Assertiva, Direktiva, Kommissiva, Expressiva, Deklarationen (Searle 1979: 12-17).⁷⁴ Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse der Gesprächsanalyse findet sich in Abschnitt 6.2.4.2.

⁷³ Anregungen der Konversationsanalyse werden ab den 1970er-Jahren linguistisch und diskursanalytisch in der Gesprächsanalyse vertieft und ausgearbeitet. Für die Analyse sprachlicher Phänomene bedient sich die Gesprächsanalyse der Mittel der Linguistik und der Sprachphilosophie, vor allem der Textlinguistik und der Diskursanalyse (siehe u. a. Austin 1972, Grice 1975, Searle 1979). Auf den Unterschied zwischen Konversationsanalyse und Gesprächsanalyse gehe ich an dieser Stelle nicht ein, da dieser für die Fragestellung meiner Arbeit nicht relevant ist. In meiner Arbeit verwende ich den Begriff Gesprächsanalyse.

⁷⁴ Durch Assertiva wird etwas im Hinblick auf seinen Wahrheitsgehalt behauptet; durch Direktiva wird der Gesprächspartner gebeten oder aufgefordert, etwas zu tun; durch Kommissiva legt sich der Sprecher fest, etwas zu tun; durch Expressiva wird ein (psychischer) Zustand des Sprechers zum Ausdruck gebracht; durch Deklarationen werden entsprechende Sachverhalte in der wirklichen Welt erzeugt (z. B. wenn jemand zum Präsidenten ernannt wird, frei gesprochen wird).

6.2.4.1 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Durch die sorgfältige Analyse der in den Diskussionen behandelten Themen bin ich zu folgenden Erkenntnissen gekommen: Bezüglich der inhaltlichen Ergebnisse sind die Expertendiskussionen in Nancy und Berlin als erfolgreich zu betrachten, weil alle wichtigen Diskussionsthemen – Definitionen von Lernerautonomie, Komponenten von Lernerautonomie und deren Beziehungen, Funktionen und Aufbau von Deskriptoren, zu berücksichtigende Faktoren bei der Beschreibung von Lernerautonomie, Perspektive der Beschreibung – ausführlich besprochen und eindeutige Ergebnisse erreicht wurden, in Form der Validierung des Autonomiemodells, der Makro- und der Mikrodeskriptoren bzw. von Vorschlägen für ihre Überarbeitung. Darüber hinaus entnahm ich den Diskussionsthemen weitere Fragestellungen für die Forschungsarbeit (z. B. die Berücksichtigung der Lernerperspektive bei der Formulierung von Deskriptoren). In Berlin wurden außerdem konkrete Vorschläge für die Erprobung und die Anwendung der Deskriptoren in Form einer Checkliste zu Lernerautonomie gemacht.

Zur qualitativen Inhaltsanalyse gehört auch die Kontextualisierung der Diskussionsergebnisse: Dabei wurden in erster Linie die Einstellungen der Experten zu Lernerautonomie berücksichtigt, kritisch hinterfragt und deren Einfluss auf die Diskussionsergebnisse gewichtet. Außerdem wurde der institutionelle und wissenschaftliche Kontext in Betracht gezogen, in dem die Experten tätig sind, um einzelne Aussagen zu verorten bzw. zu gewichten.

Die Ergebnisse der Kontextualisierung zeigen, dass die Einstellungen der Experten weder den Verlauf noch die Ergebnisse der Diskussionen übermäßig beeinflusst haben. Bei den Experten in Nancy stimmen die Auffassungen von Lernerautonomie zum größten Teil überein – auch mit der von mir erarbeiteten Definition –, was sich unter anderem auch mit der starken wissenschaftlichen Kohäsion der Arbeitsgruppe am CRAPEL erklären lässt. In Berlin hingegen unterschieden sich die Definitionen in der Fokussierung einzelner Aspekte von Lernerautonomie (z. B. die Rolle von interkulturellen und institutionellen Aspekten, die Rolle der Affektivität, die Rolle der Mehrsprachigkeit, der Sprachlernbiografien) und durch kulturspezifische Unterschiede, da die Experten aus verschiedenen Ländern und didaktischen Traditionen kamen. Insgesamt war die Diskussion in Nancy mehr auf theoretische und systematische Aspekte von Lernerautonomie gerichtet, während die Beiträge in Berlin eher praxisorientiert waren.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich als ein geeignetes Verfahren zur Auswertung der inhaltlichen Ergebnisse der Expertendiskussionen erwiesen. Sie war notwendig, um die Inhalte der Diskussionen systematisch untersuchen und transparent machen zu können. Durch die qualitative Inhaltsanalyse wurden nicht nur die inhaltlichen Ergebnisse der Diskussion, sondern auch die Validität des Verfahrens sichergestellt: Die besprochenen Diskussionsthemen, die hohe Kohärenz der beiden Diskussionen, die Relevanz und die Professionalität der Defini-

tionen von Lernerautonomie sowie anderer kontextueller Elemente sind eindeutige Beweise für eine gut gelungene Expertendiskussion.

6.2.4.2 Ergebnisse der Gesprächsanalyse

Die Expertendiskussionen in Nancy und in Berlin erfüllen alle wichtigen kommunikativen Merkmale einer erfolgreichen Diskussion. Seitens der Experten bestand nicht nur Kommunikationsbereitschaft und Kooperativität, sondern auch ein ausdrückliches, wissenschaftliches Interesse am Austausch über den Themenkomplex und eine aktive Beteiligung an der Diskussion bzw. an den damit verbundenen Aufgaben. Durch einen regen, sachlichen und ausgewogenen Austausch führte die Diskussion zu einer gemeinsamen Bedeutungskonstruktion zum untersuchten Themenkomplex und kann somit als gemeinsamer Erkenntnisprozess betrachtet werden, zu dem alle Diskussionsteilnehmer – Wissenschaftler, Forscherin, Didaktiker – beitrugen.

Die Expertendiskussionen waren sachlich und wissenschaftlich. Das zeigen nicht nur die behandelten Themen, sondern auch die sprachlichen Äußerungen und die Haltungen der Diskussionsteilnehmer. Die am meisten eingesetzten Sprechakte waren Assertiva (87,31 % in Nancy, 81,59 % in Berlin, siehe Tabelle 6-1). Der wissenschaftliche Austausch wurde durch Behauptungen, Begründungen, Argumentationen, durch Hypothesen und durch Hinweise auf Fragestellungen durchgeführt. Explizite Vorschläge (z. B. zur Überarbeitung von Deskriptoren, zum Arbeitsvorgehen) wurden eher in Berlin als in Nancy gemacht (0,74 % in Nancy, 4,99 % in Berlin). In Nancy wurde hingegen stärker auf Frage- oder Problemstellungen hingewiesen.

Die Expertendiskussionen waren außerdem durch eine hohe Kooperativität gekennzeichnet. Dies zeigt sich insbesondere an der kooperativen Bedeutungskonstruktion im Laufe der Diskussion durch regen Austausch und gegenseitiges Ergänzen verschiedener Aussagen und Perspektiven (siehe Beispiel 1). Durch die gemeinsame Auseinandersetzung und die kommunikative Validierung der Diskussionsergebnisse können die Expertendiskussionen insgesamt als ein dynamischer Erkenntnisprozess betrachtet werden, in der die Teilnehmer gemeinsam zu den wissenschaftlichen Ergebnissen beitrugen.

Beispiel 1

N. – C'est pour ça, moi je vois ça en deux ... Il y a toute une partie de conception, et toute une partie de réalisation...et après on peut les mettre...

F. –

Et elles interagissent...

N. – Mais c'est pas la même position...Et ça m'a fait penser quand j'ai vu « réaliser son apprentissage » et « évaluer son apprentissage », ça serait amusant de l'avoir quelque chose en double face, qui permette de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il n'est pas dans la même posture quand fait l'un ou l'autre...Il est pas en même temps, enfin,

même s'il le fait en même temps, il sort de la réalisation pour évaluer, comme il sort de la réalisation pour penser à son apprentissage et finalement...

F. – Il fait pas la même chose...

N. – ... il est pas sur le même plan, physiquement

V. – pas le même objectif, réaliser, c'est pour apprendre la langue et évaluer c'est alors, où est-ce que j'en suis, qu'est-ce que j'ai fait, est-ce que c'est bien, est-ce que ça va bien, où j'en était au départ ... Et même si, ... bizarrement, ça peut être les mêmes activités qui servent à apprendre et à évaluer, quoi...

N. – Oui, c'est ça, c'est bien, ... (...)

V. – C'est une autre posture, oui, tout à fait...

(Validierungsverfahren Nancy: Sequenz 2, Diskussion Autonomiemodell und Makrodeskriptoren)

An der Entwicklung der Expertendiskussion über mehrere Arbeitssitzungen hinweg zeigt sich in Berlin der Ablauf des wissenschaftlichen Austausches besonders deutlich. Nach dem Einstieg in den Themenkomplex entwickelte sich der Erkenntnisprozess zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Fragestellung durch das Erkennen und Besprechen von Frage- und Problemstellungen sowie zahlreiche inhaltliche und arbeitsmethodische Vorschläge. Das Abnehmen von Frage- und Problemstellungen in den letzten Arbeitsphasen deutet auf die Lösung der Fragen und auf den erreichten Konsens über die Deskriptoren hin.

Einzelne Unterschiede zwischen dem Aufbau des wissenschaftlichen Diskurses in Nancy und in Berlin bestehen unter anderem darin, dass in Nancy die wissenschaftlichen Aussagen stärker begründet und erklärt wurden, während in Berlin das Aufstellen von Hypothesen und das Gegenüberstellen mehrerer Alternativen eine größere Rolle spielten. Außerdem wurden in Nancy weniger direkte Vorschläge gemacht und mehr problematisierende Fragen gestellt als in Berlin, wo die konkrete und wiederholte Arbeit an den Deskriptoren in zahlreiche direkte Vorschläge mündete (siehe Tabelle 6-2).

Diese Ergebnisse belegen, dass die Expertendiskussion ein innovatives und ergiebiges Verfahren war: Der paritätische Austausch zwischen Wissenschaftlern, Didaktikern und Entwicklern ergab wichtige theoretische, empirische und methodische Erkenntnisse für die Forschungsarbeit.

Auch die Gesprächsanalyse, insbesondere die Sprechaktanalyse, hat sich als sehr geeignet erwiesen, um eine wissenschaftliche, genaue Untersuchung der Expertendiskussionen durchzuführen. Insbesondere konnte ich durch die Sprechaktanalyse den illokutionären Gehalt der Expertendiskussionen aufschlüsseln und diese somit als sachlich bewerten. Außerdem konnte ich die sprachlichen Äußerungen der Diskussionsteilnehmer und damit deren Haltung in der Diskussion genau bestimmen. Darüber hinaus stellte ich sprachliche und kommunika-

tive Mechanismen des Diskursaufbaus fest, zum Beispiel, wie die Diskussteilnehmer ihre Argumentation aufbauten und wie die Diskussionsergebnisse erreicht wurden. Die parallel geführte Sprechaktanalyse der Diskussionen in Nancy und Berlin ergab außerdem Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art und Weise, wie der jeweilige wissenschaftliche Austausch aufgebaut war. Schließlich konnte ich durch die sorgfältige Analyse der sprachlichen Äußerungen und der Haltung der Forscherin meine Rolle in der Diskussion grundlegend reflektieren (siehe Abschnitt 6.2.4.3).

Sprechakte Nancy	Sprechakte Berlin
GESAMTANZAHL SPRECHAKTE 402	GESAMTANZAHL SPRECHAKTE 1402
ASSERTIVA 351 (87,31%)	ASSERTIVA 1144 (81,59%)
DIREKTIVA 28 (6,96%)	DIREKTIVA 179 (12,76%)
EXPRESSIVA 10 (2,48%)	EXPRESSIVA 63 (4,49%)
KOMMISSIVA 9 (2,23%)	KOMMISSIVA 15 (1,06%)

Tabelle 6-1: Sprechakte: Vergleich Nancy/Berlin

Einzelne Sprechakte Nancy	Einzelne Sprechakte Berlin
behaupten 13 (3,23%)	behaupten 44 (3,13%)
begründen 28 (6,96%)	begründen 43 (3,06%)
eine Hypothese aufstellen 23 (5,72%)	eine Hypothese aufstellen 92 (6,56%)
erklären 25 (6,21%)	erklären 66 (4,70%)
einen Vorschlag machen 3 (0,74%)	einen Vorschlag machen 70 (4,99%)
etwas suggerieren 2 (0,49%)	einen Ratschlag geben 6 (0,42%)
fragen 16 (3,98%)	fragen 89 (6,34%)

Tabelle 6-2: Ausgewählte Sprechakte: Vergleich Nancy/Berlin

Der Mehrwert der Sprechaktanalyse ist ein genauer Einblick in die tiefer liegenden Strukturen und die Dynamik der Expertendiskussionen. Dadurch wurden die Erkenntnisse der Expertendiskussionen sowohl inhaltlich als auch methodisch und das Validierungsverfahren insgesamt methodisch abgesichert.

6.2.4.3 Die Rolle der Forscherin

Zur Reflexion über meine Rolle als Forscherin im Validierungsverfahren gehört vor allem die Reflexion über meine Rolle bei der Durchführung und der Leitung der Expertendiskussionen. Dabei galt es, ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz (siehe Graff 2003), zwischen meiner aktiven Beteiligung an der Diskussion und einer forschenden Zurückhaltung zu finden. Dieses Gleichgewicht lässt

sich unter anderem durch die genaue Definition meiner Aufgaben als Forscherin und als Diskussionsleiterin erreichen.

Meine Aufgaben als Forscherin sah ich darin, die Experten ausreichend über die Fragestellung meines Forschungsprojektes, mein Arbeitsvorgehen und das Ziel bzw. das Erkenntnisinteresse der Expertendiskussion zu informieren sowie die Fragen zur Diskussion klar und möglichst neutral zu formulieren, um die Antworten nicht zu beeinflussen. Weiterhin nahm ich mir vor, möglichst nachzufragen, anstatt zu versuchen, selbst zu verstehen oder zu interpretieren, Offenheit gegenüber der Diskussion und deren Ergebnissen zu bewahren sowie meine eigenen Einstellungen und Überzeugungen in den Hintergrund treten zu lassen.

Meine Aufgabe als Diskussionsleiterin war es, die Diskussion zu moderieren und zu steuern. Dazu gehörte es, Diskussionsthemen und Fragestellungen einzuführen und abzuschließen, Fragestellungen oder Bemerkungen umzuformulieren oder zu fokussieren, die Diskussion wieder auf eine Fragestellung zurückzuführen, wenn sie davon abgeschweift war. Außerdem wollte ich die Ergebnisse der Diskussion bzw. einzelner Diskussionsphasen für alle Diskussionsteilnehmer zusammenfassen und umformulieren, um die kommunikative Validierung der Diskussion zu gewährleisten.

Darüber hinaus war ich auch als aktive Teilnehmerin an der Diskussion beteiligt. Dies drückte sich unter anderem so aus, dass ich Fragen beantwortete, meine Entscheidungen beim dynamischen Autonomiemodell und bei den Deskriptoren begründete, Hypothesen und Vorschläge der Experten in Hinblick auf meine Fragestellung sowie ihre Realisierbarkeit hinterfragte.

Insgesamt gesehen war ich daher in den Expertendiskussionen Diskussionsleiterin, Forscherin und Expertin und somit zusammen mit den Experten an der Entwicklung des Erkenntnisprozesses beteiligt. Diese Beteiligung am Erkenntnisprozess schränkt die Validität und die Reichweite der Ergebnisse nicht ein, sofern sie ausgeglichen ist und dem Erzielen ausgewogener Forschungsergebnisse dient. Meine Rolle als Forscherin in den Expertendiskussionen betrachte ich insgesamt als ausgewogen. Gründe dafür sind die mäßige Beteiligung an der Diskussion sowie das Gleichgewicht zwischen meiner Rolle als Forscherin und meiner Rolle als Diskussionsleiterin und -teilnehmerin. Dies ist durch die transparente Aufschlüsselung meiner Sprechakte bei den Expertendiskussionen belegt.

An der Diskussion in Nancy beteiligte ich mich mit 61 Sprechakten von insgesamt 402 (15,17 %). Dies deutet auf einen ausgeglichenen, eher zurückhaltenen Anteil an der Diskussion hin. Diese Sprechakte waren in der Mehrzahl Assertiva (48/78,68 %), gefolgt von Direktiva (9/14,75 %) und Kommissiva (4/6,56 %). In Berlin war meine Beteiligung höher: 436 Sprechakte von insgesamt 1402 (31 %), jedoch mit einer ähnlichen Aufteilung der Sprechakttypen: Assertiva (369/84,63 %), gefolgt von Direktiva (55/12,61 %), Kommissiva (7/1,6 %) und

Expressiva (5/1,14 %) (siehe Tabelle 6-3; für eine genaue Aufstellung meiner Sprechakte bei den Expertendiskussionen siehe Tassinari 2009, Anhang).

Durch Direktiva leitete ich die Diskussion ein: Ich gab Hinweise über die Aufgaben, stellte Fragen, um die Diskussion anzuregen und zu steuern, bat um Erklärungen. Die niedrige Zahl an Direktiva deutet auf eine weiche Diskussionsführung hin. Die Assertiva gehören hingegen zum Kern der Diskussion. Meine Beiträge als Forscherin bestanden hauptsächlich darin, meine Arbeit zu beschreiben und zu erklären, Beispiele zu geben, Hypothesen aufzustellen, Entscheidungen zu begründen. Darüber hinaus gehörte es zu meiner Aufgabe als Forscherin, Aussagen und Fragestellungen umzuformulieren, auf Problemstellungen hinzuweisen, nachzufragen und Arbeitsschritte zu vereinbaren.

Nancy Sprechakte Forscherin	
Anzahl	Sprechakte
48	ASSERTIVA
9	DIREKTIVA
4	KOMMISSIVA
Gesamtsprechakte	Sprechakte Forscherin
402	61
Berlin Sprechakte Forscherin	
Anzahl	Sprechakte
369	ASSERTIVA
55	DIREKTIVA
5	EXPRESSIVA
7	KOMMISSIVA
Gesamtsprechakte	Sprechakte Forscherin
1402	436

Tabelle 6-3: Sprechakte Forscherin Nancy/Berlin

6.3 Evaluation des qualitativen Validierungsverfahrens

Zur Evaluation des Validierungsverfahrens gehören das Feedback der Diskussionsteilnehmer sowie meine Reflexionen über die Auswertung der Gruppendiskussionen.

Das Feedback der Experten holte ich durch einen Fragebogen ein. Insgesamt fanden die Experten sowohl in Nancy als auch in Berlin das Validierungsverfahren sehr interessant und gut strukturiert. Die Experten in Nancy waren von

der Diskussion sehr angetan, die ihnen unter anderem die Möglichkeit gab, sich innerhalb der Gruppe zum Themenkomplex Lernerautonomie ausführlich auszutauschen. Die Experten in Berlin fanden die Diskussion besonders anregend für ihre Aufgabe als Sprachlernberater. In einzelnen Fällen gewannen sie durch die Deskriptoren Anregungen, um die Beratungsgespräche regelrecht neu zu gestalten. Als sehr gewinnbringend für ein tieferes Verständnis der Deskriptoren empfanden die Experten in Berlin vor allem die Verbindung von Einzel- bzw. Partnerarbeit außerhalb der Sitzungen (fokussiert auf die Deskriptoren einzelner Komponenten) und die gemeinsame Arbeit in den Sitzungen, in denen nacheinander die Deskriptoren analysiert und ggf. überarbeitet wurden.

Auch meine Evaluation des Validierungsverfahrens ist positiv. Die Expertendiskussion ermöglichte die paritätische Zusammenarbeit von Wissenschaftlern, Entwicklern und Didaktikern. Die Diskussion war wissenschaftlich und gleichzeitig praxisorientiert, was der Fragestellung entsprach. Sie war außerdem sehr fruchtbar, wie in der Auswertung deutlich wird. Das Feedback der Experten bot mir als Forscherin andere Perspektiven und wichtige Anregungen für die Überarbeitung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren.

Die Auswertung des Validierungsverfahrens war sehr aufwendig: Insgesamt transkribierte ich fast zehn Stunden Diskussion. Durch die Transkription gewann ich jedoch einen tiefgreifenden Zugang zur Diskussion und überprüfte außerdem, ob die geplanten Arbeitsschritte tatsächlich durchgeführt wurden.

Die qualitative Inhaltsanalyse des Transkripts beweist die Breite der in der Expertendiskussion angesprochenen Themen: Definitionen von Lernerautonomie, die Rolle der internen und externen Motivation, die Rolle der Affektivität, die Rolle des Wissens, der Kenntnisse und der Bewusstheit bzw. der Reflexion, die Rolle individueller Strategien sowie des individuellen Lernstils der Lerner, die Wechselbeziehungen zwischen Lernerautonomie und institutionellem Lernkontext, die Notwendigkeit, Lernerautonomie in einer Förder- bzw. Entwicklungsperspektive zu sehen. Diese durch die Experten zum Teil leidenschaftlich diskutierten Themen finden sich alle in der Literatur zu Lernerautonomie: Auch dies ist meines Erachtens ein weiterer Beweis dafür, dass die Expertendiskussion einen wissenschaftlichen Charakter besaß. Darüber hinaus zeigt die qualitative Inhaltsanalyse die methodologische Validität des Verfahrens, weil das Verfahren vollständig und in sich abgeschlossen war und durch die einzelnen Arbeitsschritte sowie die behandelten Themen insgesamt als wissenschaftlich qualifiziert wird.

Die Gesprächsanalyse ermöglicht außerdem einen tiefgreifenden Einblick in kommunikationsdynamische Aspekte der Expertendiskussion und unterstreicht somit die methodologische Validität des Verfahrens. Die sorgfältige Analyse der Sprechakte ergibt ein genaues Bild der einzelnen Diskussionen, der Haltung der Diskussionsteilnehmer sowie des Aufbaus der Argumentation: Die Diskussionen

waren sachlich und wissenschaftlich; die Diskussionsteilnehmer hatten eine forschende Haltung dem Themenkomplex und der Diskussion gegenüber. Die wichtigsten Voraussetzungen einer erfolgreichen Diskussion waren vorhanden: Kommunikationsbereitschaft, Kooperativität, Interesse an der Diskussion, Beachtung der Maximen der Quantität und der Qualität sowie die kommunikative Validierung sicherten die Expertendiskussionen in gesprächsanalytischer und methodischer Hinsicht ab. Die Auswertung durch die Sprechaktanalyse, obwohl aufwendig, erwies sich daher als geeignet, um die Diskussionen tiefgehend zu analysieren.

Das Gleichgewicht zwischen Distanz und Nähe, zwischen forschender Beobachtung und Beteiligung an der Diskussion, wurde von der Forscherin insgesamt gut gehalten.

Die Reichweite dieser Beschreibung von Lernerautonomie lässt sich zunächst durch das Validierungsverfahren in autonomiefördernden Lern- und Lehrkontexten im Hochschulbereich festlegen. Dies war der wissenschaftliche und praktische Hintergrund aller Experten, der zum großen Teil in der Diskussion als Ausgangspunkt bzw. als Bezug diente. Ob in anderen Lern- bzw. Spracherwerbskontexten, zum Beispiel in Migrationskontexten, Lernerautonomie ähnlich beschrieben werden kann, wurde von den Experten in Nancy erstmal infrage gestellt. Auch die Erprobung trägt dazu bei, die Reichweite der Forschungsergebnisse näher zu bestimmen (siehe Kapitel 8).

6.4 Fazit

Neben der Definition von Lernerautonomie und der Auswertung der Literatur nach Kriterien und Ansätzen für Deskriptoren einerseits sowie der Entwicklung einer Methode für die Erarbeitung der Deskriptoren andererseits ist das qualitative Validierungsverfahren die dritte Säule, auf der das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren beruhen. Im Rahmen einer interpretativ-explorativen Forschung stellt das qualitative Validierungsverfahren den intersubjektiven Konsens von Experten über das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren her und sichert somit deren Validität.

Kern des qualitativen Validierungsverfahrens ist die Expertendiskussion, die – aus verschiedenen existierenden qualitativen Verfahren erarbeitet – durch folgende Merkmale charakterisiert wird: Problemzentrierung, Zusammensetzung aus Aufgaben- und Diskussionsteil sowie Gleichgewicht zwischen individueller bzw. Gruppenarbeit und gemeinschaftlicher Diskussion. Die Validität des Verfahrens wird durch folgende Aspekte gewährleistet:

1. Vollständigkeit und Konsistenz der ausgewählten Schritte (Formulierung der Kriterien für die Auswahl der Experten, Formulierung der Fragestellung, Gestaltung der Gruppendiskussion, Auswertung der Daten, kommunikative Validierung der Auswertung);

2. Nachvollziehbarkeit bzw. Transparenz der Arbeitsschritte;
3. Selbstreflexivität der Forschung (im Laufe des Verfahrens und bei der Datenauswertung).

Die Expertendiskussion mit Wissenschaftlern, Didaktikern und Entwicklern auf einer paritätischen Ebene hat sich als sehr geeignet für meine Fragestellung erwiesen. Im Rahmen eines wissenschaftlichen, sachlichen und gleichzeitig praxisorientierten Austausches wurde mit den Experten ein intersubjektiver Konsens über das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren erzielt. Darüber hinaus erwies sich die Expertendiskussion als ein gemeinsamer Erkenntnisprozess, in dem Diskussionsteilnehmer und Forscherin zu einer kooperativen Bedeutungskonstruktion beitrugen. Dies wurde auch von den Diskussionsteilnehmern selbst in der Evaluation des Verfahrens bestätigt.

Die Datenauswertung durch Transkription, qualitative Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse (inklusive Sprechaktanalyse) stellte sich als geeignet heraus, um die inhaltlichen und die methodischen Ergebnisse des Validierungsverfahrens abzusichern. Insbesondere erwies sich die Sprechaktanalyse als sehr ergiebig zur Erforschung der tiefer liegenden kommunikativen Struktur der Diskussionen.

Durch die Sprechaktanalyse wurde ein genaueres, wissenschaftliches Bild der Diskussionen erarbeitet. Im Einzelnen wurden der illokutionäre Gehalt der Expertendiskussionen, die Haltung der Diskussionsteilnehmer und der Aufbau der Argumentationen aufgeschlüsselt. Dadurch konnten die Expertendiskussionen als sachlich und wissenschaftlich ausgewertet werden. Darüber hinaus ermöglichte die sorgfältige Analyse der Sprechakte der Forscherin eine zielgerichtete Reflexion über die Rolle der Forscherin in der Durchführung und in der Steuerung der Expertendiskussionen.

Die wichtigsten inhaltlichen Ergebnisse des Validierungsverfahrens wurden in das Autonomiemodell und in die Deskriptoren eingearbeitet. Die Vorstellung des Autonomiemodells und der Deskriptoren ist Gegenstand von Kapitel 7.

7 Ein dynamisches Autonomiemodell mit Deskriptoren

Vorschau

In diesem Kapitel stelle ich das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren in ihrem Aufbau und ihrer Funktion vor. Dabei gehe ich kurz auf einzelne Aspekte des Entwicklungsprozesses sowie auf die wichtigsten Ergebnisse des Validierungsverfahrens, die in die Deskriptoren eingearbeitet wurden, ein. Die Leitfragen dieses Kapitels sind:

1. Wie ist das dynamische Autonomiemodell aufgebaut? Welche Funktion hat es? (Siehe Abschnitt 7.1)
2. Welche Beziehungen bestehen zwischen seinen Komponenten? (Siehe Abschnitt 7.1)
3. Wie sind die Deskriptoren aufgebaut? Welche Funktion haben sie? (Siehe Abschnitt 7.2) – Insbesondere:
 - 3.1 Wodurch unterscheiden sich die Deskriptoren der jeweiligen Komponenten? (Siehe Abschnitt 7.2.1)
 - 3.2 Wodurch unterscheiden sich Makro- und Mikrodeskriptoren (in ihrem Aufbau und ihrer Funktion)? (Siehe Abschnitt 7.2.2)
 - 3.3 Wie werden bei den Mikrodeskriptoren Kompetenzen und Handlungen ausdifferenziert? (Siehe Abschnitt 7.2.2)
4. Welche Ergebnisse des Validierungsverfahrens wurden in das dynamische Autonomiemodell und in die Deskriptoren eingearbeitet? (Siehe Abschnitt 7.4)

7.1 Das dynamische Autonomiemodell

Die einzelnen Komponenten von Lernerautonomie und deren wechselseitige Beziehungen werden im dynamischen Autonomiemodell dargestellt (siehe Abbildung 7-1). Das dynamische Autonomiemodell hat eine wissenschaftliche und eine empirische Funktion. Durch die wissenschaftliche Funktion wird eine überschaubare Abbildung der Komplexität bzw. der Komponenten des Konstrukts Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen gegeben. Durch die empirische Funktion wird, zusammen mit den Deskriptoren, ein Instrument zur Bewusstmachung, zur Reflexion und zur Selbsteinschätzung geliefert, das Studierende und Lehrende beim autonomen Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich unterstützen soll.

Die Dynamik des Autonomiemodells

Dieses Autonomiemodell ist in zweierlei Hinsicht dynamisch: Zum einen ist es strukturell dynamisch, weil die verschiedenen Komponenten in einer dynami-

schen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehungen sind nicht *a priori* festgelegt und können sich in verschiedenen Lernprozessen oder auch im Laufe ein- und desselben Lernprozesses ändern (siehe dazu in diesem Abschnitt Die Komponenten und deren Beziehungen). Zum anderen ist es funktionell dynamisch, weil es dynamisch verwendet werden kann. Jeder Lerner kann es den eigenen Bedürfnissen, der eigenen Auffassung von Lernerautonomie oder der gegebenen Lernsituation entsprechend anders verwenden. Er kann zum Beispiel, um in das Autonomiemodell einzusteigen, eine beliebige Komponente auswählen, sich dann in verschiedenen Richtungen von einer Komponente zu einer anderen frei bewegen und das Autonomiemodell wieder verlassen, nachdem er alle für ihn relevanten Komponenten bearbeitet hat. Dadurch kann der Lerner selbst die Reihenfolge der Komponenten festlegen und somit seinen Zugang zu Lernerautonomie individuell gestalten.

Die zweifache Dynamik ist ein wesentliches Merkmal dieses Autonomiemodells. Nur dadurch kann meines Erachtens die Komplexität von Lernerautonomie und das Zusammenspiel zwischen ihren verschiedenen Aspekten (Komponenten, Kompetenzen, Handlungsbereichen) dargestellt werden. Außerdem können dadurch die unterschiedlichen individuellen Lernsituationen, Bedürfnisse und Auffassungen sowie ansatzweise auch der – jeweils individuell gestaltete – Entwicklungsprozess von Lernerautonomie berücksichtigt werden. Diese interne Dynamik des Autonomiemodells ist meines Wissens ein Novum in der Beschreibung von Lernerautonomie.⁷⁵

Die Komponenten und deren Beziehungen

Die Komponenten des dynamischen Autonomiemodells sind Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche. Um ihren handlungs- und prozessorientierten Charakter zu betonen, werden sie durch Verben bezeichnet. Auf der Basis der Erkenntnisse von Kapitel 3 und 4 sind dies:

- ‚Wissen strukturieren‘;
- ‚sich motivieren, wollen‘;
- ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘;
- ‚planen‘;
- ‚Materialien und Methoden auswählen‘ (*resourcing*);
- ‚durchführen‘;
- ‚überwachen‘ (*monitoring*);
- ‚evaluieren‘;

⁷⁵ Andere Darstellungen von Lernerautonomie weisen auf eine Dynamik hin, zum Beispiel der Lernzyklus und die Lernspirale von van Esch/St. John (2003: 15) und die Autonomiespirale von Sánchez (2007: 228). Allerdings handelt es sich in diesen Fällen um eine zyklische Dynamik des Lernprozesses, während in meinem Autonomiemodell die synchronischen, wechselseitigen Beziehungen zwischen den Komponenten im Vordergrund stehen.

- ‚kooperieren‘;
- ‚das eigene Lernen managen‘.

Mit Ausnahme von ‚das eigene Lernen managen‘ – einer übergeordneten, zusammenfassenden Komponente – sind diese Komponenten nicht hierarchisch angeordnet. Die Gleichrangigkeit der Komponenten untereinander ist ein wichtiges Merkmal des dynamischen Autonomiemodells. Dadurch kann der Lerner frei darüber entscheiden, welche Komponenten für ihn in einer bestimmten Phase seiner Entwicklung, in einem gegebenen Lernprozess oder in einer gegebenen Situation wichtig sind und somit eigene Prioritäten bzw. eine eigene Hierarchie unter den Komponenten festlegen.

Jede Komponente steht mit allen anderen in direkter Beziehung. Eine Trennung der Komponenten kann nur theoretisch vollzogen werden: Im eigentlichen Lernprozess stehen alle Aspekte des autonomen Lernens eng miteinander in Verbindung.

Die Beziehungen zwischen den Komponenten können jedoch vom Lerner bzw. vom Nutzer des dynamischen Autonomiemodells auf unterschiedliche Weise fokussiert und gewichtet werden. Je nach Bedürfnissen und Prioritäten kann für den Lerner zum Beispiel die Beziehung zwischen ‚planen‘ und ‚Materialien und Methoden auswählen‘ im Vordergrund stehen, etwa wenn es darum geht, geeignete Bücher, Software oder Arbeitsmethoden für die eigene Zielsetzung auszuwählen. Auf die Beziehung zwischen ‚überwachen‘ und ‚planen‘ legt er hingegen Gewicht, wenn er seinen Lernprozess reflektiert und dabei erkennt, dass er bestimmte Lernschritte neu planen sollte, um sein Lernen zu optimieren. Führt er diese Reflexion mit anderen zusammen durch, zum Beispiel mit einem Berater oder einer Kommilitonin, macht er von der Beziehung zwischen ‚überwachen‘ und ‚kooperieren‘ Gebrauch.

Im dynamischen Autonomiemodell können drei Dimensionen identifiziert werden: eine handlungsorientierte, (chrono-)logische Dimension, eine kognitive, metakognitive und affektive Dimension und eine übergeordnete, organisatorische Dimension. Die handlungsorientierte, (chrono-)logische Dimension besteht aus lernregulierenden Strategien und bildet den ideellen Ablauf eines autonomen Lernprozesses in (chrono-)logischer Reihenfolge ab (vgl. den mittleren Kreis im Autonomiemodell: ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen‘, ‚evaluieren‘).⁷⁶ Die kognitive, metakognitive und affektive Dimension umfasst und begleitet den gesamten Lernprozess (vgl. den unteren Kreis im Autonomiemodell: ‚Wissen strukturieren‘, ‚sich motivieren, wollen‘, ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘). Sie dient als Ausgangspunkt für Handlungen und Entscheidungen im autonomen Lernprozess und verändert sich infolge der

⁷⁶ Die einzelnen Schritte im eigentlichen Lernprozess können jedoch durchaus gleichzeitig oder in anderer Reihenfolge stattfinden.

Lernerfahrungen. Die übergeordnete Dimension der Lernorganisation fasst den gesamten Lernprozess zusammen und steuert ihn (vgl. den oberen Kreis im Autonomiemodell: ‚das eigene Lernen managen‘).

Im Zentrum, an der Schnittstelle dieser drei Dimensionen, steht ‚kooperieren‘. Als soziale und interaktive Komponente ist ‚kooperieren‘ allgegenwärtig und in Verbindung mit jeder anderen Komponente im Lernprozess aktivierbar: Der gesamte Lernprozess (inklusive kognitiver, metakognitiver und affektiver Dimension) kann in jeder einzelnen Phase in sozialer und interaktiver Form durchgeführt werden.

Die Dimensionen sowie die einzelnen Komponenten stehen in Interaktion zueinander. Aus dieser Dynamik heraus entsteht Lernerautonomie. Lernerautonomie soll daher als Metafähigkeit verstanden werden, die Dimensionen des Lernprozesses miteinander in Verbindung zu bringen und den eigenen Bedürfnissen sowie der jeweiligen Lernsituation anzupassen. Im Einzelnen können die Komponenten folgendermaßen beschrieben werden:

‚Wissen strukturieren‘

‚Wissen strukturieren‘ entspricht der kognitiven und metakognitiven Komponente von Lernerautonomie (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.1 und Kapitel 4, Abschnitt 4.1) und kann als Gesamtheit der (expliziten) Kenntnisse, der (expliziten oder impliziten) Vorstellungen (*représentations*), Überzeugungen (*learners' beliefs*) oder Annahmen des Lerners über die Sprache – Fremd- und Muttersprache(n) –, über Fremdsprachenlernen, über autonomes Fremdsprachenlernen und über sich selbst als Lerner (*culture langagière* und *culture d'apprentissage*) definiert werden, die Holec als *savoirs* bezeichnet. Im Einklang mit der in Kapitel 4 gegebenen Definition ist dieses Wissen in unterschiedlichem Grad explizit bzw. implizit und kann sowohl kognitiver als auch metakognitiver Art sein. Prozedurale Aspekte von Wissen, insbesondere lernregulierende Kompetenzen und Fertigkeiten, werden hingegen unter den anderen Komponenten beschrieben. Da diese jedoch auf Wissensbasis entwickelt bzw. weiterentwickelt werden, ist ‚Wissen strukturieren‘ im Hinblick auf die Ausübung von Lernerautonomie eine wesentliche Komponente und steht mit jeder anderen in direkter Verbindung.

‚Wissen strukturieren‘ soll ebenso wie der gesamte Lernprozess als Prozess verstanden werden, da sich Wissensbestände sowie der Grad der Bewusstheit, der Vorstellungen und Annahmen des Lerners unter dem Einfluss von Lern- und lernregulierenden Handlungen ständig ändern. Durch den Erwerb von Kompetenzen, zum Beispiel in der Aufgabenstellung, im Einsatz von Strategien und in der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen, erwirbt der Lerner neues Wissen bzw. baut vorhandenes auf und aus. Dadurch ändern sich auch Einstellungen und Überzeugungen des Lerners sowie seine Fähigkeit, damit umzugehen.

„sich motivieren, wollen“, und „mit den eigenen Gefühlen umgehen“

In diesen Komponenten werden Lernerorientierung und -einstellungen sowie motivationale und affektive Aspekte des Lernprozesses zusammengefasst (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.4). Unter affektiven Strategien verstehe ich die Fähigkeit, im Lernprozess auftauchende Gefühle und Emotionen wahrzunehmen und mit diesen umzugehen: zum Beispiel ein Erfolgserlebnis zu nutzen, um sich beim Lernen zu motivieren; positive Gefühle (wie Interesse, Begeisterung) beim Lernen zu erkennen und als mögliche Lernimpulse zu nutzen; Widerstände bzw. negative Gefühle (wie Langeweile, Frustration, Hemmungen) zu erkennen und ggf. positiv umzuwandeln. Auch diese Komponenten sollen als Prozess verstanden werden, der in enger Verbindung mit den Erfahrungen und den Ergebnissen der Lern- und lernregulierenden Handlungen steht: Motivation kann zum Beispiel zum Lernerfolg führen, dieser und andere Faktoren wiederum, wie das Interesse an einem bestimmten Thema oder der Spaß am Lernen, können sich positiv auf die Motivation und damit auf das Lernen auswirken.

„planen“

Zusammen mit *„Materialien und Methoden auswählen“*, *„durchführen“*, *„überwachen“* und *„evaluieren“*, gehört *„planen“* zu den lernregulierenden Handlungen und Strategien (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.2 und Kapitel 4, Abschnitt 4.4). In allen Definitionen von Lernerautonomie wird *„planen“* als zentrales Element erwähnt. *„planen“*, wie auch *„durchführen“*, *„überwachen“* und *„evaluieren“*, kann sowohl aufgabenbezogen als auch übergreifend und somit lernprozessbezogen sein. Anders gesagt, kann der Lerner nicht nur im Hinblick auf eine einzelne Aufgabe planen, sondern auch auf eine Reihe von Aufgaben oder auf ein (mehr oder weniger umfangreiches) Lernziel hin (siehe hierzu die Deskriptoren für *„planen“* im Anhang). Zu *„planen“* gehören unterschiedliche kognitive und metakognitive Handlungen bzw. Strategien, darunter Bedürfnisanalyse, Zielsetzung, Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen, Planung von Lernaufgaben, Erstellung eines Lernplans.

„Materialien und Methoden auswählen“ (resourcing)

Die Bezeichnung dieser Komponente bedarf zuerst einer terminologischen Erläuterung. Als Materialien bezeichne ich all die Unterlagen (Print- und elektronische Medien) bzw. Ressourcen, die beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden können: Lernmaterialien (z. B. Lehr- und Übungsbücher, Lernsoftware, *E-learning*-Materialien), Nachschlagewerke (z. B. Wörterbücher, Grammatikbücher, Lexika), authentische Materialien (z. B. Zeitungsartikel, Sach-, Fach-, Werbetexte, Lieder, Filme, Hörbücher, Fernsehsendungen) sowie weitere Ressourcen und Quellen fremdsprachlicher Texte (z. B. Internetseiten, Muttersprachler, kompetente Sprecher, Tandempartner, Sprachlernberater, Lehrer). Als Methoden bezeichne ich Arbeitsformen, -strategien und -techniken sowie Auf-

gabenstellungen, die der Lerner in seinem Lernprozess verwendet. Die Bezeichnung „Methode“ fasse ich somit nicht im fachdidaktischen Sinn als Lehrmethode, sondern im weiteren Sinne auf. Dabei halte ich mich an die Bezeichnung *méthodes* von Holec, die auch in der englischsprachigen Literatur eine Entsprechung findet (*methods* siehe u. a. Benson/Voller 1997b, Benson 2001).⁷⁷

Obwohl die Auswahl von Lernmaterialien und Arbeitsmethoden meistens der Planungsphase zugerechnet wird, verdient diese Komponente meines Erachtens eine gesonderte Position im Autonomiemodell, weil gerade beim autonomen Fremdsprachenlernen die Auswahl geeigneter Materialien eine zentrale Rolle spielt und somit einen wesentlichen Schritt im autonomen Lernprozess darstellt.

„durchführen“

„durchführen“⁷⁸ beschreibt Lernhandlungen und Kompetenzen, die beim Lernen benötigt werden bzw. dabei zum Einsatz kommen. Dazu gehören zum Beispiel: sich eine Aufgabe stellen, eine Aufgabe bzw. eine Reihe von Aufgaben bearbeiten, Materialien und Ressourcen benutzen, Methoden und Strategien einsetzen. „durchführen“ beschreibt somit die konkrete Umsetzung des Lernens.

„überwachen“ (monitoring)

Das Überwachen des eigenen Lernens und des Lernprozesses ist eine Schlüsselkomponente von Lernerautonomie. Der Lerner kann zum einen das eigene Lernen, zum anderen den Lernprozess überwachen: Er kann zum Beispiel seine sprachliche Leistung (*performance*) im Hinblick auf Korrektheit oder kommunikative Angemessenheit (*adequacy*) überprüfen oder einzelne Schritte des Lernprozesses beobachten und ggf. Änderungen vornehmen, um diesen zu steuern.

„evaluieren“

Das Evaluieren bzw. die Bewertung des eigenen Lernens (des Gelernten) und des Lernprozesses erfolgt unmittelbar mit dem Überwachen zusammen und ist der Dreh- und Angelpunkt des autonomen Lernprozesses. Nur wenn der Lerner anhand bestimmter Kriterien und/oder Hilfsmittel seine Leistung evaluieren kann,

⁷⁷ Ich bin mir bewusst, dass die Bezeichnung „Methoden“ in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung eine andere Konnotation als das französische *méthodes* hat, weil sie oft im Zusammenhang mit Lehrmethode, mit Methodenkompetenz verwendet wird. (Dies gilt freilich auch für „Wissen“, mit dem ich den vielfältigen Begriff *savoirs* übersetze.) Über die Verwendung dieses Terminus diskutierten die deutschsprachigen Experten sowohl in der Pilotstudie als auch im zweiten Validierungsverfahren in Berlin und waren sich – nach Abwägung verschiedener Argumente – einig, diese Bezeichnung beizubehalten. Siehe dazu Abschnitt 7.3.

⁷⁸ Die Bezeichnung „durchführen“ ziehe ich „ausführen“ vor, weil sie durch das Präfix „durch-“ die Idee der Vollendung einer Handlung enthält.

kann er entscheiden, ob er sein Lernziel erreicht hat und dementsprechend, ob er den Lernprozess abschließen will oder weiterführen soll. Der Lerner kann zum einem Aufgaben, Leistungen und Lernfortschritt evaluieren, zum anderen Lernzielsetzung, benutzte Materialien, angewendete Methoden und alle anderen Aspekte des Lernprozesses.

‚kooperieren‘

Unter ‚kooperieren‘ fasse ich soziale Strategien zusammen (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2.5 und Kapitel 4, Abschnitt 4.4). Dazu gehören sowohl Kommunikationsstrategien zum Erlernen der Fremdsprache als auch soziale Strategien zum kooperativen Lernen sowie zur Steuerung des Lernprozesses (z. B. die Arbeit mit Muttersprachlern, kompetenten Sprechern oder Mitlernern gestalten, jemanden um Hilfe bitten, eine Sprachlernberatung in Anspruch nehmen).

Die kooperative bzw. soziale Dimension von Lernerautonomie kann nie genug betont werden. Da Lernerautonomie auch soziale Kompetenzen zur fachlichen, kognitiven, affektiven, sozialen und (inter-)kulturellen Interaktion mit anderen Menschen in der eigenen Lern- und sozialen Umgebung beinhaltet, nimmt die Komponente ‚kooperieren‘ meines Erachtens eine besondere Stellung bei der Beschreibung von Kompetenzen autonomer Lerner ein. Kooperationsstrategien bzw. soziale Kompetenzen können in jeder Phase des autonomen Lernprozesses eingesetzt werden: Beim Planen, beim Auswählen von Materialien und Methoden, beim Durchführen des Lernens, beim Überwachen und beim Evaluieren von Gelerntem und Lernprozess kann der Lerner entscheiden, ob und inwiefern er auf Sprachlernberater, auf Muttersprachler, auf kompetente Sprecher oder auf Mitlerner zurückgreift.

‚das eigene Lernen managen‘

‚das eigene Lernen managen‘ ist eine übergeordnete Komponente, die alle wesentlichen Aspekte zur Organisation und zur Steuerung des Lernprozesses umfasst: die Planung des Lernens, die Gestaltung von Zeit und Ort zum Lernen, die Durchführung von Lernaufgaben, die Auswahl und die Verwendung geeigneter Materialien und Methoden, das Überwachen und das Evaluieren des Gelernten und des Lernprozesses, der Umgang mit Motivation und Gefühlen, die Kooperation mit anderen Partnern im Lernprozess. Zusammengefasst bezeichnet ‚das eigene Lernen managen‘ nicht nur einzelne *self-management strategies*, *metacognitive strategies* oder *regulatory skills* (siehe Wenden 1991: 25-30 und in meiner Arbeit Kapitel 4, Abschnitt 4.2.3), sondern auch die Metafähigkeit, das Zusammenspiel der wesentlichen Komponenten von Lernerautonomie zu realisieren. Aus diesem Grunde nimmt diese Komponente eine Sonderstellung im dynamischen Autonomiemodell ein.

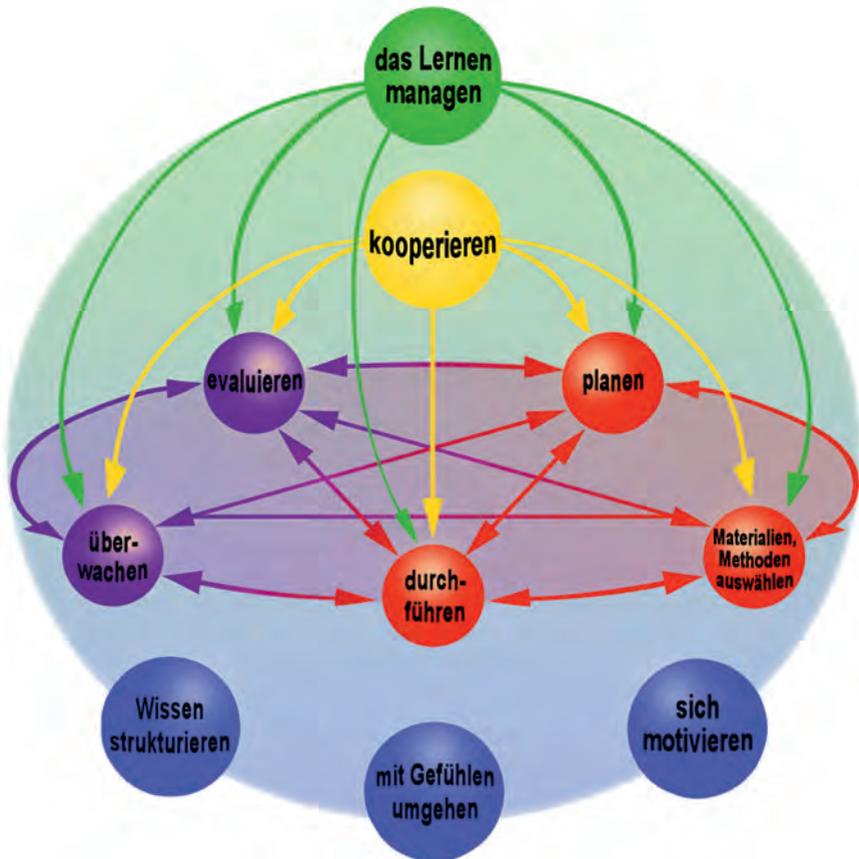


Abbildung 7-1: Das dynamische Autonomiemodell

Legende:

Symbol



Bedeutung

Direkte Verbindung bzw. wechselseitige Beziehung zwischen den Komponenten

Anmerkung: Auch ‚Wissen strukturieren‘ ‚sich motivieren, wollen‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘ sind mit allen anderen Komponenten verbunden. Da zusätzliche Pfeile das Autonomiemodell zu unübersichtlich gemacht hätten, wird auf die Darstellung verzichtet.

Was dieses dynamische Autonomiemodell nicht abbildet

Im Einklang mit der in Kapitel 3 erarbeiteten Definition von Lernerautonomie ist dieses dynamische Autonomiemodell situationsübergreifend konzipiert, d. h. es berücksichtigt keine konkreten Lern- bzw. Lehrsituationen. In dieser Hinsicht nimmt es weder Bezug auf die Akteure des Lernprozesses, Lerner und Lehrer,

noch berücksichtigt es deren Interaktion im autonomen Lernprozess, wie das in anderen Modellen geschieht (siehe van Esch/St. John 2003: 17). Der Grund für diese Entscheidung ist, dass das dynamische Autonomiemodell vorrangig auf Kompetenzen bzw. Handlungen fokussiert, die für das autonome Fremdsprachenlernen relevant sind. Diese Kompetenzen werden für sich allein betrachtet statt in Bezug auf das Wechselverhältnis zwischen Lerner und Lehrer. Der Lerner ist in seiner Zentralität jedoch berücksichtigt, da er als Ausgangspunkt der Beschreibung dient, die in den Deskriptoren als Kann-Beschreibung formuliert ist (siehe Abschnitt 7.2).

Die Spezifität des dynamischen Autonomiemodells im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen

Inwiefern ist dieses dynamische Autonomiemodell spezifisch für das Fremdsprachenlernen? Für sich betrachtet könnte das dynamische Autonomiemodell auch für andere Lernbereiche gelten, da alle Komponenten allgemeine Schritte darstellen, die in vielen autonomen Lernprozessen denkbar bzw. relevant sind. Dies bestätigt u. a. der Vergleich des dynamischen Autonomiemodells mit anderen Modellen, wie dem für Selbstorganisiertes Lernen – SoLe – im Rahmen der kaufmännischen Erstausbildung (siehe Sembill et al. 1998: 58), das manchmal in der lernpsychologischen Forschung übernommen wird (siehe Wuttke 1999). Den drei Phasen, in die selbstorganisiertes Lernen in diesem Modell unterteilt wird – Planung/Zielsetzung, Durchführung, Kontrolle –, entsprechen die jeweiligen Komponenten des dynamischen Autonomiemodells. Auch ‚Materialien und Methoden auswählen‘ oder ‚kooperieren‘, die beim Fremdsprachenlernen eine besonders wichtige Rolle spielen, sind nicht ausschließlich dafür charakteristisch, sondern auch auf andere Lernbereiche übertragbar.

Jedoch erhält das dynamische Autonomiemodell durch die Deskriptoren, die fremdsprachenlernspezifische Handlungen und Kompetenzen beschreiben und in Verbindung mit dem Autonomiemodell verwendet werden sollten (siehe Beispiele 1 und 2), seine spezifische Ausrichtung auf das Fremdsprachenlernen hin.

Beispiel 1 (,sich motivieren, wollen‘)

ICH KANN MEINE GEFÜHLE UND EMOTIONEN BEIM LERNEN MANAGEN.
Ich ermutige mich dazu, in der Fremdsprache zu sprechen, auch wenn ich Angst davor habe, zu sprechen oder Fehler zu machen.

Beispiel 2 (,durchführen‘)

ICH KANN EINZELNE ASPEKTE DER FREMDSPRACHE ANALYSIEREN, UM REGELMÄSSIGKEITEN, UNREGELMÄSSIGKEITEN UND WIEDERKEHRENDE MUSTER FESTZUSTELLEN.
--

Ich kann Strukturen und Muster in der Fremdsprache analysieren und daraus Schlüsse über die Struktur und den Gebrauch der Sprache ziehen (z. B. beobachten, wie die Pluralformen gebildet werden oder wie die Zeiten der Vergangenheit verwendet werden).

Ich kann einzelne Aspekte der Fremdsprache analysieren und sie mit meiner Muttersprache oder mit anderen mir bekannten Fremdsprachen vergleichen (z. B. Grammatikstrukturen, Wortschatz, Satzbau, Textaufbau).

Die Frage, ob und inwiefern dieses dynamische Autonomiemodell auch für andere Lernbereiche gilt, könnte Gegenstand weiterführender Forschung sein (siehe Kapitel 9, Abschnitt 9.2).

7.2 Deskriptoren für Lernerautonomie

Die folgenden Deskriptoren beschreiben Kompetenzen und Handlungen für die jeweiligen Komponenten bzw. Handlungsbereiche von Lernerautonomie (siehe Abschnitt 7.2.1). Sie beschreiben dagegen weder persönlichkeitsbezogene Merkmale noch lernstilspezifische Lernverhaltensweisen bzw. -strategien, wie etwa „Ich lerne gerne Wortschatz durch Assoziationen“.

Deskriptoren haben in erster Linie eine (selbst-)diagnostische Funktion – sie dienen der Selbsteinschätzung – und eine pädagogische Funktion zur Bewusstmachung und Reflexion über den eigenen Lernprozess (siehe Kapitel 8).

Insgesamt wurden 118 Deskriptoren von mir entwickelt. Davon sind 33 Makrodeskriptoren, d. h. Beschreibungen allgemeiner Kompetenzen und Handlungen, und 85 Mikrodeskriptoren, d. h. detaillierte Beschreibungen von Teilkompetenzen und -handlungen (siehe Anhang). Makrodeskriptoren dienen zur ersten Orientierung des Lerners, indem sie einen Überblick über die Kompetenzen gewähren; Mikrodeskriptoren dienen zu einer genaueren Analyse von Kompetenzen und Handlungen bzw. Teilkompetenzen und -handlungen und somit zu einer gezielten Ausdifferenzierung (siehe Beispiele 7-10). Der Unterschied zwischen Makro- und Mikrodeskriptoren wird durch Kriterien der Genauigkeit festgelegt (siehe Abschnitt 7.2.2).

Durch die Deskriptoren lässt sich die Forderung von Benson (2001: 59f., siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.1.5), Lernerautonomie durch konkrete, beobachtbare Verhaltensweisen von ‚normalen‘ Lernern in ‚normalen‘ Lernkontexten zu beschreiben, zumindest teilweise erfüllen. Deskriptoren beschreiben nämlich nicht nur von außen beobachtbare Lernverhaltensweisen, sondern auch kognitive und metakognitive Kompetenzen oder sogar Einstellungen und Gefühle

des Lerner, über die allein der Lerner (ggf. auf Anregung bzw. mit der Unterstützung eines Sprachlernberaters oder eines Lehrers) eine Aussage machen kann.⁷⁹

Die in Kapitel 3 angestrebte Verbindung einer äußeren und einer inneren Perspektive bei der Beschreibung ist zum einen durch das Aufschlüsseln des Kompetenzen- und Handlungskatalogs in einzelne Kann-Beschreibungen, von denen der Lerner selbst sagen soll, ob und inwiefern sie auf ihn zutreffen, gegeben; zum anderen durch die Anwendung der Deskriptoren möglichst in einer dialogischen bzw. pädagogischen Situation (siehe Kapitel 8, Abschnitte 8.4 und 8.5). Dabei kann/soll die Selbsteinschätzung des Lerner mit dem Sprachlernberater bzw. mit dem Lehrer besprochen und reflektiert werden.

7.2.1 Die horizontale Dimension: Komponentenbezogenheit

Jede Komponente des dynamischen Autonomiemodells enthält eigene Deskriptoren für spezifische Kompetenzen und Handlungen. Zu ‚planen‘ gehören zum Beispiel Bedürfnisanalyse, Zielsetzung, örtliche und zeitliche Planung, Erstellung eines Lernplans usw.; zu ‚durchführen‘ gehören die Gestaltung und Bearbeitung von Aufgaben, die Verwendung von Ressourcen und Arbeitsmaterialien sowie der Einsatz verschiedener Arbeitsmethoden. Diese Komponentenbezogenheit ermöglicht es, die verschiedenen Kompetenzen operationell auszudifferenzieren. Dadurch wird es im Lernprozess leichter, die Kompetenzen getrennt zu betrachten.

Da die Komponenten jedoch untereinander eng verbunden sind, gilt dies auch für die Deskriptoren, sodass es an einigen Stellen zu Ähnlichkeiten bzw. Überlappungen kommt.

Ähnlichkeiten unter Deskriptoren einzelner Kompetenzen sind manchmal in aneinandergrenzenden Handlungsbereichen zu finden, wie zum Beispiel: ‚Ich kann über eingesetzte Methoden und Strategien nachdenken‘ (‚überwachen‘) und ‚Ich kann Methoden und Strategien evaluieren‘ (‚evaluieren‘) (siehe Beispiel 3). In diesem Fall betreffen diese Ähnlichkeiten sowohl die Makro- als auch die Mikrodeskriptoren.

In zwei Fällen wiederholt sich ein und derselbe Makrodeskriptor bei zwei Komponenten, nämlich dann, wenn eine Kompetenz in verschiedenen Phasen des Lernprozesses relevant ist. In diesen Fällen werden jedoch die Kompetenzen durch die Mikrodeskriptoren anders definiert. So wiederholt sich bei ‚planen‘ und ‚evaluieren‘ ‚Ich kann meine Sprachkompetenzen einschätzen‘. Durch die Mikrodeskriptoren wird allerdings der Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung des Eingangsniveaus am Anfang des Lernprozesses, der Überprüfung die-

⁷⁹ Dies setzt voraus, dass der Lerner ausreichend über sein Lernen reflektieren kann (siehe Sinclair 1999b: 30f.).

ser Selbsteinschätzung, nachdem der Lernprozess tatsächlich angefangen hat, und der Selbsteinschätzung des Lernfortschritts am Ende des Lernprozesses deutlich (siehe Beispiel 4). Der Makrodeskriptor hat hingegen die Funktion, die Verbindung zwischen den einzelnen Mikrokompetenzen deutlich zu machen. Auch ‚Ich kann mein Lernen selbstständig gestalten‘ wird bei ‚durchführen‘ und bei ‚das eigene Lernen managen‘ anders ausdifferenziert: Während es bei ‚durchführen‘ darum geht, allein zu arbeiten, einzelne Lernaktivitäten zu initiieren und durchzuführen, geht es bei ‚das eigene Lernen managen‘ darum, den gesamten Lernprozess auf einer übergeordneten Ebene zu steuern (siehe Beispiel 5).

Wegen ihrer Eigenschaft als übergeordnete und zusammenfassende Komponente enthält ‚das eigene Lernen managen‘ zwar nur ganz wenige eigene Deskriptoren, die auf grundsätzliche lernregulierende Kompetenzen hinweisen, verweist aber prinzipiell auf sämtliche Makrodeskriptoren der anderen Komponenten.

Die Komponente ‚Wissen strukturieren‘ schließlich enthält Makrodeskriptoren aller anderen Komponenten, ohne jedoch eigene Mikrodeskriptoren zu haben. Dies liegt darin begründet, dass – entsprechend der erarbeiteten Definition von Lernerautonomie als wissensbasierter Metafähigkeit – ‚Wissen strukturieren‘ als Grundlage aller Kompetenzen bzw. Fertigkeiten und Handlungsbereiche von Lernerautonomie dient (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.5 und Kapitel 4, Abschnitt 4.1). Die Kompetenzen und Handlungen werden jedoch erst unter den jeweiligen Komponenten durch Mikrodeskriptoren näher beschrieben (siehe Beispiel 6). All diese Verbindungen zwischen den Komponenten und den Deskriptoren werden in der Hypertextfassung der Deskriptoren durch zahlreiche Hyperlinks verdeutlicht.

Beispiel 3

ICH KANN ÜBER EINGESETZTE METHODEN UND STRATEGIEN NACHDENKEN. (,überwachen‘)	ICH KANN METHODEN UND STRATEGIEN EVALUIEREN. (,evaluieren‘)
,überwachen‘	,evaluieren‘
Ich bin mir bewusst, welche Methoden und Strategien ich beim Lernen einsetze.	
Ich kann über die von mir eingesetzten Methoden und Strategien nachdenken und im Einzelnen darüber, <input type="checkbox"/> ob sie für die jeweilige Aufgabe am besten geeignet sind <input type="checkbox"/> ob sie meinem Ziel entsprechen <input type="checkbox"/> ob sie meinem Lernstil entsprechen.	Ich kann die von mir eingesetzten Methoden und Strategien evaluieren und im Einzelnen sagen, <input type="checkbox"/> ob sie für die jeweilige Aufgabe am besten geeignet sind <input type="checkbox"/> ob sie meinem Ziel entsprechen <input type="checkbox"/> ob sie meinem Lernstil entsprechen.

Beispiel 4

ICH KANN MEINE SPRACHKOMPETENZEN EINSCHÄTZEN. (,planen', ,evaluieren')	
,planen'	,evaluieren'
Ich kann mein Eingangsniveau einschätzen <input type="checkbox"/> allein <input type="checkbox"/> mit anderen zusammen <input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachportfolios) <input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater <input type="checkbox"/> mit einem Test.	Nachdem ich mit dem Lernen angefangen habe, kann ich die erste Einschätzung meines Eingangsniveaus überprüfen <input type="checkbox"/> allein <input type="checkbox"/> mit anderen zusammen <input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachportfolios) <input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater <input type="checkbox"/> mit einem Test.
	Ich kann meinen Fortschritt evaluieren <input type="checkbox"/> allein <input type="checkbox"/> mit anderen zusammen <input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachportfolios) <input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater <input type="checkbox"/> mit einem Test.

Beispiel 5

ICH KANN MEIN LERNEN SELBSTSTÄNDIG GESTALTEN. (,durchführen', ,das eigene Lernen managen')	
,durchführen'	,das eigene Lernen managen'
Ich kann allein arbeiten (z. B. eine vorgegebene Aufgabe allein durchführen).	Ich kann mein Lernen gestalten, und zwar kann ich im Einzelnen: <input type="checkbox"/> mir Ziele setzen <input type="checkbox"/> Zeit und Ort für das Lernen festlegen <input type="checkbox"/> Materialien und Ressourcen auswählen <input type="checkbox"/> Methoden und Strategien einsetzen <input type="checkbox"/> das Lernen durchführen <input type="checkbox"/> das Lernen überwachen <input type="checkbox"/> das Lernen evaluieren.
Ich kann von mir aus einzelne Lernaktivitäten initiieren.	Wenn eine Aufgabe bevorsteht, kann ich meine Arbeit <input type="checkbox"/> planen (z. B. ein Ziel setzen; Zeit und Ort

	festlegen; Materialien und Ressourcen auswählen; Methoden und Strategien auswählen; Arbeitsphasen planen) <input type="checkbox"/> durchführen <input type="checkbox"/> überwachen (z. B. während oder nach der Arbeit die Aufgabe, die Leistung, den Einsatz von Materialien und Methoden überprüfen) <input type="checkbox"/> evaluieren (z. B. während und nach der Arbeit die Aufgabe, die Performance, den Einsatz von Materialien, Hilfsmitteln und Strategien auswerten).
Ich kann von mir aus Lernaktivitäten initiieren und auch in schwierigen Phasen aufrechterhalten (z. B. auch wenn es weniger Spaß macht oder wenn es schwieriger ist, als ich dachte).	
Ich kann mehrere zusammenhängende Lernaktivitäten im Hinblick auf mein Ziel durchführen – z. B. um ein Vorstellungsgespräch vorzubereiten, kann ich <input type="checkbox"/> bestimmten Wortschatz und Redewendungen erarbeiten <input type="checkbox"/> bestimmte Strukturen festigen <input type="checkbox"/> an der Aussprache arbeiten <input type="checkbox"/> mit bestimmten Lernmaterialien oder authentischen Materialien arbeiten <input type="checkbox"/> den Gesprächsablauf vorbereiten <input type="checkbox"/> Hören und Interaktion üben.	
Ich kann ein Projekt realisieren (z. B. ein Informationsblatt über meine Universität vorbereiten, eine Reportage erstellen).	

Beispiel 6

ICH KANN ERKENNEN, WAS ICH BRAUCHE (KOMPETENZEN, ARBEITSSCHRITTE, HILFSMITTEL), UM EINE AUFGABE AUSZUFÜHREN ODER UM EIN ZIEL ZU ERREICHEN. (,Wissen strukturieren', ,planen')	
,Wissen strukturieren'	,planen'
keine Mikrodskriptoren, sondern Querverweis auf ,planen'	Bei einer mir bevorstehenden Aufgabe kann ich erkennen, <input type="checkbox"/> welches Ziel die Aufgabe hat (z. B. beim

	<p>Hörverstehen: Hauptinformationen verstehen)</p> <p><input type="checkbox"/> ob ich etwas lernen muss, um die Aufgabe zu bearbeiten (z. B. ob ich die Vergangenheitsformen wiederholen sollte, um über Ereignisse der Vergangenheit zu berichten)</p> <p><input type="checkbox"/> welche Hilfsmittel ich benötige, um die Aufgabe zu bearbeiten (z. B. ein Wörterbuch, eine Grammatik)</p> <p><input type="checkbox"/> ob die Aufgabe für mich leicht oder schwierig ist.</p>
--	---

7.2.2 Die vertikale Dimension: Ausdifferenzierungen bei den Deskriptoren

Zur Ausdifferenzierung kommt es zwischen Makro- und Mikrodeskriptoren – diese hängt mit ihrer unterschiedlichen Funktion zusammen und wird durch Kriterien der Genauigkeit festgelegt – und innerhalb der Mikrodeskriptoren durch die Beschreibung von Teilkompetenzen und Handlungen sowie durch die Berücksichtigung von Variablen.

Makro- und Mikrodeskriptoren

Wie schon erwähnt, bilden Makro- und Mikrodeskriptoren zwei unterschiedliche Beschreibungsebenen und haben unterschiedliche Funktionen: Makrodeskriptoren dienen dazu, dem Lerner einen ersten Überblick über Kompetenzen und Handlungen zu liefern, damit er sich im Deskriptorensystem orientieren kann; Mikrodeskriptoren hingegen beschreiben diese genauer, damit sie vom Lerner zielgerichtet reflektiert werden können. Stellt man sich die Deskriptoren als Hypertext vor, so sind die Makrodeskriptoren Hyperlinks auf der ersten Textebene, die auf ausführliche Beschreibungen auf der zweiten Ebene – die Mikrodeskriptoren – verweisen.

Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Ebenen dient dazu, die Beschreibung der Kompetenzen systematisch aufzuschlüsseln und für die Lern- und Lehrpraxis handhabbar zu machen. Dadurch versuche ich außerdem, die in der Literatur zur Strategieforschung beobachteten Ungleichmäßigkeiten beim Allgemeinheits- bzw. Genauigkeitsgrad in der Beschreibung von Lernstrategien zu reduzieren (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.3), die den Lerner bei einer Selbsteinschätzung verwirren könnten. Was konkret heißt „arranging and planning your learning“ (Oxford 1990: 20)? Heißt es, zu entscheiden, ob ich am Montag- oder am Dienstagnachmittag Französisch lerne? Oder heißt es, genaue Arbeitsschritte im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel festzulegen?

Kriterien der Genauigkeit

Kriterien der Genauigkeit für die Unterscheidung von Makro- und Mikrodeskriptoren sind:

1. Beschreibung allgemeiner Kompetenzen und Handlungen (Makrodeskriptoren) vs. detaillierter, ausdifferenzierter Teilkompetenzen und -handlungen (Mikrodeskriptoren);
2. Miteinbeziehung von Beispielen (Mikrodeskriptoren);
3. Berücksichtigung von Variablen für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen bzw. Handlungen (individuelle Variablen, Komplexität bzw. Zusammenspiel der Kompetenzen) (Mikrodeskriptoren).

Makrodeskriptoren beschreiben allgemeine Kompetenzen der jeweiligen Komponenten und Handlungsbereiche. Sie enthalten weder Beispiele noch berücksichtigen sie Variablen für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen und Handlungen. Mikrodeskriptoren beschreiben hingegen detaillierte Kompetenzen und Handlungen bzw. Teilkompetenzen und -handlungen. Sie können Beispiele und weitere Elemente für eine Ausdifferenzierung der Kompetenzen und Handlungen enthalten.

Die Beispiele 7-9 veranschaulichen diese Kriterien. In Beispiel 7 wird die allgemeine Kompetenz ‚Ich kann meine Stärken und Schwächen als Lerner erkennen bzw. darüber nachdenken‘ in den Mikrodeskriptoren in mehrere, zum Teil auch voneinander unabhängige Kompetenzen aufgeschlüsselt: die Reflexion über den eigenen Lernstil, über die eigenen Lernstrategien, über die eigene Motivation, über die eigenen Gefühle. Außerdem gibt es Beispiele zur besseren Verständlichkeit (siehe Kriterien 1 und 2). In den Beispielen 8-10 enthalten die Mikrodeskriptoren Variablen als Ausgangspunkte für individuelle Unterschiede (siehe Kriterium 3): der Lernstil, die Kompetenzen und ggf. die Vorlieben des Lerners (allein, mit anderen zusammen, mit Hilfe von Checklisten oder Lern-tipps, mit einem Sprachlernberater). Weitere Elemente für eine Ausdifferenzierung sind die unterschiedliche Komplexität von Kompetenzen und Handlungen und das Zusammenspiel mehrerer Faktoren (siehe Beispiel 10): so zum Beispiel die Fähigkeit bzw. die Bereitschaft, mit didaktisierten oder authentischen Materialien zu arbeiten und die Fähigkeit, bei der Auswahl oder bei der Verwendung der Materialien die eigenen Sprachkompetenzen, das Lernziel und ggf. den eigenen Lernstil zu berücksichtigen. Da diese Elemente eine wichtige Rolle bei der Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren spielen, behandle ich sie gesondert (siehe Elemente für eine Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren).

Beispiel 7 (,überwachen')

ICH KANN MEINE STÄRKEN UND SCHWÄCHEN ALS LERNER ERKENNEN BZW. DARÜBER NACHDENKEN.
Ich kann meinen eigenen Lernstil erkennen (z. B. ob ich eher visuell oder auditiv lerne, perfektionistisch oder risikofreudig bin) bzw. darüber nachdenken.
Ich kann meine eigenen Lernstrategien erkennen (z. B. ob ich deduktiv denken, Wörter assoziieren, global verstehen kann) bzw. darüber nachdenken.
Ich bin mir meiner Motivation bewusst bzw. kann darüber nachdenken.
Ich bin mir meiner Gefühle und Emotionen beim Lernen bewusst bzw. kann darüber nachdenken.

Beispiel 8 (,planen')

ICH KANN MEINE BEDÜRFNISSE ANALYSIEREN.
Ich kann meine Bedürfnisse identifizieren (warum ich lernen will)
<input type="checkbox"/> allein <input type="checkbox"/> mit anderen zusammen <input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten oder Lerntipps (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios) <input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.
Ich kann bei meinen Bedürfnissen Prioritäten setzen.

Beispiel 9 (,planen')

ICH KANN MIR ZIELE SETZEN.
Ich kann mir eigene Ziele setzen (was ich lernen will, z. B. ich will ein Gespräch anfangen, in Gang halten und beenden)
<input type="checkbox"/> allein <input type="checkbox"/> mit anderen zusammen <input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten oder Lerntipps (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios) <input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.
Ich kann mir Ziele setzen und dabei berücksichtigen
<input type="checkbox"/> meine Bedürfnisse <input type="checkbox"/> meine Sprachkompetenzen <input type="checkbox"/> gegebene Bedingungen (z. B. die zur Verfügung stehende Zeit).

Beispiel 10 („durchführen“)

ICH KANN UNTERSCHIEDLICHE MATERIALIEN UND RESSOURCEN BENUTZEN
<p>Ich kann didaktisierte Materialien (z. B. ein Lehrbuch) benutzen, um mein Ziel zu erreichen entsprechend</p> <p><input type="checkbox"/> meinen Sprachkompetenzen</p> <p><input type="checkbox"/> meinem Lernstil.</p>
<p>Ich kann authentische Materialien benutzen, um mein Ziel zu erreichen, (z. B. einen Zeitungsartikel analysieren, um die Formen der indirekten Rede zu lernen) entsprechend</p> <p><input type="checkbox"/> meinen Sprachkompetenzen</p> <p><input type="checkbox"/> meinem Lernstil.</p>
<p>Ich kann didaktisierte und authentische Materialien benutzen, um mein Ziel zu erreichen</p> <p><input type="checkbox"/> für eine Aufgabe, für einige Aufgaben</p> <p><input type="checkbox"/> für eine Reihe von Aufgaben im Hinblick auf ein von mir bestimmtes Ziel (z. B. um eine Präsentation in der Fremdsprache zu machen)</p> <p><input type="checkbox"/> für ein Projekt (z. B. um ein Informationsblatt über meine Universität vorzubereiten, um eine Reportage zu erstellen)</p> <p><input type="checkbox"/> für ein gesamtes Lernprogramm.</p>

Elemente für eine Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren

Die Ausdifferenzierung auf der Ebene der Mikrodeskriptoren erfolgt durch die Einbeziehung folgender Variablen (siehe Kriterium 3):

1. individuelle Unterschiede im Lernstil, in der Einstellung, in den Vorlieben des Lerners (allein, mit anderen zusammen, mit Hilfe eines Sprachlernberaters, siehe Beispiele 8 und 9);
2. Unterschiede im Umgang mit Hilfsmitteln bzw. Arbeitsinstrumenten (mit Hilfe von Lerntipps bzw. von Checklisten, siehe Beispiele 8 und 9);
3. Unterschiede in der Komplexität bzw. im Umfang der Handlungen (für eine Aufgabe, für eine Reihe von Aufgaben, für ein Projekt, für ein gesamtes Lernprogramm, siehe Beispiel 10);⁸⁰
4. Berücksichtigung des Zusammenspiels mehrerer Faktoren (Sprachkompetenzen, Lernziel, Lernstil, siehe Beispiele 9 und 10).⁸¹

⁸⁰ Ansätze für dieses Kriterium entnahm ich der Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikrostrategien von Mandl/Friedrich (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.2.2 und Mandl/Friedrich 1992: 15).

⁸¹ Siehe Holec (1987: 151f.) Beobachtungen über die Entwicklungsstadien von Lernerautonomie (siehe auch Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.3.3).

Diese Ausdifferenzierung stellt auf keinen Fall – wie auch im Validierungsverfahren in Nancy betont – eine Abstufung der Kompetenzen dar (siehe in diesem Abschnitt Fragestellungen bei der Ausdifferenzierung von Mikrodeskriptoren): Zum einen, weil die Variablen eher auf individuellen Unterschieden als auf allgemeingültigen Kriterien basieren, zum anderen, weil die Entwicklung von Lernerautonomie bei einzelnen Lernern sehr unterschiedlich verlaufen kann. Stattdessen bietet diese Ausdifferenzierung die Möglichkeit, Elemente für individuelle Unterschiede festzulegen und einzelne Aspekte zu identifizieren, die bei individuellen Istzuständen oder Entwicklungsprozessen eine Rolle spielen können. Die Ausdifferenzierung solcher Unterschiede ist jedoch keineswegs erschöpfend und systematisch, weil die Beschreibung allgemeiner Kompetenzen für Lernerautonomie im Mittelpunkt der Deskriptoren steht und nicht die Abbildung aller möglichen unterschiedlichen Lernstile beim autonomen Fremdsprachenlernen.

Warum dann eine solche Ausdifferenzierung, wenn sie weder erschöpfend noch systematisch ist? Die verwendeten Variablen sind, wenn auch für die Vielfalt der individuellen Möglichkeiten nicht hinreichend und daher vermutlich nicht für alle Lerner gleich aussagekräftig, zumindest als ein erster Schritt in Richtung einer Ausdifferenzierung der Kompetenzen von Lernerautonomie zu betrachten. Ihre Funktion ist eher empirisch und pädagogisch: Dem Lerner soll nämlich eine Palette von Alternativen vorgestellt werden, die er sich bewusst machen kann, um darüber nachdenken, warum er ggf. eine bestimmte Alternative bevorzugt bzw. für sich nicht in Betracht zieht, und die er schließlich seinen Bedürfnissen, seinem Lernziel oder seinem Lernstil entsprechend auswählen kann. Dass Lerner ihre Prioritäten in der Praxis sehr unterschiedlich setzen und dadurch den einen oder den anderen Aspekt der Ausdifferenzierung für ihren Lernprozess hervorheben können, zeigte sich in der Erprobung (siehe Kapitel 8, Abschnitt 8.4). Somit ist diese Ausdifferenzierung für den Lerner ein Instrument zur Bewusstmachung und zur Reflexion auf dem Weg zu Lernerautonomie, während sie für den Lehrer bzw. den Sprachlernberater ein Instrument zur Identifizierung möglicher Unterstützungs- bzw. Begleitmaßnahmen zur Förderung von Lernerautonomie darstellt.

Fragestellungen bei der Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren

Im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren möchte ich folgende Aspekte problematisieren:

1. Beschreibung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie;
2. Ansätze zur Hierarchisierung der Mikrodeskriptoren;
3. Redundanz in der Beschreibung.

Beschreibung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie

Die wichtigste Frage, die von der Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren ausgeht, ist: Geben die Ausdifferenzierungskriterien Anregungen für die Festlegung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie? Obwohl bereits erläutert wurde, dass die berücksichtigten Variablen einer Ausdifferenzierung und nicht einer Abstufung dienen, soll diese Frage dennoch gestellt werden, weil die Festlegung von Entwicklungsstadien bzw. die Beschreibung einer Progression von Lernerautonomie eine wichtige und aktuelle Fragestellung der Autonomieforschung ist.

In diesem Zusammenhang soll erörtert werden, ob allein die Variable 4, nämlich die Berücksichtigung des Zusammenspiels mehrerer zusammenhängender Faktoren bei Entscheidungen im autonomen Lernprozess (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.3.5), als Basis für eine Abstufung dienen kann (siehe Kapitel 9, Abschnitt 9.4).

Des Weiteren soll untersucht werden, ob die Variable 3, nämlich Unterschiede in der Komplexität bzw. im Umfang der Handlungen, im Hinblick auf die Beschreibung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie verallgemeinert werden kann. Dagegen spricht die Subjektivität des Schwierigkeitsgrads, die mit Lernerfahrungen, mit Vorlieben, mit affektiven Aspekten und vielen anderen Faktoren zusammenhängt: Was für den einen Lerner schwieriger ist, ist möglicherweise für einen anderen leichter. Dafür spricht jedoch das für bestimmte Handlungen erforderliche, sowohl deklarative als auch prozedurale Wissen: Um mit authentischen Materialien wie Zeitungsaufklebern arbeiten zu können, braucht der Lerner nicht nur angemessene Sprachkompetenzen, sondern auch methodische Kompetenzen, die möglicherweise für die Bearbeitung von Aufgaben zu einem Lehrbuchtext nicht benötigt werden. Aber auch in diesem Fall stellen sich dem Forscher mehrere Fragen: Ist tatsächlich jemand, der mit schwierigeren Aufgaben umgehen kann, autonomer als jemand, der (nur) leichtere Aufgaben bewältigen kann? Und ist es möglich, intersubjektive, verallgemeinerbare Kriterien für die Festlegung unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade von Aufgaben zu bestimmen?

Zusammenfassend legen diese Deskriptoren keine allgemeingültige Progression von Lernerautonomie fest, sondern beschreiben jeweils unterschiedliche, persönliche Istzustände und bieten Ansätze dafür, Lerner auf ihren unterschiedlichen Entwicklungswegen zu begleiten. Ob und inwiefern die Ausdifferenzierung bei den Mikrodeskriptoren eine Alternative zu oder ein erster Schritt in Richtung einer Abstufung von Lernerautonomie sein könnte, sollte Gegenstand weiterer Forschung sein. Sicherlich ist die doppelte Ausdifferenzierung durch die Komponentenbezogenheit und die Mikrodeskriptoren ein Beitrag zur weiteren Diskussion des Themas Abstufung von Lernerautonomie.

Ansätze zur Hierarchisierung der Mikrodeskriptoren

Die Ausdifferenzierung nach der Komplexität bzw. dem Umfang von Lernhandlungen (Variable 3) wirft auch die Frage nach internen Hierarchien innerhalb der Mikrodeskriptoren auf. Befinden sich die Mikrodeskriptoren alle auf derselben Ebene oder beschreiben sie doch eine ‚interne‘ Progression von Kompetenzen, weil unter diesen einige wichtiger als andere sind? Sind in dieser Progression Ansätze für eine Abstufung enthalten? Sind alle Mikrodeskriptoren tatsächlich unabhängig voneinander (siehe Kapitel 5, Abschnitt 5.3.3.2)?

Die Mikrodeskriptoren in Beispiel 10 zeigen eine vermutlich zunehmende Komplexität im Umgang mit Lernmaterialien, von der Arbeit mit didaktisierten zur Arbeit mit authentischen Lernmaterialien verschiedener Art. Desgleichen kann in Beispiel 7 beobachtet werden, dass der Deskriptor ‚Ich kann bei meinen Bedürfnissen Prioritäten setzen‘ den Deskriptor ‚Ich kann meine Bedürfnisse identifizieren‘ voraussetzt. Im letzteren Fall ist diese interne ‚Hierarchie‘ intersubjektiv identifizierbar. Im ersten Fall, sowie in vielen anderen Fällen, hängen jedoch die Beziehungen zwischen den Mikrodeskriptoren von individuellen Lernerfahrungen bzw. Prioritäten und Bedürfnissen ab und können somit nicht verallgemeinert werden. Daher stellt sich die Frage: Ist es sinnvoll, weiter in Richtung von Hierarchien innerhalb der Mikrodeskriptoren zu forschen?

Insgesamt bleiben jedoch diese kleinen Ansätze zu Progressionen bei den Deskriptoren beim gegenwärtigen Stand der Beschreibung begrenzt. Für weitere Forschungszwecke sollten jedoch eventuelle interne Hierarchien innerhalb der Kompetenzen genauer untersucht werden und mit den Kriterien für die Festlegung von ‚Stufen‘ bzw. Entwicklungsstadien von Lernerautonomie verglichen werden.

Redundanz in der Beschreibung

Die Ausdifferenzierung ergibt für einige Komponenten eine hohe Anzahl⁸² von Mikrodeskriptoren, die sich entweder nur in den Variablen unterscheiden (siehe Beispiel 9) oder aber ähnliche Kompetenzen beschreiben (siehe Beispiele 3 und 4).

Welche Vor- und Nachteile bringt diese Ausführlichkeit mit sich? Beim derzeitigen Entwicklungsstand ist – angesichts der praxisorientierten und pädagogischen Funktion der Deskriptoren, Kompetenzen und Handlungen detailliert aufzuschlüsseln – eine gewisse Redundanz in der Beschreibung nicht zu vermeiden. Sie hat somit im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Deskriptoren eine Berechtigung, weil sie den Lerner auf einzelne, unterschiedliche Aspekte verschiedener Handlungen und Kompetenzen aufmerksam macht und somit den entsprechenden Reflexionsprozess in Gang setzt. In pädagogischer Hinsicht betrachte ich dies als Vorteil.

⁸² Insbesondere für ‚planen‘ mit 15 und ‚durchführen‘ mit 21 Mikrodeskriptoren.

Jedoch können der Umfang der Deskriptoren und die Redundanz unter Umständen beim Lerner und/oder Lehrer zu Abschreckung bzw. Verwirrung führen (siehe z. B. Kapitel 8, Abschnitt 8.5). Dabei sollte aber bedacht werden, dass die Dynamik des Autonomiemodells auch darin besteht, dem Lerner die freie Wahl darin zu lassen, nur einige Komponenten und Deskriptoren bei der individuellen Selbsteinschätzung zu bearbeiten. Außerdem sollte die Selbsteinschätzung mithilfe der Deskriptoren in der Lern- und Lehrpraxis nicht allein dem Lerner überlassen, sondern pädagogisch – in der Sprachlernberatung oder im Unterricht – begleitet werden (siehe Kapitel 8, Abschnitte 8.5 und 8.8). Dadurch können die Nachteile des großen Umfangs und der Redundanz in der Beschreibung in Grenzen gehalten werden.

7.3 Anmerkungen zur Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

An dieser Stelle mache ich einige Anmerkungen zum Entwicklungsprozess der Deskriptoren, um das methodische Vorgehen darzulegen und zu reflektieren. Da ich diese Entwicklung schon im Forschungsprozess verortet (siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.1) und die hierfür verwendete Methode sowie das Validierungsverfahren aufgeschlüsselt (siehe Kapitel 5 und 6) habe, spreche ich an dieser Stelle nur folgende Aspekte an:

1. die enge Verzahnung zwischen der Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren;
2. die Rolle meiner Beobachtungen und Erfahrungen am Selbstlernzentrum des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin;
3. sprachliche Aspekte der Deskriptoren einschließlich sprach- bzw. kulturspezifischer Unterschiede bei der Formulierung und der Übersetzung der Deskriptoren.

Enge Verzahnung zwischen der Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

Die Deskriptoren und das dynamische Autonomiemodell habe ich parallel entwickelt. Das dynamische Autonomiemodell hat die Funktion, die große Anzahl und die Vielfalt der Deskriptoren in einen Zusammenhang zu bringen und zu systematisieren. Die Deskriptoren habe ich, wie schon erwähnt, ausgehend von den in der Literatur existierenden Ansätzen entwickelt, sowohl in einem *Top-down*-Verfahren (ausgehend von den Komponenten des dynamischen Autonomiemodells habe ich dazugehörige Deskriptoren entwickelt) als auch in einem *Bottom-up*-Verfahren (die erarbeiteten Deskriptoren habe ich den Komponenten zugeordnet).

Die Erarbeitung des Autonomiemodells und der Deskriptoren ist als Prozess, die Deskriptoren sind als *work in progress* zu betrachten: Im Laufe dieses Entwicklungsprozesses habe ich mehrere Autonomiemodelle und mehrere Fassungen der Deskriptoren erarbeitet, in die die jeweiligen Erkenntnisse der verschiedenen Validierungsverfahren (aus Pilot- und Hauptstudie) sowie weitere Erkenntnisse aus der Forschung eingeflossen sind (siehe auch Kapitel 2, Abschnitt 2.1).

Die vorliegenden Deskriptoren sehe ich als eine für den Zweck dieser Forschungsarbeit zufriedenstellende Fassung dieses *work in progress* an. Dennoch ist es durchaus denkbar, dass sie für andere Zwecke, für andere Zielgruppen bzw. ausgehend von weiteren Forschungserkenntnissen überarbeitet werden müssten (siehe auch Kapitel 9, Abschnitt 9.4).

Rolle meiner Beobachtungen und Erfahrungen am Selbstlernzentrum der Freien Universität Berlin

Bei der Entwicklung der Deskriptoren spielten neben den im methodischen Vorgehen festgelegten Schritten (siehe Kapitel 5, Abschnitt 5.4) auch meine Beobachtungen und Erfahrungen am Selbstlernzentrum des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin eine Rolle. Meine Tätigkeit als Entwicklerin – u. a. eines Leitfadens zum autonomen Fremdsprachenlernen für Studierende mit Lerntipps und Arbeits- sowie Reflexionsanleitungen⁸³ – und als Sprachlernberaterin am Selbstlernzentrum sowie die Erkenntnisse aus der Pilotstudie beeinflussten, wenn auch in geringer Weise, die Entwicklung der Deskriptoren. Ein Beispiel dafür sind individuelle Variablen bei den Mikrodeskriptoren wie ‚mit Hilfe von Checklisten oder von Lerntipps‘, oder ‚mit einem Sprachlernberater‘, die eine konkrete Realität des Selbstlernzentrums und die dort gegebenen Lernbedingungen widerspiegeln. Auch die breite Palette an Lernmaterialien und Ressourcen, die als Beispiele in den Mikrodeskriptoren zu finden sind, geben eher die Situation am Selbstlernzentrum der Freien Universität oder an ähnlichen Institutionen wider als den privaten Alltag eines Lerners.

Man könnte jetzt einwenden, dass durch die Einbeziehung konkreter Beispiele, Ressourcen und Lernbedingungen nun doch ein situationeller Aspekt in die Beschreibung von Lernerautonomie eingeführt würde, im Widerspruch zu meiner Vorgabe, diese situationsübergreifend gestalten zu wollen (siehe Kapitel 3). Da sich das Spannungsfeld zwischen kompetenzbezogenen und situationellen Aspekten von Lernerautonomie, wie schon erwähnt (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.3.2), nicht leicht auflösen lässt, versuche ich zumindest, dies in meiner Definition und Beschreibung kritisch zu reflektieren.

Da ich diese ‚Interferenzen‘ zwischen meiner Rolle als Forscherin und meiner Rolle als Entwicklerin und Sprachlernberaterin im Forschungstagebuch reflek-

⁸³ Siehe http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernen_zu_lernen/index.html.

tiert, im Validierungsverfahren angesprochen und bei der der Auswertung der Forschungsergebnisse berücksichtigt habe, kann ich mit gutem Grund sagen, dass diese Einflüsse nicht im Widerspruch zu den methodischen Prinzipien für die Entwicklung der Deskriptoren stehen und die Erkenntnisse der Forschungsarbeit nicht wesentlich beeinträchtigen.

Sprachliche Aspekte einschließlich sprach- bzw. kulturspezifischer Unterschiede bei der Formulierung und Übersetzung der Deskriptoren

Die sprachliche Gestaltung der Deskriptoren ist in vielerlei Hinsicht eines ihrer zentralen Merkmale. Daher widmete ich ihr im Entwicklungsprozess besondere Aufmerksamkeit. Da die meisten Ansätze für Deskriptoren auf Englisch zu finden sind, ich die Deskriptoren zuerst auf Deutsch formulierte, dann für das erste Validierungsverfahren ins Französische übersetzte und schließlich wieder auf Deutsch gründlich überarbeitete, bemerkte ich einige sprach- und kulturspezifische Unterschiede, die einer Reflexion wert sind. Weitere Überlegungen zu Terminologie und Ausdrucksweise der aktuellen Fassung der Deskriptoren sollen kurz angesprochen werden.

Die zahlreichen Ansätze für Deskriptoren aus der englischsprachigen Autonomie- und Strategieforschung sind meistens in kurzen Verbalphrasen formuliert, wie zum Beispiel „analyze one’s own strengths/weakness, language needs“ (Sheerin 1997: 57); „learners modify/adapt tasks“ (Nunan 1997: 195); „writing a language diary“ (Oxford 1990: 20); „cooperating with peers“ (ebd.). Diesen Stil, den ich seiner Prägnanz und Klarheit wegen sowohl für das Deutsche als auch für das Französische übernehmen wollte, konnte ich nicht immer beibehalten, vor allem wegen der Unterschiede zwischen der englischen und der deutschen Syntax.

Die Terminologie ist insgesamt stark vom Englischen und Französischen geprägt, sodass es für einige Begriffe aus der englisch- und der französischsprachigen Literatur keine adäquate deutsche Entsprechung gibt. Da sich für Begriffe wie *manage* und *monitoring* kaum geeignete deutsche oder französische Übersetzungen finden lassen, behielt ich das Verb „managen“ (siehe ‚das eigene Lernen managen‘) und neben „überwachen“ bzw. *réfléchir* auch *monitoring* (in Klammern) bei. Weitere wichtige Unterschiede in der Terminologie, vor allem zwischen *méthodes*, *methods* und „Methoden“ sowie zwischen *savoirs* und „Wissen“ habe ich schon angesprochen (siehe Abschnitt 7.1, Fußnote 77). Die deutsche „Aufgabe“ (*task*) stimmt nicht völlig mit der französischen *activité* überein, da *activité* die Konnotation ‚freie Entscheidung‘ enthalten kann, während „Aufgabe“, vor allem im Bereich der Fremdsprachendidaktik, meistens mit einem Unterrichtskontext verknüpft sind, in dem Aufgaben in der Regel (vom Lehrer) gestellt werden. Daher verwendete ich in einzelnen Fällen den Begriff „Lernaktivitäten“.

In der deutschen Fassung der Deskriptoren widmete ich außerdem den Verben der Bewusstheit, wie beobachten, erkennen, nachdenken, besondere Aufmerksamkeit, da der Grad an metakognitiver Bewusstheit ein wichtiges Merkmal von Lernerautonomie ist. Eine Progression in der Bewusstheit bzw. in der Reflexion wird durch folgende Reihenfolge angegeben: Ich beobachte, ich erkenne, ich bin mir bewusst, ich denke darüber nach.

Zusammenfassend sind sprachliche und kulturspezifische Unterschiede in den entsprechenden Forschungsfeldern nicht zu unterschätzen und sollten bei der Formulierung bzw. der Übersetzung der Deskriptoren in eine andere Sprache berücksichtigt werden.

7.4 Ergebnisse des Validierungsverfahrens

Ein kurzer Blick auf die wichtigsten Ergebnisse des Validierungsverfahrens gibt weitere Hinweise für den Entwicklungsprozess. Diese Ergebnisse sind:

1. Validierung der Komponenten des dynamischen Autonomiemodells und deren Beziehungen;
2. Validierung der Zuordnung der Deskriptoren zu den Komponenten;
3. Kriterien für die Ausdifferenzierung der Deskriptoren: Kriterien der Genauigkeit für Makro- und Mikrodeskriptoren, Ausdifferenzierung bei Mikrodeskriptoren;
4. Umgang mit Metasprache;
5. Rolle von Motivation und Affektivität bei Lernerautonomie;
6. Spannungsfelder bei Lernerautonomie;
7. Vorschläge für den Einsatz des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren.

Validierung der Komponenten des dynamischen Autonomiemodells und deren Beziehungen

Das dynamische Autonomiemodell überzeugte alle Experten. Besonders wichtig fanden sie die Komponenten und die Abbildung von deren wechselseitigen Beziehungen. Gleichzeitig erkannten sie, sowohl in Nancy als auch in Berlin, dass es auch andere Möglichkeiten für die Abbildung der Beziehungen zwischen den Komponenten gibt (Vorschläge in der Pilot- und in der Hauptstudie waren Stern, Blume, Sonne, Baum, Polyeder u. a.). Die von mir vorgestellte Abbildung des Autonomiemodells ist daher nur eine unter möglichen anderen.

Als einzige Komponente wurde ‚Materialien und Methoden hinterfragen‘ auf Vorschlag der Experten in Nancy aus der ersten Fassung des dynamischen Autonomiemodells gestrichen, die als Gegenpol und Ergänzung zu ‚Materialien und

Methoden auswählen' stand. Die Experten in Nancy waren sich einig, dass die Unterscheidung dieser beiden Komponenten unnötig sei, weil man Materialien und Methoden hinterfragen müsse, um diese bewusst auszuwählen.

Validierung der Zuordnung der Deskriptoren zu den Komponenten

In Nancy wurde der Vorschlag gemacht, wichtige Deskriptoren doppelt zuzuordnen, einerseits zu ‚Wissen strukturieren‘, andererseits zur jeweiligen Komponente, um sowohl auf kognitive und metakognitive Aspekte als auch auf prozedurale, handlungsorientierte Aspekte zu fokussieren (siehe Abschnitt 7.1). Dabei sollten die Deskriptoren anders formuliert werden, zum Beispiel bei ‚Ich kann mir Ziele setzen‘: ‚Ich weiß, was beim Fremdsprachenlernen Ziele sind‘ (‚Wissen strukturieren‘) und ‚Ich kann mein Lernen im Hinblick auf ein konkretes Ziel planen‘ (‚planen‘). Ich habe diesen Vorschlag folgendermaßen umgesetzt: Die Makrodeskriptoren aller Komponenten habe ich auch der Komponente ‚Wissen strukturieren‘ zugeordnet, ohne sie jedoch neu zu formulieren. Zum einem wollte ich die Zahl der Makrodeskriptoren nicht unnötig erhöhen, zum anderen werden durch die Wiederholung der Makrodeskriptoren die Wechselbeziehungen zwischen der Komponente ‚Wissen strukturieren‘ und den anderen Komponenten betont (siehe Beispiel 6).

In beiden Validierungsverfahren schlugen die Experten außerdem vor, Deskriptoren innerhalb der einzelnen Komponenten zu differenzieren. Wie ich diesen Vorschlag umgesetzt habe, zeigt Beispiel 4.

Kriterien für die Ausdifferenzierung der Deskriptoren: Kriterien der Genauigkeit für Makro- und Mikrodeskriptoren, Ausdifferenzierung von Mikrodeskriptoren

Das Validierungsverfahren trug auch zur Definition der Kriterien für die Ausdifferenzierung der Deskriptoren bei. Da ich diese Kriterien schon ausführlich besprochen habe, gehe ich an dieser Stelle nicht darauf ein (siehe Abschnitt 7.2.2).

Unter den in Nancy vorgestellten Kriterien zur Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren wurde nur ein Kriterium verworfen, das des Zeitraums (siehe Beispiel 11). Die Begründung war, dass der Zeitraum kein valides Kriterium für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen sei, weil die Fähigkeit, eine bestimmte Handlung für einen längeren Zeitraum zu planen, von unterschiedlichen Faktoren abhinge (z. B. von äußeren Umständen). Diese Ansicht wurde in der Pilotstudie bestätigt, wo mich einige Studierende darauf aufmerksam machten, dass es unter bestimmten Umständen (z. B. Studien- oder familiären Verpflichtungen) nicht nur kaum möglich sei, für einen längeren Zeitraum zu planen, sondern sogar kontraproduktiv und frustrierend wäre.

Beispiel 11

ICH KANN EINEN LERNPLAN ERSTELLEN.
Ich kann einen Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen <input type="checkbox"/> über einen kurzen Zeitraum (z. B. eine Woche)
<input type="checkbox"/> über einen mittleren Zeitraum (z. B. einige Wochen)
<input type="checkbox"/> über einen längeren Zeitraum (z. B. einige Monate).

Umgang mit Metasprache

Obwohl die Deskriptoren möglichst keine Metasprache enthalten sollen, wurde im Validierungsverfahren darauf hingewiesen, dass für bestimmte Bezeichnungen – wie „Aufgabe“, „Ressourcen zum Sprachenlernen“, „Strategien“, „Methoden“ – die Metasprache kaum vermieden werden kann. Daher wurden Beispiele eingeführt, um abstrakte Bezeichnungen zu verdeutlichen. Sollten die Deskriptoren auch für andere Zielgruppen überarbeitet werden, z. B. für Schüler oder für Erwachsene, die keine Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich haben, müsste die Frage der Verständlichkeit aus der Perspektive der Nutzer jeweils neu gestellt werden.

Rolle von Motivation und Affektivität bei Lernerautonomie

In den Diskussionen von Nancy und Berlin wurde die wichtige Rolle der Motivation und der Affektivität bei Lernerautonomie deutlich. Gleichzeitig bestand Konsens darüber, dass eine ausführliche Beschreibung dieser Aspekte nicht zu realisieren sei. Die Experten schlugen vor, die Beschreibung motivationaler und affektiver Aspekte zu erweitern und dabei fremdsprachenspezifische Aspekte der Motivation zu berücksichtigen bzw. dem Lerner die Möglichkeit zu geben, seine eigene Motivation zu beschreiben. Diesen letzten Vorschlag habe ich in die Deskriptoren eingearbeitet. Den Vorschlag hingegen, die Reflexion über die individuelle Lerngeschichte als auch den aktuellen motivationalen oder emotionalen Zustand des Lerners einzubeziehen, konnte ich nicht berücksichtigen, weil dies den Rahmen meiner Untersuchung überschritten hätte. Im Bereich der Wechselbeziehungen zwischen Lernerautonomie und Motivation besteht weiterhin Forschungs- und Klärungsbedarf.

Spannungsfelder bei Lernerautonomie

Neben dem Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Fähigkeit und den situationellen Bedingungen, die die Ausübung von Lernerautonomie ermöglichen, wurden auch die Spannungsfelder zwischen individuellen Unterschieden bei Lernern und einem umfassenden Kompetenzenkatalog einerseits und Lernerautonomie als (politischem, bildungspolitischem bzw. pädagogischem) Wert und einer wertneutralen Beschreibung von Lernerautonomie andererseits betont (sie-

he Kapitel 3, Abschnitt 3.4.3.2). Diese Spannungsfelder aufzulösen, ist die schwierigste Aufgabe bei der Definition und Beschreibung von Lernerautonomie.

In einer Beschreibung von Lernerautonomie gilt es außerdem, ein Gleichgewicht zwischen der Beschreibung allgemeiner Kompetenzen und Handlungen und der Berücksichtigung individueller Unterschiede sowie verschiedener institutioneller Zusammenhänge zu halten. Da es schwierig ist, einen übersichtlichen und möglichst viele Unterschiede umfassenden Katalog zu erarbeiten, ist bei den Deskriptoren der entsprechende Raum vorgesehen, damit der Lerner die Beschreibung seiner Kompetenzen ergänzen kann: Es gibt Deskriptoren, die ergänzt werden können, und Leerzeilen, um eigene Deskriptoren zu formulieren.

Vorschläge für den Einsatz des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

Das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren sind in beiden Experimentgruppen auf großes Interesse gestoßen. Das Potenzial zur Bewusstmachung bei Lernern und Lehrern wurde uneingeschränkt anerkannt. Zudem gab es verschiedene Vorschläge für den Einsatz in Lern- und Lehrsituationen, zum Beispiel durch Struktur-Lege-Aufgaben in Fremdsprachendidaktik-Seminaren mit Studierenden, in Lehrerfortbildungen, durch den Einsatz zur Reflexion über Lernkompetenzen in Sprachkursen oder für die Selbsteinschätzung in der Sprachlernberatung. Einige dieser Einsatzmöglichkeiten sind Gegenstand der Erprobung (siehe Kapitel 8).

7.5 Fazit

Ergebnisse der theoretisch-konzeptuellen Ausführung und des qualitativen Validierungsverfahrens sind das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren. Sie sind als eine Einheit zu denken: Das Autonomiemodell bildet systematisch die Beziehungen zwischen den Komponenten von Lernerautonomie ab, die Deskriptoren geben für jede Komponente ausführliche Beschreibungen einzelner Kompetenzen, Handlungen und Strategien. Die strukturelle und funktionelle Dynamik des Autonomiemodells und die Wechselbeziehungen zwischen Komponenten und Kompetenzen sind, im Einklang mit der in Kapitel 3 erarbeiteten Definition, wesentliche Merkmale meiner Beschreibung von Lernerautonomie.

Die Deskriptoren fokussieren auf Handlungs- bzw. Kompetenzbereiche des Lerners, möglichst unabhängig von situationellen Bedingungen, einschließlich der Lerner/Lehrer-Beziehung. Die Perspektive des Lerners, der im Zentrum der Beschreibung steht, wird durch die Formulierung der Deskriptoren in Form von Kann-Beschreibungen beachtet sowie durch die Möglichkeit, eigene Beschreibungen zu formulieren. Die Beschreibung der Kompetenzen in den Deskriptoren

ist sprach-, situations- und aufgabenübergreifend und wird durch verschiedene Kriterien ausdifferenziert, um die flexible Handhabung und die Ausführlichkeit der Beschreibung möglichst zu kombinieren.

Kriterien für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen sind zum einen zwei unterschiedliche Beschreibungsebenen, eine allgemeine Beschreibung durch Makrodeskriptoren zur Orientierung des Lerners und eine detaillierte Beschreibung durch Mikrodeskriptoren zur genaueren Selbsteinschätzung. Zum anderen dient dieser Ausdifferenzierung auch die Berücksichtigung von Variablen bei den Mikrodeskriptoren – zur Abbildung individueller Unterschiede, von Unterschieden in der Komplexität und im Umfang der Kompetenzen und Handlungen sowie Unterschieden beim Zusammenspiel verschiedener Faktoren (z. B. Sprachkompetenzen, Lernziel, Lernstil, konkrete Bedingungen) bei Lernhandlungen.

Die Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren lässt noch verschiedene Fragen offen, insbesondere die, inwiefern die Ausdifferenzierungskriterien als Ausgangspunkt für die Abbildung allgemeingültiger Entwicklungsstadien von Lernerautonomie dienen könnten.

Trotz der noch existierenden Spannungsfelder und offenen Fragen können das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren als ein wissenschaftlich begründetes Instrument betrachtet werden, um Lernerautonomie in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen zu operationalisieren. Dadurch haben sie auch eine empirische, (selbst-)diagnostische und pädagogische Funktion und können als Instrumente zur Selbsteinschätzung von Lernerautonomie, zur Bewusstmachung und zur Reflexion über den eigenen Lernprozess verwendet werden. In Kapitel 8 zeige ich dazu Beispiele und werte sie aus.

8 Erprobung der Checkliste zu Lernerautonomie

Vorschau

In diesem Kapitel stelle ich die explorativ-interpretative Untersuchung zur Erprobung der Deskriptoren in Form einer Checkliste zu Lernerautonomie vor, die ich am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin mit Studierenden und Lehrenden durchgeführt habe. Insbesondere gehe ich auf Funktion und Zweck der Erprobung im Rahmen meiner Arbeit, auf ihr Design sowie auf ihre Ergebnisse ein. Leitfragen für dieses Kapitel sind:

1. Welche Funktion und welche Ziele hat die Erprobung im Rahmen meiner Forschungsarbeit? (Siehe Abschnitt 8.1)
2. Wie sieht das explorativ-interpretative Verfahren für die Erprobung der Deskriptoren in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen am Sprachenzentrum aus? (Siehe Abschnitt 8.2)
3. Welche Ergebnisse bringt die Erprobung? Und insbesondere, inwiefern können Studierende und Lehrende von den Deskriptoren für ihr autonomes Fremdsprachenlernen profitieren? (Siehe Abschnitte 8.4, 8.5 und 8.7)
4. Wie kann die Rolle der Forscherin in der Erprobung kritisch reflektiert werden? (Siehe Abschnitt 8.6)
5. Hat sich das Erprobungsverfahren als geeignet erwiesen? (Siehe Abschnitt 8.8)
6. Welche Reichweite haben die Ergebnisse und inwiefern sind sie auch über die Forschungsarbeit hinaus von Interesse? (Siehe Abschnitt 8.8)

8.1 Funktion und Ziele der Erprobung

Nach der Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren ist deren Erprobung an Studierenden und Lehrenden ein weiterer Schritt der empirischen Arbeit. Ziel dieser Erprobung ist es, die Praxisorientierung der Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zu überprüfen und insbesondere zu untersuchen, ob Studierende und Lehrende vom dynamischen Autonomiemodell und von den Deskriptoren in autonomen bzw. autonomisierenden Lern- und Lehrprozessen profitieren können.

Innerhalb des Forschungsdesigns meiner Arbeit ergänzt sie das Validierungsverfahren und schließt die Forschungsarbeit ab. Durch die Erprobung wird nicht nur die Frage nach dem praktischen Wert bzw. der Anwendbarkeit der Deskriptoren beantwortet, sondern auch die Perspektive von Studierenden und Lehrenden einbezogen, um sie der Perspektive der Experten aus dem Validierungsverfahren und der Perspektive der Forscherin in Form einer Triangulation gegenüberzustellen. Während das Validierungsverfahren den Schwerpunkt der empiri-

schen Forschungsarbeit bildet, stellt die Erprobung eine praxisorientierte Ergänzung dar. Darüber hinaus hat sie die Funktion, konkrete Anwendungsmöglichkeiten des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren aufzuzeigen.

Im Einzelnen dient die Erprobung dazu, die Verständlichkeit der Deskriptoren für Studierende und Lehrende, ihre Aussagekraft sowie ihre Nützlichkeit zur Unterstützung von autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozessen in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen zu erforschen.

Die Erprobung führte ich in Form einer explorativ-interpretativen Studie mit zwei unterschiedlichen Lernergruppen durch: einmal am Selbstlernzentrum mit Studierenden, die – auch in Verbindung mit ihrem Studium bzw. mit einem Sprachpraxismodul – eine oder mehrere Sprachen autonom (weiter)lernen, ein andermal mit Studierenden und Lehrenden in einem autonomiefördernden Sprachpraxismodul für Französisch, Grundmodul IV, auf Niveau B1.

Diese Herangehensweise hatte einerseits den Vorteil, dass ich sowohl verschiedene Lernsituationen (selbstständiges Lernen und Lernen in einem Sprachpraxismodul, d. h. in einer Unterrichtssituation) als auch verschiedene Perspektiven (der Studierenden und der Lehrenden) einbeziehen konnte. Andererseits konnte ich mit der Arbeit am Selbstlernzentrum und den Sprachpraxismodulen zwei wichtige Bereiche der Sprachpraxis am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin abdecken, in denen die Förderung von Lernerautonomie eine Rolle spielt. Neben den Sprach- und kommunikativen Kompetenzen sowie den Arbeits- und Kommunikationsstrategien gehört diese zu den Qualifikationszielen der Sprachpraxis in verschiedenen Studienordnungen.⁸⁴

Außerdem ging ich durch die in der Pilotstudie gesammelten Erfahrungen davon aus, dass Studierende, die freiwillig regelmäßig ins Selbstlernzentrum kommen, eine höhere Motivation und einen ausgeprägteren Zugang zum autonomen Fremdsprachenlernen haben, als Studierende, die ‚nur‘ ein Sprachpraxismodul besuchen. Dieser Unterschied schien mir eine gute Voraussetzung für die Erforschung meiner Fragestellung, weil ich annahm, dass unterschiedliche Einstellungen der Studierenden zum autonomen Lernen zu einer Ausdifferenzierung der Ergebnisse führen und somit deren Reichweite erweitern könnten.

Die Fragestellung der Erprobung lautet:

1. Sind die Deskriptoren für Studierende und Lehrende verständlich?
2. Sind sie aussagekräftig?
3. Können Studierende in ihren autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozessen davon profitieren?

⁸⁴ Für die Romanischen Philologien siehe http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we05/studium/bachelor/stud_und_pruefungsordnungen/index.html.

4. Können Lehrende davon profitieren, zum Beispiel bei der Entwicklung oder bei der Umsetzung eines autonomiefördernden Sprachpraxiscurriculums bzw. Sprachunterrichts?

8.2 Institutioneller Kontext und Design der Erprobung

Um die Untersuchung besser zu verorten, beschreibe ich kurz den Aufbau, die Funktionen und das Profil des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin, an dem die Erprobung durchgeführt wurde. Zusätzliche Informationen zu den Sprachpraxismodulen in den Bachelorstudiengängen gebe ich in diesem Kapitel in Abschnitt 8.5.

8.2.1 Der institutionelle Kontext: Das Sprachenzentrum an der Freien Universität Berlin

Die Zentraleinrichtung Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin existiert seit 1973. Seit seiner Gründung sieht es das Sprachenzentrum als seine zentrale Aufgabe an, in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und dem Präsidium der Freien Universität an der Entwicklung von fremdsprachendidaktischen Angeboten und an der Qualitätssicherung beim universitären Fremdsprachenlernen und -lehren zu arbeiten (für eine ausführliche Beschreibung siehe Preuss 2008). Besonders relevant im Hinblick auf mein Forschungsthema ist die Entwicklung neuer umfangreicher Sprachpraxismodule und -modulpakete für Studierende verschiedener Studiengänge (2003-2006) sowie gezielter sprachpraktischer Veranstaltungen für Studierende der Lehramt- und sprachbezogenen Master (2006-2008) im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Freien Universität. In deren Mittelpunkt stehen am GeR orientierte Qualifikationsziele sowie die Förderung des eigenständigen und kooperativen Fremdsprachenlernens im Rahmen des Paradigmas des lebenslangen Lernens.

Das Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin ist für die Sprachausbildung der Studierenden im Rahmen der Bachelor- und der Masterstudiengänge sowie in der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV) zuständig. Mit Sprachpraxismodulen in philologischen Bachelorstudiengängen (Kernfächern), in Modulangeboten (Modulpaketen), in der Allgemeinen Berufsvorbereitung sowie in Lehramts- und sprachbezogenen Masterstudiengängen umfasst das angebotene Sprachenspektrum Arabisch, Chinesisch, Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und wird nach und nach erweitert. Die Sprachpraxismodule sehen akademisch-relevante Qualifikationsziele für die jeweiligen Niveaustufen des GeR vor.

Darüber hinaus koordinierte bzw. beteiligte sich das Sprachenzentrum an verschiedenen europäischen Projekten (u. a. DIALANG, einem am GeR orientierten

Einstufungstest in 14 verschiedenen europäischen Sprachen, MOLAN, LANQUA, ENLU, TNP1, TNP2, TNP3, SIGMA).⁸⁵ Zudem ist das Sprachenzentrum Sitz des *Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ECL)*.⁸⁶ Dieser hat u. a. das Ziel, das Angebot zum Fremdsprachenlernen und -lehren im Rahmen der Europäischen Union quantitativ und qualitativ zu fördern sowie Hochschulkooperationen im europäischen Raum im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu verstärken.

Viele Lehrkräfte des Sprachenzentrums – darunter die an der Diskussion beteiligten Experten – nahmen und nehmen aktiv an diesen Entwicklungen und Projekten teil. Insbesondere arbeiten sie an der Umsetzung der neuen, am GeR orientierten Sprachpraxismodule und Prüfungen, an europäischen Projekten zur Qualitätssicherung und zur Mehrsprachigkeit mit.

Am Sprachenzentrum ist auch ein Selbstlernzentrum eingerichtet. Involviert in die sprachpraktische Ausbildung, hat das Selbstlernzentrum das Ziel, autonomes und kooperatives Fremdsprachenlernen, lebenslanges Lernen und Mehrsprachigkeit zu fördern, sowohl für Studierende der Sprachpraxismodule als auch für alle anderen Studierende, die eine oder mehrere Sprachen selbstständig lernen. Das Selbstlernzentrum bietet zum einen eine multimediale Lernumgebung mit verschiedenen Lernmaterialien, Ressourcen und authentischen Materialien für zahlreiche Fremdsprachen zum anderen ein pädagogisches Angebot zur Förderung und Begleitung des autonomen und kooperativen Fremdsprachenlernens: Sprachlernberatung, Workshops zu autonomem Fremdsprachenlernen und zu Fremdsprachenlernen im Tandem, sprachübergreifende Lerntipps und -aufgaben.

In Zeitraum von 2004 bis 2008 fanden am Selbstlernzentrum mehrere Aktionsforschungen zum Schwerpunkt autonomes Fremdsprachenlernen mit Praktikantinnen aus internationalen Masterstudiengängen statt (z. B. Master en *Didactique des langues Français langue étrangère et seconde* der *Université Charles-De-Gaulle Lille 3*; *Master in Didattica e Promozione della Lingua e della cultura Italiana a Stranieri* der *Università Ca' Foscari, Venezia*).

Die Erfahrungen und Ergebnisse all dieser Entwicklungen wurden bei Tagungen und Kolloquien im europäischen Raum vorgestellt und diskutiert.

⁸⁵ SIGMA *Scientific Committee on Languages* (1994–1995); DIALANG (1999–2002); TNP1, *Thematic Network Project in the Area of Languages I* (1998–2000); TNP2, *Thematic Network Project in the Area of Languages II* (2000–2003); TNP3, *Thematic Network Project in the Area of Languages III* (2003–2007); ENLU, *European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates* (2005–2006); LANQUA, *Thematic Network in the Field of Quality in Languages* (2007–2010); MOLAN, *Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners* (2007–2010). Siehe <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/projekte/index.html>.

⁸⁶ Siehe <http://www.celelc.org/>.

8.2.2 Das Design

Obwohl ich die Erprobung zweigleisig gestaltete, entwickelte ich angesichts der Ähnlichkeit der Fragestellung nur ein einziges Forschungsdesign, das ich mit leichten Veränderungen in den einzelnen Untersuchungen einsetzte und das den folgenden Ablauf vorsah:

1. Leitfadeninterview bzw. Fragebogen zu Vorstellungen, Auffassungen und Erfahrungen der Studierenden und der Lehrenden von bzw. mit autonomem Fremdsprachenlernen;
2. Selbsteinschätzung der Studierenden mithilfe der Deskriptoren (Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“);
3. Feedbackgespräch bzw. -fragebogen mit den Studierenden zur Verständlichkeit der Deskriptoren und zur Arbeit an der Selbsteinschätzung;
4. Erstellung von Lernerprofilen der Studierenden;
5. Besprechung der Lernerprofile mit den Studierenden;
6. Feedbackgespräch mit den Lehrenden über die Aussagekraft und die Nützlichkeit der Deskriptoren für die Entwicklung bzw. die Umsetzung des Sprachpraxiscurriculums.

Durch das Leitfadeninterview (Punkt 1, siehe Witzel 1985) wollte ich umfangreiches Datenmaterial von Studierenden und Lehrenden erhalten: Informationen über ihre Auffassungen von und ihre Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen, über die Entwicklung ihrer Kompetenzen, über die individuelle Gewichtung verschiedener Aspekte des autonomen Fremdsprachenlernens sowie über Vor- bzw. Einstellungen der Studierenden zur Sprache und zu sich selbst als Lerner. Diese Informationen dienten dazu, die Ergebnisse der Selbsteinschätzung und des Feedbacks zur Checkliste zu kontextualisieren und auszuwerten. Wenn das Leitfadeninterview aus verschiedenen Gründen nicht geeignet erschien (z. B. bei der Erprobung im Sprachpraxismodul), wurden diese Daten durch kurze, offene, in die Checkliste eingearbeitete Fragen erhoben, und zwar vor der Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren, damit sie von dieser nicht beeinflusst wurden.

Durch Feedbackgespräch bzw. -fragebogen (Punkt 3) wollte ich das Feedback der Studierenden zur Verständlichkeit der Deskriptoren, zu ihrem Arbeitsvorgehen bei der Selbsteinschätzung, zu ihren Eindrücken nach der Selbsteinschätzung sowie einen Kommentar über die Auswirkung der Arbeit mit den Deskriptoren auf ihr autonomes Fremdsprachenlernen bzw. auf ihre Lernbewusstheit einholen. Da in einem Gespräch ein viel umfangreicheres Feedback zu erhalten ist als durch einen Fragebogen, versuchte ich, wann immer möglich, ein Gespräch zu führen.

Die Erstellung und die Besprechung eines Lernerprofils anhand der Antworten der Selbsteinschätzung (Punkte 4 und 5) waren eine Gegenleistung der Forscherin für die Befragten und dienten gleichzeitig zur Überprüfung der Aussagekraft der durch die Checkliste gewonnenen Antworten.

Das Feedbackgespräch mit den Lehrenden (Punkt 6) diente dazu, die Arbeit mit den Deskriptoren im Sprachpraxismodul ausführlich auszuwerten. Themen waren die Selbsteinschätzung der Studierenden, die Aussagekraft der Deskriptoren im Hinblick auf das Sprachpraxismodul und die Verwendbarkeit der Deskriptoren für die Entwicklung bzw. die Umsetzung des Sprachpraxiscurriculums.

Für die Untersuchung wurden folgende Forschungsinstrumente⁸⁷ entwickelt und verwendet:

1. Instrumente zur Erhebung persönlicher Daten der Studierenden/Lehrenden und deren Einstellungen zu bzw. Erfahrungen mit Lernerautonomie:
 - i. Fragebogen für die Studierenden und für die Lehrenden;
 - ii. Leitfadeninterview: Leitfaden für die Studierenden, Leitfaden für die Lehrenden;
2. Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“ (siehe Anhang);
3. Instrumente zur Erhebung des Feedbacks zur Selbsteinschätzung mit der Checkliste:
 - i. Feedbackfragen zu den Deskriptoren für die Studierenden und für die Lehrenden;
 - ii. Feedbackinterview: Leitfaden für die Studierenden und für die Lehrenden.
4. Instrumente zur Datenauswertung: Audioaufzeichnung, Postskriptum, Transkription, qualitative Inhaltsanalyse.

Das Leitfadeninterview mit den Studierenden deckte folgende Themenbereiche ab:

1. persönliche Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen;
2. Auffassungen von autonomem Fremdsprachenlernen;
3. Repräsentationen von sich als (Fremdsprachen-)lerner (Selbstbild, individuelle Ein- und Vorstellungen, Vorlieben ...);
4. Entwicklung von Kompetenzen beim autonomen Fremdsprachenlernen während des Studiums.

Das Leitfadeninterview mit den Lehrenden behandelte folgende Themen:

⁸⁷ Alle Forschungsinstrumente sowie einige Beispiele der Auswertung finden sich in Tassinari 2009, Anhang.

1. Auffassungen von autonomem Fremdsprachenlernen;
2. Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen sowohl als Lerner als auch als Lehrende;
3. Fragestellungen bei der Förderung von autonomem Fremdsprachenlernen im Unterricht.

Die Checkliste beschreibe ich in Abschnitt 8.3.

Der Fragebogen zur Erhebung des Feedbacks zu den Deskriptoren enthielt offene Fragen und war in zwei Teile aufgeteilt. Der erste Teil enthielt allgemeine Fragen zur Verständlichkeit und zur Aussagekraft der Deskriptoren für alle Probanden, Studierende und Lehrende. Der zweite Teil bestand aus adressatenspezifischen Fragen: Studierende wurden nach ihrer Vorgehensweise bei der Selbsteinschätzung und deren Auswirkungen gefragt; Lehrende hingegen nach der Verwendbarkeit der Checkliste zur Curriculumsentwicklung bzw. in der Umsetzung des Curriculums. Wenn das Feedback durch ein Interview erhoben wurde, diente der Fragebogen als Leitfaden dafür.

Alle erhobenen Daten (die Transkriptionen der Leitfadeninterviews, die ausgefüllten Checklisten, die Feedbackgespräche) betrachtete ich als zusammenhängende Texte und wertete sie entsprechend aus.

Für die Auswertung der Daten hielt ich mich an die Verfahren, die sich schon bei der Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren bewährt hatten: Die transkribierten Interviews und Gespräche analysierte ich anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse und einer Gesprächsanalyse,⁸⁸ außerdem validierte ich sie kommunikativ mit den Befragten. Die Feedbacks zur Selbsteinschätzung kontextualisierte ich in Bezug auf das Leitfadeninterview und auf die beantwortete Checkliste. Anschließend bündelte ich die erarbeiteten Daten in einer zusammenfassenden Interpretation der Fälle. Die Reflexion über meine Rolle als Forscherin schloß den Auswertungsprozess ab.

Beim Leitfadeninterview fand eine erste Interpretation der Daten schon während des Interviews selbst statt. Die Prozessorientierung, d. h. die „schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten“ (z. B. durch Nachfragen, Witzel 1985: 233) sowie die Selbstreflexion der Forscherin durch das Postskriptum stellten die Ergebnisse dieser ersten Interpretationsphase sicher.

Nach der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews und der Feedbackgespräche fertigte ich für jeden Studierenden einen analytischen Überblick über die Inhalte des Leitfadeninterviews, die ausgefüllten Checklisten und die Feedbackgespräche an. Ich verglich diese Daten untereinander, suchte nach Gemein-

⁸⁸ Die Gesprächsanalyse spielte in der Erprobung eine deutlich geringere Rolle als im Validierungsverfahren und stellte die Analyse der Rolle der Forscherin bei der Interviewführung in den Mittelpunkt.

samkeiten und Kohärenzmerkmalen sowie nach eventuellen Unstimmigkeiten und fasste sie zusammen. Das Gespräch über das Lernerprofil nutzte ich als Möglichkeit für Nachfragen und insgesamt für die kommunikative Validierung der Datenauswertung. Die so gewonnenen Daten interpretierte ich dann als Gesamttext, indem ich die Einzeldaten der Studierenden bündelte und sie in einem Gesamtüberblick zusammenfasste. Die Ergebnisse der Auswertung wurden mit den Studierenden und den Lehrenden kommunikativ validiert.

Das Lernerprofil erstellte ich in Form einer Zusammenfassung der in der Checkliste gegebenen Antworten. Zu diesem Zweck verwendete ich Prinzipien der kommunikativen Validierung und Techniken des Beratungsgesprächs: Zusammenfassen, Generalisieren, Umformulieren, Fokussieren einzelner Aspekte, Nachfragen zur Verständnissicherung, Nachfragen zum besseren Einblick und schließlich Fragen zur Reflexion oder zur Entscheidungsfindung. Eventuelle andere Kenntnisse über die Studierenden versuchte ich außen vor zu lassen.

Insgesamt erwies sich dieses Design als geeignet für die Untersuchung meiner Fragestellung: Durch das vielfältige Datenmaterial war es mir möglich, Antworten auf meine Forschungsfragen zu finden und diese Antworten durch die Kontextualisierung bzw. durch den Vergleich der Daten zu bestätigen. Obwohl der Aufwand der Datenaufbereitung, vor allem der Transkription, groß war, blieben die Daten durch die überschaubare Anzahl der Probanden übersichtlich. Das gesamte Design ist stark durch die Prinzipien der Offenheit und der Prozessorientierung geprägt (siehe Kapitel 6, Abschnitt 6.1). Die Validität des Verfahrens ist durch seine Transparenz sowie durch die ständige Selbstreflexion über den Forschungsprozess gewährleistet. Zur Bewertung des Designs siehe auch Abschnitt 8.8.

8.3 Die Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“

Angelehnt an die Checklisten zur Selbsteinschätzung von Sprachkompetenzen des Europäischen Sprachenportfolios ist die Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“ wie folgt gegliedert:

1. Teil 1 – Einstieg ins Thema (Fragen zur Auffassung von bzw. Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen);
2. Teil 2 – das dynamische Autonomiemodell;
3. Teil 3 – Hinweise zum Ausfüllen und Auswerten der Checkliste;
4. Teil 4 – Checkliste zur Selbsteinschätzung.

Die Checkliste ist im Anhang zu finden.

Teil 1 – Einstieg in das Thema

Als Einstieg ins Thema wird der Lerner gebeten, eigene Auffassungen von und Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen kurz zu schildern. Ziel dieser Fragen ist es zum einem, beim Lerner die Reflexion über implizite Vorstellungen und vorherige Erfahrungen zu fördern, um diese zu aktivieren und für die Selbsteinschätzung bereitzustellen. Zum anderen erhielt ich dadurch Daten, die ich bei der Interpretation der Ergebnisse verwendete.

Teil 2 – das dynamische Autonomiemodell

Das dynamische Autonomiemodell wird abgebildet und kurz vorgestellt. Ziel dieser Darstellung ist es, dem Lerner einen Überblick über den Ansatz der Checkliste zum autonomen Fremdsprachenlernen zu geben und ihm einen persönlichen Einstieg in die Selbsteinschätzung durch die Auswahl einer oder mehrerer Komponenten zu ermöglichen.

Teil 3 – Hinweise zum Ausfüllen und Auswerten der Checkliste

Die Hinweise zum Ausfüllen und Auswerten der Checkliste dienen als Arbeitsanleitung für den Lerner.

Teil 4 – Checkliste zur Selbsteinschätzung

Zur Orientierung für den Lerner gibt es ein Inhaltsverzeichnis. Die Deskriptoren der einzelnen Komponenten werden als Checkliste in Tabellen vorgestellt, mit Spalten für die Selbsteinschätzung („das kann ich“), für die eventuelle Zielsetzung („das möchte ich können“) und ggf. für den Vermerk, dass ein gegebener Deskriptor für den Lerner nicht relevant ist („nicht wichtig für mich“). Die wechselseitigen Beziehungen zwischen Komponenten und Deskriptoren werden im Text durch interne Links und Querverweise dargestellt. Auf der internetbasierten Version werden diese Beziehungen durch Hyperlinks dargestellt (siehe www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/v/autonomiemodell).

Die einzelnen Komponenten werden in der Checkliste als Überschriften dargestellt. Die Makrodeskriptoren jeder Komponente (in Großbuchstaben) stehen als Zwischenüberschrift am Anfang einer Tabelle, darunter sind die dazugehörigen Mikrodeskriptoren zu finden. Durch diese Struktur kann sich der Lerner schnell einen Überblick verschaffen und selbst entscheiden, welche Komponente(n) er für seine Selbsteinschätzung nutzen will und ob er diese jeweils nur auf der Ebene der Makrodeskriptoren oder auch auf der Ebene der Mikrodeskriptoren durchführen will.

Methodologische und empirische Fragen

Bei der Erarbeitung der Checkliste sind eine methodologische und eine empirische Frage zu Aufbau und Auswertungssystem aufgetaucht: Die methodologische Frage betrifft die Entscheidung für oder gegen eine numerisch skalierte

Auswertung der Checkliste; die empirische Frage betrifft die Darstellung der Mehrdimensionalität von Lernerautonomie.

Obwohl aus der Strategieforschung Beispiele für Tests bekannt sind, die eine numerische Auswertung vorsehen (siehe z. B. das SILL, *Strategies Inventory for Language Learning*, Oxford 1990), kam eine solche Form der Überprüfung für meine Zwecke aus mehreren Gründen nicht in Frage: Abgesehen davon, dass es bislang noch keine befriedigende Antwort auf die Frage nach der Messbarkeit von Lernerautonomie gibt (siehe Kapitel 3, Abschnitte 3.4.2.1.5 und 3.4.2.3.3), ist das zentrale Ziel einer solchen Checkliste für Studierende nicht das Messen der bereits erreichten Kompetenzen. Vielmehr sollen sie sich ihrer Einstellungen, Handlungen und Kompetenzen beim Fremdsprachenlernen bewusst werden, um ihr Lernverhalten autonom(er) gestalten zu können. Außerdem müsste für die Konstruktion eines numerisch skalierten Tests die grundlegende Frage nach der Festlegung von Standards für den Hochschulbereich geklärt werden, was den Umfang meiner Arbeit bei Weitem überschreiten würde. Darüber hinaus müssten offizielle testtheoretische Entscheidungen bezüglich der Gewichtung der einzelnen Deskriptoren getroffen werden. All dies ist für meine Zielsetzung jedoch nicht notwendig. Die Konstruktion von Checklisten mit einer numerisch skalierten Auswertung hingegen könnte Gegenstand einer sich anschließenden Forschung sein und müsste sich auf alle Fälle anderer Mittel und Methoden bedienen (siehe Kapitel 9, Abschnitt 9.4).

Bei der Konstruktion der Checkliste stellte sich auch das Problem, wie die Mehrdimensionalität, die Vertikalität und die Dynamik des Autonomiemodells abgebildet werden können. Dies wird, wie bereits erläutert (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.2), durch die Beschreibung einzelner Komponenten von Lernerautonomie, durch die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikrodeskriptoren, durch die weitere Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren sowie durch den direkten Zugang zu allen Komponenten und Ebenen gewährleistet.

Die Checkliste steht auch als Hypertext online zur Verfügung. Bei der elektronischen Version ist jedoch nicht eine elektronische Rückmeldung eingebaut, weil eine solche Rückmeldung notwendigerweise pauschalisiert wäre. Zu diesem Stadium der Forschung ist aus didaktischen Gründen eine persönliche Rückmeldung mit einem Sprachlernberater oder mit einem Lehrer vorgesehen (siehe auch Abschnitt 8.7).

8.4 Erprobung mit Studierenden am Selbstlernzentrum

Das Selbstlernzentrum bot sich als idealer Ort für die Erprobung der Deskriptoren an, weil ich dort Zugang zu den unterschiedlichsten Studierenden hatte. Durch den täglichen Umgang im Selbstlernzentrum, durch die Sprachlernberatung und durch die von mir durchgeführten Workshops zum autonomen

Fremdsprachenlernen hatte ich Gelegenheit, Studierende bezüglich meiner Forschungsarbeit anzusprechen.

Aufbau der Erprobung

Die Erprobung am Selbstlernzentrum gestaltete ich gemäß der Schritte 1 bis 5 (siehe Abschnitt 8.2). Mit allen Studierenden führte ich individuell ein Leitfa-
deninterview und ein Feedbackgespräch durch, sodass ich aus der Erprobung am
Selbstlernzentrum die ausdifferenziertesten Daten gewann.

Auswahl der Studierenden

Aufgrund des explorativ-interpretativen Charakters meiner Arbeit entschied ich mich dafür, für die Erprobung nur wenige Studierende auszuwählen, diese aber mit möglichst unterschiedlichem Ausbildungshintergrund und unterschiedlichen Lernerfahrungen sowie Erst- und Fremdsprachen. Von Juli 2006 bis März 2007 befragte ich so viele Studierende, bis die Ergebnisse gesättigt waren, d. h. bis ich davon ausgehen konnte, durch weitere Befragungen keine neuen Ergebnisse zu erhalten. Dieser Fall trat nach sechs Studierenden ein, die in Bezug auf Alter, Herkunft, Studienfächer und Lernerfahrungen möglichst divergente Profile aufwiesen (siehe Anhang).

Persönliche Daten der Studierenden

Die befragten Studierenden waren fünf Frauen und ein Mann. Die Frauen waren 21, 23 (zwei) und 25 (zwei), der Mann 55 Jahre alt. Die Studierenden hatten verschiedene Nationalitäten: drei Deutsche, eine Italienerin, eine Taiwan-Chinesin, ein Iraker. Zudem studierten sie unterschiedliche Fächer: Sprach- und Kulturwissenschaft; Deutsch und Spanisch (als Erasmusstudentin); Französisch und Latein auf Lehramt; Spanische Philologie; Deutsch als Fremdsprache, Linguistik und Erziehungswissenschaft; Biochemie (als Austauschstudentin); Geschichte und Kulturwissenschaft (nach einem abgeschlossenen Studium der Semitistik und Arabistik, einem Master und einer Promotion in Politikwissenschaft). Ihre Fremdsprachenkenntnisse und die Formen ihres Fremdspracherwerbs unterschieden sich ebenfalls: Viele hatten eine oder mehrere Fremdsprachen erstmals in der Schule gelernt (Englisch, Französisch, Deutsch), dann im Laufe von Schul- und/oder Universitätsaustausch und später selbstständig (z. T. ergänzend zu einem Kurs) durch Bücher, durch Filme, mit Tandempartnern weitergelernt; zwei von ihnen lernten auch eine weitere Sprache völlig selbstständig (Polnisch, Portugiesisch).

Die Leitfadeninterviews

Durch die Leitfadeninterviews, die ich in der Pilotstudie an fünf Studierenden erprobt hatte, erhielt ich Einblick in die Auffassungen der Befragten von und ihre Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen.

Die mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewerteten Einzelinterviews fasse ich im Folgenden zusammen. Die Auffassungen von autonomem Fremdsprachenlernen sowie die Erfahrungen und der kulturelle Hintergrund der Studierenden sind sehr unterschiedlich. Während einige Studierende autonomes Fremdsprachenlernen als „strukturiertes Lernen“ (R.S.) und als „bewusstes Lernen“ (I.P.) definieren, definiert ein anderer Studierender es einfach als „Lernen ohne Lehrer“ (M.M.). Eine Studierende (J.C.) sieht autonomes Fremdsprachenlernen für sich als ein Muss an, nämlich als einzige Möglichkeit, schnell mit ihrem Deutschlernen voranzukommen. Nur eine Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache gab eine theoretisch strukturierte Auffassung von Lernerautonomie (C.G.); alle anderen definierten autonomes Fremdsprachenlernen sehr konkret und von ihren Erfahrungen ausgehend. Zu autonomem Fremdsprachenlernen gehören für die meisten Studierenden Interesse, Motivation, Lust am Lernen. Auch Reflexion und Bewusstheit in verschiedenen Formen sind wesentlicher Bestandteil autonomen Fremdsprachenlernens (I.P., C.G., R.S.).

Die meisten der befragten Studierenden benutzen unterschiedliche, individuelle Lernformen, die sie ihren Bedürfnissen, ihren Vorlieben oder ihren Zielen entsprechend auswählen und einsetzen: zum Beispiel systematisches Erarbeiten von Grammatik- und Wortschatztabelle, Verwendung von authentischen Dokumenten in Form von Büchern, Liedern, Filmen, Radio- und Fernsehsendungen, in einem Fall sogar Lebensmittleketten, Verwendung von verschiedenen Lernmaterialien (Übungsbücher, Grammatiken, CD-ROMs). Anhand dieser verschiedenen Ressourcen wird autonomes Fremdsprachenlernen als ein „Eintauchen“ in die Fremdsprache beschrieben, entweder bei einem Auslandsaufenthalt, durch den Austausch mit Muttersprachlern oder durch den Einsatz von Medien und authentischen Texten. Bei der Mehrzahl der befragten Studierenden sind Tandempartner oder Muttersprachler eine hochwertige Ressource, die zum Fremdsprachenlernen bewusst eingesetzt wird. Nur in einem Fall werden Lernmaterialien relativ begrenzt eingesetzt: M.M. lernt Englisch systematisch durch die „sorgfältige“ Bearbeitung einer Reihe von Videosprachkursen der BBC. Interessant ist, dass er sich dabei nicht als „autonom“, sondern als „total abhängig von den Materialien“ sieht.

Autonomes Fremdsprachenlernen kann durchaus auch mithilfe von Sprachkursen stattfinden. Fast alle Studierenden entschieden sich in der Vergangenheit dafür, freiwillig einen (zusätzlichen) Kurs zu besuchen, parallel zum Schullernen, zum universitären oder zum individuellen Fremdsprachenlernen: ein weiterer Französischkurs neben der Schule (I.P.), Spanisch- und Portugiesischkurse

in der Volkshochschule und später im fremdsprachigen Ausland (R.S.), ein weiterer Deutschkurs in der Uni (J.C.). Die Entscheidung, keinen weiteren Kurs zu besuchen, fällt häufig in Verbindung mit der Analyse der eigenen Sprachkompetenzen und Bedürfnisse: D.F. entschied sich zum Beispiel gegen einen weiteren Deutschkurs, weil sie erkannte, dass sie an ihrem Sprechen und ihrem Wortschatz arbeiten sollte und dafür individuelle und Tandemarbeit für geeigneter als einen weiteren Sprachkurs hielt.

Die Rolle des Lehrers wird nur von zwei Studierenden erwähnt. Der Lehrer oder die Lehrerin wird als zentral für die Vermittlung von Arbeitsmethoden angesehen, die der Lerner dann auch beim autonomen Fremdsprachenlernen anwenden kann (D.F.). Außerdem vermittelt der Lehrer ein Bild von der Fremdsprache, das den Zugang des Lerners zur Fremdsprache ermöglichen oder auch erschweren kann (I.P.).

Am wichtigsten oder am schwierigsten beim autonomen Fremdsprachenlernen findet eine Studierende das Zeitmanagement (I.P.) und die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen; für eine andere (R.S.) ist es der Umgang mit den eigenen Gefühlen (v. a. negativen, wie Stress und Angst); für andere ist es eine übersichtliche und sinnvolle Planung der Arbeit (D.F. und J.C.), die Strukturierung des Lernprozesses und die Reflexion darüber (C.G.), die Suche nach geeigneten Lernmaterialien und Lernpartnern (J.C.), das Feedback durch eine zweite Person (einen Lehrer oder einen Muttersprachler) und der tatsächliche Austausch mit Muttersprachlern (M.M.).

Drei der sechs Befragten betonten, dass die Entwicklung ihrer Kompetenzen beim autonomen Fremdsprachenlernen während des Studiums bzw. des Aufenthalts an der Freien Universität Berlin schlagartig vorangeschritten war: I.P. sagte entschieden, sie habe in ihrem ersten Semester an der Universität mehr gelernt als in acht Jahren Schulfranzösisch. Für R.S. waren die Workshops zum autonomen Fremdsprachenlernen im Selbstlernzentrum entscheidend, um ihr eigenes Lernen zu strukturieren und dadurch erfolgreicher zu gestalten. D.F. erhielt durch ihre Deutschdozentin im Kurs, durch die Sprachlernberatung und durch Lerntipps im Selbstlernzentrum zahlreiche Anregungen, um ihr Fremdsprachenlernen weiterzuentwickeln. Eine weitere Studierende, C.G., konnte ein detailliertes Bild der Entwicklung ihrer Lernerbiografie geben: Während sie in der Schule eher rezeptiven Fertigkeiten und systematischen Lernformen anhand von Kurs-, Lese- und Grammatikbüchern den Vorrang gab, lernt sie im Studium eher aus intrinsischer Motivation und legt ihren Schwerpunkt auf produktive Fertigkeiten im sprachlichen und kulturellen Austausch.

Diese Auffassungen zeigen, dass die befragten Studierenden einen eigenen Zugang zum autonomen Fremdsprachenlernen haben, der allerdings sehr unterschiedlich ist; außerdem, dass sie motiviert sind und meistens über ihre Erfahrungen reflektieren können. Für viele bot das Leitfadenterview allerdings erst-

malig die Möglichkeit, in einem größeren Umfang über ihr Fremdsprachenlernen und ihre Sprachlernbiografie nachzudenken. Die Fähigkeit jedoch, über das eigene Lernen zu reflektieren, ist eine gute Voraussetzung für die Arbeit an der Selbsteinschätzung mit der Checkliste.

Die Bandbreite dieser Auffassungen ist meines Erachtens ein Beleg für eine ausgewogene Auswahl der Studierenden bei der Erprobung. Trotz dieser Unterschiede sind die Feedbacks zur Checkliste mit einer einzigen Ausnahme relativ einheitlich, wie ich in Kürze darstelle. Dies deutet auf eine gewisse Zuverlässigkeit der Ergebnisse hin.

Die Selbsteinschätzung mit der Checkliste

Die Studierenden sollten beim Ausfüllen der Checkliste nur die Komponenten und die Deskriptoren beantworten, die sie für ihr autonomes Fremdsprachenlernen für relevant hielten. Außerdem konnten sie bei jeder Komponente und auch bei einzelnen Deskriptoren eigene Einträge formulieren.

Nur eine der sechs Studierenden füllte die Checkliste vollständig aus. Meistens beantworteten die Studierenden tatsächlich nur die Komponenten, die sie für wichtig hielten. Einige der Studierenden ergänzten einzelne Deskriptoren durch eigene Anmerkungen (siehe Beispiel 1) oder formulierten sogar eigene Deskriptoren (siehe Beispiele 2 und 3). Dies weist meines Erachtens auf eine aktive Einstellung zur Selbsteinschätzung hin.

Beispiel 1 ‚planen‘ (I.P.)

ICH KANN EINEN LERNPLAN ERSTELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann einen Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen <input type="checkbox"/> für eine Aufgabe	VVV		
<input type="checkbox"/> für eine Reihe von Aufgaben (z. B. um eine Präsentation in der Fremdsprache zu machen)	VVV		
<input type="checkbox"/> für ein Projekt (z. B. ein Informationsblatt über meine Universität vorbereiten, eine Reportage erstellen)	VVV		
<input type="checkbox"/> für ein gesamtes Lernprogramm		VV	
<input type="checkbox"/> für mehrere Bereiche (<i>Hörverständnis, Schreiben, Lesen</i>)		VVV	

Beispiel 2 ‚durchführen‘ (I.P.)

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>Mit der Zeit habe ich erheblich Probleme, Fehleinschätzungen, etc.</i>		

‚das eigene Lernen managen‘ (I.P.)

<i>Zeit einteilen (unabhängig von Ort, Datum)</i>	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>sich Zeit nehmen planen durchführen</i>		

Beispiel 3 ‚das eigene Lernen managen‘ (R.S.)

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>Ich möchte mehr über mein Lernen nachdenken können, um es somit effektiver zu machen, z. B. durch Änderung der Lernstrategie.</i>		

Das Feedback zu den Deskriptoren: Verständlichkeit, Aussagekraft, Vorgehensweise bei der Selbsteinschätzung, Wirkung der Selbsteinschätzung
Die Feedbacks der Studierenden sind sich insgesamt sehr ähnlich. Die einzige Ausnahme bildet M.M., den ich aus diesem Grund separat behandle.

Insgesamt fanden die Studierenden die Checkliste verständlich. Einzelne Verständnisfragen kamen von Studierenden mit geringeren Deutschkenntnissen oder bei ähnlichen Deskriptoren. Beim ersten Lesen verstanden die Studierenden zum Beispiel nicht den Unterschied zwischen ‚Ich kann Materialien und Ressourcen auswählen‘ und ‚Ich kann unterschiedliche Materialien und Ressourcen benutzen‘. Diese Fragen erledigten sich meistens von selbst beim aufmerksameren Lesen oder im Feedbackgespräch. Einige Studierende fragten außerdem, wie sie bestimmte Deskriptoren beantworten sollten: Wie sollten sie Deskriptoren mit Mehrfachauswahl beantworten? Wie sollten sie antworten, wenn sie etwas noch nie gemacht hatten? Wie, wenn sie etwas können, es aber doch nicht tun? Von zwei Studierenden kam der Vorschlag, Antwortmöglichkeiten in der Form von ‚immer, oft, manchmal, selten, nie‘ vorzusehen.

Auf die Frage, ob die Deskriptoren aussagekräftig seien, antworteten nur zwei Studierende: R.S. fand die Deskriptoren sehr „schlüssig“ und „logisch“ aufgebaut und konnte „mit jedem Punkt etwas anfangen“ (siehe Beispiel 4); D.F. sagte, sie würde sich in einigen Dingen wiederfinden („in alcune cose mi ritrovavo“).

Beispiel 4

Die einzelnen Deskriptoren fand ich schon in sich schlüssig [...] ich fand es recht.. logisch aufgebaut und dachte ich, ich kann mich dazu äußern, weil ich eigentlich mit jedem Punkt etwas anfangen konnte. (R.S.)

Auf die Frage, welche Deskriptoren im Hinblick auf ihr eigenes Fremdsprachenlernen wichtig seien, antworteten die Studierenden ganz unterschiedlich. Für einige waren es die Deskriptoren, die für sie zentrale Aspekte von autonomem Lernen beschreiben. Für andere hingegen waren es die Deskriptoren, die Kompetenzen beschreiben, die sie am wenigsten beherrschten. Im Mittelpunkt standen für alle jedoch die Komponenten ‚sich motivieren, wollen‘ und ‚planen‘ sowie der Makrodeskriptor ‚Ich kann Zeit und Ort für mein Lernen managen‘. Erwähnt wurden auch ‚Ich kann Materialien und Ressourcen auswählen‘ (J.C., D.F., I.P.), ‚Ich kann meine Sprachkompetenzen einschätzen‘ (J.C., I.P.) und die Komponente ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘ (R.S., C.G.). Insgesamt wurde es als wichtig angesehen, dass einem durch die Deskriptoren die zahlreichen Möglichkeiten bewusst würden, die es beim Fremdsprachenlernen gibt (C.G., J.C.).

Wie gingen die Studierenden bei der Selbsteinschätzung vor? Nach ihrer Aussage war die Selbsteinschätzung als Verfahren relativ problemlos. Bei der Vorgehensweise der Studierenden lassen sich zwei Muster erkennen: Einige (J.C., D.F., R.S.) überflogen die Checkliste, orientierten sich am dynamischen Autonomiemodell, am Inhaltsverzeichnis und an den „Überschriften“, d. h. an den Makrodeskriptoren, und suchten sich für die Selbsteinschätzung die wichtigsten Bereiche bzw. die Bereiche aus, in denen sie sich am besten auskannten (siehe Beispiel 5). Diese Studierenden füllten die Checkliste in freier Reihenfolge aus; andere hingegen füllten sie der Reihe nach aus (M.M., I.P., C.G.).

Beispiel 5

I primi che ho completato erano quelli che... vedevo che c'era una corrispondenza con quello che più mi viene facile di fare [lacht] .. e poi invece ho cercato di fare anche quelli che, già dal titolo, dicevo, ah questi qua, di solito... ehm.. non mi escono molto bene. (D.F.)

Was hat die Selbsteinschätzung bei den Studierenden bewirkt? Fast alle berichteten, die Selbsteinschätzung habe ihnen geholfen, Bewusstheit über das eigene Lernen zu erlangen und über andere Möglichkeiten für ihr Fremdsprachenlernen nachzudenken (z. B. Methoden, Strategien, Vorgehensweise, Materialien, siehe Beispiel 8). Bewusstheit, Reflexion, Nachdenken sind die Schlüsselwörter, die die Studierenden in ihrem Feedback erwähnen (siehe Beispiele 6

und 7). Darüber hinaus nahmen sich meistens die Studierenden nach der Selbsteinschätzung das eine oder andere vor, um ihre Lernorganisation oder ihre Lernstrategien zu verbessern. Für manche (C.G., R.S.) waren die Übersicht und die „Struktur“, d. h. der Ansatz zum Fremdsprachenlernen, wichtig, die ihnen durch die Deskriptoren bewusst wurden. Wichtig war auch, dass der „Test“ (so D.F.) keine numerische Auswertung bzw. keine Benotung vorsah: Dadurch fühlte sich eine Studierende beim Beantworten der Fragen freier (siehe Beispiel 8).

Beispiel 6

Ich fand den Bogen ganz wichtig für die Selbstreflexion... [...] Diese Selbstreflexion ist etwas ganz wichtiges [für autonomes Fremdsprachenlernen, M.G.T]. Und ich finde, der Bogen ist superwichtig für die Selbstreflexion. Deskriptoren sind sehr gut, um überhaupt Problembewusstsein zu bekommen, und dann auch wirklich gezielt.. auf die Probleme einzugehen, die man dann mit dem autonomen Lernen im jeden Fall hat (I.P.)

Beispiel 7

[...] bin mir vor allem bewusst darüber geworden, dass.. ich ... konsequent über mein Lernen nachdenken muss ... weil man theoretisch immer viel weißt, viele Strategien kennt, aber man setzt zu wenig um... und wenn man aufhört, darüber nachzudenken... dann glaube ich, ist es ein sehr großer Fehler... [...] und diese.. diese Deskriptoren haben mich daran erinnert, was ich eigentlich machen könnte und sollte und worüber ich nachdenken sollte... (R.S.)

Beispiel 8

Come un test comunque [le liste di controllo, M.G.T.] fanno capire le cose a cui si dà più peso quando, come per esempio in questo caso si apprende una lingua autonomamente e ci fa capire quante possibilità ci sono che si possono sfruttare, quali si sfruttano, quali non si sfruttano, quali si possono.. migliorare e .. come in tutte le cose, se.. se io ho solo il mio punto di vista, magari vedo solo quelle cose. Quando qualcuno mi parla, o mi fa vedere altri modi di fare, come per esempio, che ne so, questo.. questionario, allora dico ah, sì, potrei fare anche così o cosà. Quindi si... ehm, dà più possibilità, fa capire cosa si può fare in più.

[...] è un test che..., visto che comunque non ha un voto, non ha un.. uno lo può fare liberamente e permette di accorgersi appunto dei pro e dei contro che... che si hanno.... E che magari si potrebbero fare molte più cose di quelle che si fanno, però magari o non si ha il tempo, o non si ha la voglia.

[...] è molto autoriflessivo, cioè aiuta a riflettere su di sé... (D.F.)

Diesen Antworten entnehme ich, dass die Selbsteinschätzung anhand der Checkliste bei diesen Studierenden tatsächlich das bewirkte, was intendiert war: eine Bewusstmachung, eine Reflexion über die eigenen Kompetenzen, Handlungen und Vorgehensweisen beim autonomen Fremdsprachenlernen sowie die Fokussierung auf die persönliche Zielsetzung beim Lernen. Darüber hinaus wirkte die Selbsteinschätzung als Anregung und Anstoß für weiteres Lernen.

Eine Studierende (I.P.) gewann dadurch außerdem ein Bewusstsein über allgemeine Problembereiche beim autonomen Fremdsprachenlernen (siehe Bei-

spiel 9): Einerseits ‚immanente‘ Probleme, wie die Motivation auch bei Rückschlägen bzw. bei Misserfolgen zu erhalten oder die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenzen angemessen durchzuführen; andererseits ‚strukturelle‘ Probleme, wie zum Beispiel die Schwierigkeit, bei der großen Arbeitsbelastung in den Bachelorstudiengängen genügend Zeit für das eigene Fremdsprachenlernen einzuplanen. Darüber hinaus wurde sie sich bewusst, dass gerade der universitäre Kontext neue Möglichkeiten für autonomes Fremdsprachenlernen anbietet: ein breites Angebot an Lernmaterialien verschiedener Art, eine Unterstützung in Form von Sprachlernberatung und Workshops, ein Tandemprogramm und vieles andere.

Beispiel 9

Diese Checklisten sind gut, um solche Problembereiche festzustellen, die es bei autonomem Fremdsprachenlernen gibt. Ich habe es wirklich erst gemerkt, als ich den Bogen ausgefüllt habe. [...] Die Probleme sind da. Nur wenn man sich nicht bewusst ist.. kann man dagegen überhaupt nicht angehen [sic]. Nur wenn ich mir die Probleme überhaupt bewusst bin, kann ich auch, ... ähm, mir Überlegungen machen, was kann man dagegen tun.[...]. Also brauche ich die Checklisten auch um zu merken, .. was könnten überhaupt die Probleme sein? (I.P.)

Die Lernerprofile

Noch vor dem Feedbackgespräch erstellte ich für alle Studierenden ein Lernerprofil, d. h. eine inhaltliche Auswertung der Selbsteinschätzung (ein Beispiel für ein Lernerprofil findet sich im Anhang). Um zu vermeiden, dass das Gespräch über das Lernerprofil das Feedback der Studierenden beeinflusste, besprach ich jedoch das Lernerprofil mit den Studierenden erst nachdem ich ihr Feedback zur Checkliste eingeholt hatte.

Obwohl ich im Laufe der Studien über zahlreiche Informationen über die befragten Studierenden verfügte – Informationen aus dem Leitfadenterview, aus den Antworten der Studierenden bei der Selbsteinschätzung, ggf. aus früheren Beratungsgesprächen, wenn solche stattgefunden hatten – legte ich jedoch bei der Erstellung des Lernerprofils besonderes Wert darauf, nur von den Daten auszugehen, die aus den Checklisten hervorgingen, um die Ergebnisse der Untersuchung möglichst nicht zu beeinflussen. Beispiel 10 zeigt ein Exzerpt aus einem Lernerprofil. Ein vollständiges Lernerprofil befindet sich im Anhang.

Beispiel 10

Sie kennen viele unterschiedliche Materialien zum Sprachenlernen: Unter denen, die Sie gut kennen sind für Sie am wichtigsten Menschen (Tandem, Berater), Grammatikbücher und Wörterbücher, authentische Materialien. [...] Sie arbeiten mit verschiedenen Typologien von Materialien, vor allem didaktisierte Materialien, die Sie entsprechend Ihrem Ziel oder Ihrem Lernstil aussuchen. Dabei ist es für Sie weniger einfach, Sie im Hinblick auf Ihre Sprachkompetenzen auszusuchen: Warum? Wie gehen Sie konkret vor? Welche Schwierigkeiten haben Sie dabei? Über die Arbeit mit authentischen

Materialen sagen Sie nichts: Liegt es daran, dass Sie weniger damit arbeiten oder dass Sie dabei sich weniger sicher fühlen? (Lernerprofil D.F.)

Die Studierenden zeigten sich vom Lernerprofil sehr angetan und dessen Besprechung war Anlass für ein umfangreiches Beratungsgespräch. Dieses Gespräch diente einerseits der kommunikativen Validierung der Antworten der Studierenden in der Checkliste. Andererseits erfolgte im Gespräch ein Abgleich zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden und der Fremdeinschätzung der Sprachlernberaterin; dadurch wurde die innere Perspektive des Lernalerners mit der äußeren Perspektive der Sprachlernberaterin verglichen. Darüber hinaus diente oft die Besprechung des Lernerprofils zur Entscheidungsfindung und zur Planung des weiteren Lernens. So wurde der Reflexionsbogen geschlossen, der mit der Selbsteinschätzung angefangen hatte.

Der Fall M.M.

Das Feedback von M.M., der als einziger keinen Gewinn aus der Checkliste zog, zeigt jedoch, dass das Angebot zur Reflexion über das eigene Lernen von eigenständigen Lernern auch abgelehnt werden kann.

M.M., männlich, 55 Jahre alt, hat in seinem Heimatland, Irak, ein philologisches Studium in den Fächern Semitistik und Arabistik und in Berlin eine Promotion im Fach Politikwissenschaft abgeschlossen. Er hat Englisch in der Schule und dann selbstständig weiter gelernt. Er hat auch Deutsch gelernt, zuerst selbstständig in seiner Heimat und dann in Deutschland sowie in studienbegleitenden Kursen. Er hat außerdem Erfahrung als Arabischlehrer. Zum Zeitpunkt der Untersuchung studierte er Kulturwissenschaft und Geschichte und lernte regelmäßig selbstständig Englisch am Selbstlernzentrum. Wegen seiner fast täglichen Anwesenheit im Selbstlernzentrum wurde ich auf ihn aufmerksam und bat ihn darum, an meiner Erprobung teilzunehmen. Ich dachte, als fleißiger, selbstständiger Lerner könnte er mir einen interessanten Einblick in seine Arbeitsmethode geben. Außerdem nahm ich an, dass er mir eine andere Perspektive als jüngere Studierende auf meine Arbeit bieten könnte. Meine Erwartungen wurden insofern erfüllt, als er ganz anders auf die Checkliste reagierte, als die anderen Studierenden.

Auf die Frage nach der Verständlichkeit der Deskriptoren antwortete M.M., die Deskriptoren seien für ihn nicht verständlich. Die Fragen enthielten viele wissenschaftliche und unverständliche Ausdrücke und auch das Antwortsystem sei unverständlich. Auf meine Nachfrage, was denn genau für ihn nicht verständlich sei, gab er nur zwei Beispiele: „auf eine für mich relevante Weise“ und „Ich kann meinen eigenen Lernstil erkennen“. Er sagte, er verstehe nicht, was das solle, außerdem sei es der Lehrer, der seinen Lernstil erkennen solle. Unter den in seiner Checkliste als nicht verstanden markierten Ausdrücken finden sich

auch ‚Ich kann Methoden und Strategien auswählen‘ und ‚Ich kann meine eigenen Lernstrategien erkennen‘.

Da er mit dem Antwortsystem der Checkliste nicht klar kam, entwickelte er für seine Antworten ein Alternativsystem, und schlug mir vor, die Checkliste durch Ja/Nein-Antworten bzw. Antworten mit ‚es stimmt‘, ‚es stimmt überhaupt nicht‘, ‚es stimmt manchmal‘ zu verbessern. Die zweite Spalte der Antworten (‚das ist ein Ziel für mich‘) habe er gar nicht verstanden.

Auf meine Frage, wie er bei der Selbsteinschätzung vorgegangen sei, antwortete M.M., er habe zuerst das Formular mit den persönlichen Daten ausgefüllt, dann die Hinweise zum Ausfüllen der Checkliste gelesen und danach angefangen, die Fragen zu lesen und zu beantworten. Bei schwierigen Wörtern habe er seine Frau gefragt. Wegen der Länge und der Schwierigkeit, die Fragen zu verstehen, habe er sich geärgert und ungefähr bei der Hälfte der Checkliste das Ganze sein lassen. Er fand die „Umfrage“ – wie er sie nannte – zu lang. Seiner Antwort lässt sich entnehmen, dass er den Kurzfragebogen zur Erhebung der persönlichen Daten und die Checkliste als ein Ganzes gesehen und nicht voneinander getrennt hat. Die Selbsteinschätzung hat er außerdem weniger als Instrument zur Selbstreflexion, sondern mehr als eine „Umfrage“ verstanden.

Zur Auswertung und Interpretation des Feedbacks von M.M.

Die Antworten von M.M. sind für meine Forschungsarbeit von großem Interesse. Analysiert man sie im Zusammenhang mit den Informationen aus den persönlichen Daten und aus dem Interview, ergeben sich folgende Erkenntnisse.

Im Gegensatz zu den anderen befragten Studierenden fand ich im Interview mit M.M. keine Anzeichen für eine problematisierende Reflexion über das eigene Lernen. Während andere Studierende sich fragten: Was mache ich? Mache ich es richtig? Was kann ich anders machen?, fragte er sich dies anscheinend nicht. Im Interview stellte er ausführlich seine Arbeitsmethode dar, die sorgfältige Bearbeitung der Übungen mehrerer BBC-Videosprachkurse und die Wiederholung der Grammatik, die er sich im Laufe der Jahre erarbeitet hatte. Obwohl er sich im Leitfadeninterview als „abhängig“ von seinen Lernmaterialien bezeichnete, stellte er diese Arbeitsmethode anscheinend nicht infrage. Ein Sprachlernberater habe ihn zwar in einem Beratungsgespräch auch auf andere Materialien aufmerksam gemacht (Lesematerialien, Materialien zur Aussprache); doch sagte M.M., er wolle zuerst mit diesen Videosprachkursen weitermachen, er arbeite damit gut, es seien auch witzige Figuren dabei.

Betrachtet man diese Antworten, wird es klar, warum M.M. „Fragen“ wie „Ich kann meine eigenen Lernstrategien erkennen“ oder „Ich kann meinen eigenen Lernstil erkennen“ nicht versteht. Weniger sprachliche Schwierigkeiten sind hier zu vermuten als die Schwierigkeit, sich in eine Perspektive hinein-

zubegeben, in der man das eigene Lernen hinterfragt. Der Vergleich mit J.C., einer jungen Studierenden mit geringeren Deutschkenntnissen als die anderen (auf Niveau B1), ist unter diesem Aspekt lohnend: J.C. fragte beim Ausfüllen der Checkliste nach einzelnen Wörtern, darunter auch nach „Lernstil“. Jedoch stellte sie beim Lesen selbst Hypothesen auf und konnte oft die Bedeutung der Wörter selbst erschließen. Sie hatte in Bezug auf die Checkliste eine hinterfragende, reflexive Einstellung, sodass sie am Ende der Selbsteinschätzung schließen konnte, dass sie wahrscheinlich nicht alle Methoden kenne, um eine Sprache zu lernen, und dass sie vielleicht nicht selbstbewusst genug sei. So setzte sie sich neue Schwerpunkte für ihre Arbeit: einen Lernplan erstellen, ihre Arbeitszeit besser einteilen, geeignete Materialien (Grammatikbücher) auswählen. Dies fand hingegen bei M.M. nicht statt.

Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die zentrale Erkenntnis der Erprobung am Selbstlernzentrum ist, dass die Checkliste Reflexion und Bewusstheit von Studierenden fördert, die in verschiedener Weise in einen autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozess involviert sind. Dies wurde von allen Studierenden bestätigt. Auch M.M. widerspricht dieser Erkenntnis meines Erachtens nicht, da er sich anscheinend nicht in einem autonomisierenden Lernprozess befand, obwohl er selbstständig lernte: Er war nicht auf der Suche nach Methoden oder Wegen zum autonomen Fremdsprachenlernen.

Die Reflexion findet bei den Studierenden in verschiedener Form statt: als Nachdenken über das eigene Lernen, als Bewusstwerden über andere Lernmöglichkeiten als die, die man regelmäßig benutzt, als Bewusstwerden über bestimmte Frage- bzw. Problemstellungen beim autonomen Fremdsprachenlernen, im Setzen von Zielen für das eigene Lernen.

Die Erprobung zeigt, dass die Deskriptoren in dieser Form für die Adressaten meist verständlich sind, wobei sie sicherlich von einer autonomie- und handlungsorientierten Sprachlernkultur geprägt sind. Teilt oder kennt man diese Sprachlernkultur nicht, können sie als unverständlich empfunden werden.

In dieser Hinsicht gibt der Fall M.M. einen wichtigen Hinweis auf notwendige Voraussetzungen für einen effektiven Umgang mit der Checkliste und zeigt, dass der Lerner in einen autonomisierenden Lernprozess involviert sein und eine autonomie- und handlungsorientierte Sprachlernkultur teilen sollte, um von der Checkliste zu profitieren. Betrachtet man Fremdsprachenlernen allein als die sorgfältige Bearbeitung eines Sprachkurses mit den vorgeschlagenen Übungen, ist die Reflexion über den eigenen Lernprozess und die Entwicklung der eigenen Lern- und Methodenkompetenzen kein zentrales Anliegen des Lerners. Mit dieser Voraussetzung werden gleichzeitig die Reichweite und die Grenzen

dieser Arbeit deutlich, die in einer autonomiefördernden, handlungsorientierten Sprachlernkultur bestehen.

Im Einzelnen könnte noch überlegt werden, ob das Antwortsystem der Checkliste zugunsten eines Antwortsystems mit ‚immer, oft, manchmal, selten, gar nicht‘ geändert werden sollte. Diese Frage scheint mir aber nicht den Kern der Checkliste zu betreffen, nämlich die Möglichkeit, Lernkompetenzen und Handlungen zu beschreiben, an denen Studierende ihre Entwicklung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen reflektieren können.

8.5 Erprobung mit Studierenden in einem Sprachpraxismodul

Mithilfe der zweiten Erprobung – mit Studierenden und Lehrenden eines Sprachpraxismoduls im Sprachenzentrum – wollte ich herausfinden, ob die Checkliste auch in einer anderen Lern- bzw. Lehrsituation mit Gewinn verwendet werden könnte. Dabei ging ich davon aus, dass Studierende im Sprachpraxismodul möglicherweise eine andere Einstellung zum autonomen Fremdsprachenlernen haben als Studierende, die freiwillig ins Selbstlernzentrum kommen. Außerdem wollte ich nicht nur das Feedback von Studierenden, sondern auch das von Lehrenden einholen. Ziel der Erprobung im Sprachpraxismodul waren somit zwei Feedbacks:

1. eines der Studierenden zur Verständlichkeit der Checkliste und zu deren Nützlichkeit für die Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen;
2. eines der Lehrenden zur Aussagekraft der Deskriptoren für die Erhebung der Lernkompetenzen der Studierenden und zu deren Verwendbarkeit für die Entwicklung bzw. die Umsetzung eines autonomiefördernden Sprachpraxiscurriculums.

Im Unterschied zur Erprobung am Selbstlernzentrum, bei der die Studierenden die Selbsteinschätzung aus eigenem Antrieb durchführten, fand diese im Sprachpraxismodul auf Initiative der Lehrenden statt. Darüber hinaus sollte die Selbsteinschätzung den Lehrenden Informationen über die Lernkompetenzen der Kursteilnehmer geben, um daraus Schlüsse für die Entwicklung bzw. die Umsetzung eines autonomiefördernden Sprachpraxiscurriculums zu ziehen.

Kontext

Die Erprobung führte ich in einem Grundmodul IV für Französisch durch, in dem eine Dozentin des Sprachenzentrums und eine Praktikantin (von nun auch als Lehrende bezeichnet) der *Université Charles-De-Gaulle Lille 3* ein Aktionsforschungsprojekt im Rahmen der Implementierung der neuen, am GeR orientierten Sprachpraxismodule betrieben. Die Aktionsforschung hatte den Zweck, ein autonomieförderndes Sprachpraxiscurriculum zu entwickeln (siehe Denorme 2006). Mit einer Präsenzzeit (Unterrichtszeit) von 60 Semesterwochenstunden

und einem Anteil an eigener und autonomer Arbeitsleistung von 90 bzw. 120 Stunden⁸⁹ erreichen die Sprachpraxismodule am Sprachenzentrum eine Verzahnung der Arbeit in der Präsenzzeit mit der autonomen Arbeit außerhalb der Präsenzzeit (u. a. am Selbstlernzentrum). Die Arbeitsleistung außerhalb der Präsenzzeit wird durch Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, durch kooperative Projekte und durch individuelle und/oder kooperative, selbstständige Arbeit erbracht. Im Rahmen der von der Studienordnung vorgesehenen Qualifikationsziele – die nicht nur Sprach- und kommunikative Kompetenzen, sondern auch Lern- und übertragbare Kompetenzen beinhalten⁹⁰ – sollten von den Lehrenden genauere Autonomie- bzw. lernmethodische Ziele für die einzelnen Sprachpraxismodule im Curriculum definiert werden. Wie dies für das Grundmodul IV Französisch umgesetzt wurde, beschreibt Denorme (2006: 52 und 62-69).

In diesem Zusammenhang bot sich die Checkliste an, um die dafür erforderlichen Daten zu den Lernkompetenzen der Studierenden zu ermitteln, die die von den Lehrenden erhobenen Daten zur Motivation, zu den Lernbedürfnissen, zu den individuellen Lernzielen und zu den Lernerbiografien der Studierenden ergänzen sollten. Für die Selbsteinschätzung wurde mit den Lehrenden eine etwas reduzierte Fassung der Checkliste erarbeitet, zum einem aus Zeitgründen, zum anderen, um Kompetenzen und Strategien in den Mittelpunkt zu stellen, die in diesem Sprachpraxismodul besonders relevant waren.⁹¹ In der zweiten Phase der Aktionsforschung wurden diese Daten ausgewertet und für die Konzeption des Curriculums verwendet. In dem entwickelten Curriculum sind dann auch einige Deskriptoren für Lernerautonomie zu finden (siehe Denorme 2006: 62-69).

Aufbau der Erprobung

Das Design der Erprobung beinhaltet die in Abschnitt 8.2 aufgelisteten Punkte 1 bis 6, wobei das Leitfadenterview nur mit den Lehrenden durchgeführt wurde und die Auffassungen und Erfahrungen der Studierenden von und mit auton-

⁸⁹ Für ein Sprachpraxismodul werden sechs Leistungspunkte vergeben, wenn es zum Kernfach bzw. zu einem Modulpaket gehört bzw. fünf Leistungspunkte im Rahmen der Allgemeinen Berufsvorbereitung. Da ein Leistungspunkt etwa 30 Arbeitsstunden entspricht und die Präsenzzeit auf 60 Stunden festgelegt ist, sollen Studierende, die innerhalb des Curriculums Sprachpraxismodule absolvieren, ungefähr 120 Stunden und Studierende, die diese innerhalb der Allgemeinen Berufsvorbereitung absolvieren, 90 Stunden außerunterrichtlicher Arbeit leisten, um die Qualifikationsziele zu erreichen.

⁹⁰ Für eine allgemeine Beschreibung aller Grund-, Basis- und Aufbaumodule der Sprachpraxis siehe die Studienordnung der Bachelorstudiengänge für die verschiedenen romanischen Philologien <http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2004/ab672004.pdf>. Die Qualifikationsziele des Grundmoduls IV werden auf Seite 14 beschrieben.

⁹¹ Darunter die Lernzielsetzung, die Erstellung eines eigenen Lernplans, die Auswahl von Lernmaterialien.

mem Fremdsprachenlernen sowie ihr Feedback zu den Deskriptoren allein durch Fragebögen erhoben wurden, aus Zeitgründen und um die Studierenden nicht mit einer doppelten Befragung zu belasten. Die Daten wurden ausgewertet und mit den Studierenden und den Lehrenden kommunikativ validiert. Als die Ergebnisse der Selbsteinschätzung vorgestellt wurden, kam es mit den Kursteilnehmern zu einer lebhaften Diskussion über Lernerautonomie. Eine individuelle Besprechung der erstellten Lernerprofile fand nur mit einzelnen Studierenden statt.

Persönliche Daten der Studierenden

An der Erprobung im Sprachpraxismodul nahmen 15 Studierende teil. Die persönlichen Daten der Studierenden ergaben eine große Vielfalt an Studienfächern, an Erst- und Fremdsprachen sowie an Lernerfahrung mit dem Französischen (siehe Anhang). Elf der 15 Studierenden studierten kein fremdsprachenbezogenes Fach, sondern Politikwissenschaft, Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Biologie und andere. Vier Studierende hatten eine von Deutsch verschiedene Erstsprache: Türkisch, Litauisch, Ungarisch und Italienisch. Fast alle lernten bzw. sprachen zwei oder mehr Fremdsprachen in unterschiedlichen Kombinationen: Englisch und Französisch, Englisch, Deutsch und Französisch, aber auch Deutsch, Englisch, Rumänisch, Spanisch. Ihre Lernerfahrungen mit dem Französischen waren ebenfalls unterschiedlich: durch Schule, Auslandsaufenthalte, Sprachkurse, Tandems, Brieffreundschaften. Diese Vielfalt garantiert eine große Reichweite für die Ergebnisse der Erprobung.

Auffassungen der Studierenden von und Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen

Die Auffassungen und Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf autonomes Fremdsprachenlernen sind sehr unterschiedlich. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass es schwierig ist, ihre Aussagen eindeutigen Kategorien zuzuschreiben, zum einem wegen der Vielfalt und Unübersichtlichkeit der verwendeten Begriffe, zum anderen wegen der Komplexität des beschriebenen Sachverhaltes. So bezeichnen zum Beispiel „Mediathek“, „Sprachlabor“, „Sprachzentrum“, „Selbstlernzentrum“, „laboratorio“ in den meisten Fällen ein und dieselbe Lernumgebung, in manchen Fällen jedoch auch unterschiedliche. Desgleichen hängen Begriffe wie „Aufgaben“, „Ressourcen“, „Strategien“ oder „Methoden“ meistens eng zusammen und sind schwer oder gar nicht voneinander zu trennen (siehe Beispiel 11).⁹² Dies korrespondiert mit der Begriffs-

⁹² Für die Erhebung der persönlichen Daten der Studierenden verzichtete ich auf ein eigenes Formular und verwendete stattdessen die von den Lehrenden durch Fragebögen erhobenen Daten. Da die Untersuchung im Sprachpraxismodul anonym war, wurden die persönlichen Daten nur im Hinblick auf den Studiengang, auf die Erst- und Zielsprache(n) sowie auf die

verwirrung, die ich in der Fremdsprachenforschung festgestellt habe (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.1).

Für viele ist autonomes Fremdsprachenlernen Lernen ohne Anleitung, ohne Lehrer, außerhalb eines Sprachkurses; es ist die Möglichkeit, eigene Ziele, das eigene Tempo, individuelle Inhalte und Materialien zu bestimmen und frei von externer Benotung zu lernen. Für andere kann es hingegen auch eine eigenständige Ergänzung zu einem Sprachkurs sein. Ob autonom, selbst- oder eigenständig, die eben genannten sind die Hauptmerkmale eines Lernens, das meistens außerhalb des Sprachkurses und aus eigener Motivation bzw. Initiative heraus stattfindet (siehe Beispiele 12 und 13).

Beispiel 11

- ich markiere mit einem Marker alle Wörter im Wörterbuch, die ich kennen muss/sollte/könnte.
- watching TV5 (p.ex.)
- écouter à RFI [sic] (Studierende Nr. 1)

Beispiel 12

In dem ich ohne Einleitung arbeite, meine Aufgaben mir selber stelle und diese danach selber korrigiere. Wenn ich selber mein Lerntempo bestimme und was ich in welcher Reihenfolge lerne. (Studierende Nr. 2)

Beispiel 13

Sprachenlernen ohne Lehrer, auf eigener Initiative, außerhalb des Sprachkurses, z. B. durch Kontakt mit Muttersprachlern, Lesen von Medien i. d. entsprechenden Sprache. (Studierende Nr. 16)

Weitere Aspekte tragen zur Definition von autonomem Fremdsprachenlernen bei: Entscheidend sind Selbstdisziplin, Motivation, passende Zeiteinteilung, eine Rolle spielen außerdem Ressourcen (Materialien und Medien zum Lernen sowie menschliche Ressourcen), Aufgaben (z. B. Texte lesen, Texte schreiben, Vokabeln lernen, Grammatikübungen bearbeiten, Filme anschauen) und Methoden bzw. Strategien (z. B. Vokabeln markieren, Wortschatz lernen, grammatische Wendungen recherchieren und anwenden), um diese Aufgaben zu bearbeiten. Einige Studierende bringen diese Erfahrungen mit bestimmten Lernumgebungen in Verbindung: Mediathek, Selbstlernzentrum, *laboratorio* (Sprachlabor).

Insgesamt sind diese Auffassungen sehr vielfältig, oft auch anspruchsvoll. Die Vorstellung von autonomem Fremdsprachenlernen setzt oft sehr hoch an – deswegen ordnen die Studierenden ihre Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen selten dem autonomem Lernen zu (siehe Beispiel 14).

Lernerfahrung erhoben. Namen und Geschlecht der Studierenden wurden nicht erhoben. Die Studierenden sind daher durch eine Nummer erfasst.

Beispiel 14

Habe meine Sprachen an der Schule gelernt, höchstens ergänzend geübt (das empfinde ich nicht als autonomes Sprachenlernen). (Studierende Nr. 12)

Meine Vermutung, dass Studierende im Sprachpraxismodul andere Einstellungen zu und Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen haben als die am Selbstlernzentrum befragten Studierenden, hat sich nur zum Teil bestätigt. Der auffälligste Unterschied in der Auffassung von autonomem Fremdsprachenlernen besteht meines Erachtens darin, dass Studierende am Selbstlernzentrum oft die Rolle der Reflexion und der bewussten Entscheidungsfindung betonten (siehe Abschnitt 8.4), während die Studierenden im Sprachpraxismodul dies kaum erwähnten. Unterschiede bestehen auch im Umfang der bekannten bzw. verwendeten Materialien, Ressourcen und Strategien (z. B. authentische Materialien, Tandem, Sprachlernberatung) sowie in den Erfahrungen: Die Studierenden am Selbstlernzentrum hatten die Fremdsprache(n) in Auslandsaufenthalten, im Tandem, im Selbststudium mithilfe verschiedener Programme und Materialien gelernt, während nur einige der Studierenden im Sprachpraxismodul ähnliche Erfahrungen aufweisen konnten. Eine nähere Untersuchung solcher Unterschiede könnte für die weitere Forschung von Interesse sein, müsste aber im Rahmen einer umfangreicheren Befragung durchgeführt werden.

Diese Auffassungen und Erfahrungen wurden nach der Auswertung mit den Lehrenden kommunikativ validiert und anschließend im Kurs mit den Studierenden in einer lebendigen und anregenden Diskussion besprochen.

Die Selbsteinschätzung mit der Checkliste

Die Selbsteinschätzung wurde im Unterricht durchgeführt und dauerte ungefähr eine halbe Stunde. Dazu gehörten die kurze Vorstellung meines Forschungsprojekts, die Beschreibung des dynamischen Autonomiemodells und der Checkliste, Hinweise zum Ausfüllen der Checkliste sowie die eigentliche Selbsteinschätzung seitens der Studierenden. Ich wies die Studierenden explizit darauf hin, nur die Komponenten auszufüllen, die für sie wichtig waren. Während die Studierenden die Checkliste bearbeiteten, blieb ich im Raum, um eventuelle Nachfragen zu beantworten, und beobachtete sie: Sie arbeiteten sehr konzentriert und interessiert an der Selbsteinschätzung. Einige tauschten sich mit ihren Nachbarn/innen aus. Es wurden auch ein paar Fragen dazu gestellt, wie man die Deskriptoren mit Mehrfachauswahl beantworten sollte: Sollte man jede Antwort einzeln ankreuzen? Durfte man auch unterschiedliche Kästen unterschiedlich bewerten, zum Beispiel ‚ich kenne sehr gut Grammatikbücher und Nachschlagewerke‘, aber ‚ich kenne nicht so gut Tandemarbeit und Sprachlernberater‘?

Die Auswertung der Selbsteinschätzung brachte die folgenden Ergebnisse: Die Auswahl der Komponenten für die Selbsteinschätzung war insgesamt relativ ausgewogen. Die Studierenden wählten alle Komponenten gleichmäßig aus, mit

Ausnahme von ‚das eigene Lernen managen‘. Die am häufigsten gewählten Komponenten sind ‚sich motivieren, wollen‘, ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘ (11), ‚wissen‘ (10), ‚Materialien und Methoden auswählen‘ (10). Es folgen ‚durchführen‘, ‚überwachen‘ und ‚evaluieren‘ (jeweils 9), ‚planen‘ und ‚kooperieren‘ (jeweils 8). Die Gründe für diese Auswahl waren individuell unterschiedlich: Die meisten Studierenden wählten eine Komponente aus, weil sie damit Probleme hatten oder weil sie diese für wichtig hielten (siehe Beispiel 15); einige wählten hingegen Bereiche aus, die sie für interessant hielten. Ein Grund, warum ‚das eigene Lernen managen‘ so selten ausgewählt wurde, war für einige Studierende, dass sie nicht genau wussten, worum es sich dabei handelte.

Beispiel 15

Mir fällt es schwer, mich zu motivieren, daher habe ich den Motivationsteil gewählt. *Monitoring* und *Evaluation* sind meiner Meinung nach die wichtigsten Komponenten selbst bestimmten Lernens. (Studierende Nr. 7)

Fünf der insgesamt 15 Studierenden ergänzten die Checkliste mit eigenen Deskriptoren und/oder Anmerkungen. Diese Ergänzungen sind sehr individuell. Sie legen stichwortartig Schwerpunkte für das eigene Fremdsprachenlernen fest bzw. stellen längere Reflexionen über das eigene Fremdsprachenlernen an. Schwerpunkte sind oft die eigene Motivation, die Planung, die Zeiteinteilung, die Selbsteinschätzung (siehe Beispiele 16, 17 und 18).

Insgesamt bestätigen diese Ergänzungen das Ergebnis der Erprobung am Selbstlernzentrum, dass nämlich die Checkliste die Selbstreflexion anregt.

Beispiel 16 ‚sich motivieren, wollen‘ (Studierende Nr.5)

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>Das Lernen fällt mir schwerer, wenn ich es nicht aus Eigeninteresse tue bzw. wenn ich es auf die Anweisung von anderen tue. Dann entwickle ich einen "Widerstand" gegen die Aufgabe und ärgere mich mehr, als das ich lerne. Besonders der Anfang ist schwer, wenn man noch keine Grundlagen hat und verschiedene Angebote nicht wahrnehmen oder "konsumieren" kann, z. B. Bücher oder Fernsehfilme. Das Sprechen ist für mich besonders motivierend.</i>		

Beispiel 17 ‚Wissen strukturieren‘ (Studierende Nr.5)

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>Mich interessieren viele Sprachen, aber häufig bleibt das Interesse oberflächlich, bzw. ich möchte häufig etwas Neues anfangen, anstatt die schon bekannte Sprache zu vertiefen.</i>		

Beispiel 18 ‚das eigene Lernen managen‘ (Studierende Nr. 13)

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>- mich über längeren Zeitraum immer wieder eigenständig motivieren</i>		
<i>- Lernplan erstellen</i>		
<i>- Selbsteinschätzung</i>		

Das Feedback der Studierenden zu den Deskriptoren: Verständlichkeit, Aussagekraft, Vorgehensweise bei der Selbsteinschätzung, Wirkung der Selbsteinschätzung

Zur Erhebung des Feedbacks verwendete ich nur den Fragebogen, um die Studierenden, von denen sich einige schon im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts zu einem Interview bereit erklärt hatten, nicht zu überlasten. Obwohl die meisten Antworten sehr synthetisch waren, ergaben sie ausreichende Daten für die Auswertung. Die Antworten stimmen außerdem mit den ausführlicheren Antworten der Studierenden am Selbstlernzentrum häufig überein.

Die meisten Studierenden (12 von insgesamt 15) des Grundmoduls IV Französisch fanden die Checkliste grundsätzlich verständlich. Einige wenige Unklarheiten betrafen zum Beispiel die Antworten zu Deskriptoren mit Mehrfachauswahl, weil die Studierenden sich nicht sicher waren, wie sie die Checkliste ausfüllen sollten.

Die meisten Studierenden gaben auch Bereiche an, die für sie wichtig waren, was darauf hinweist, dass sie aktiv an die Selbsteinschätzung herangingen und für sich selbst individuelle Prioritäten oder Schwerpunktsetzungen erkannten. Einige berichteten, sie hätten nach der Selbsteinschätzung „einen besseren Überblick“ (Studierende Nr. 2) über die verschiedenen Lernmöglichkeiten bzw. seien sich verschiedener Möglichkeiten „bewusst geworden“ und/oder hätten über ihr Lernen nachgedacht.

Andere machten Anmerkungen oder Ergänzungsvorschläge: Studierende Nr. 13 und Nr. 17 hoben zum Beispiel den Unterschied zwischen „Lernmaterialien kennen“ und „Lernmaterialien anwenden“ hervor: Dass man verschiedene Lernmaterialien und Ressourcen kennt, heißt nicht unbedingt, dass man sie auch verwendet. Studierende Nr. 10 schlug vor, die Checkliste mit Tipps zu ergänzen, um das Lernen erfolgreich zu managen. Auch solche Anmerkungen und Vorschläge weisen auf eine aktive Auseinandersetzung mit der Checkliste hin.

Auf die Fragen nach Aussagekraft und Vollständigkeit der Deskriptoren gaben die Studierenden hingegen meist keine bzw. keine aussagekräftige Antwort. Da dies auch bei der Erprobung am Selbstlernzentrum der Fall war, schließe ich daraus, dass diese Fragen die Studierenden eher überfordern und besser nur Experten (z. B. Lehrenden) gestellt werden sollten.

Die Antworten auf die Frage nach der Wirkung der Selbsteinschätzung lassen sich in folgende Kategorien zusammenfassen: nachdenken, bewusst werden (z. B. Studierende Nr. 5, Nr. 9, Nr. 10), einen Überblick gewinnen (über die verschiedenen Möglichkeiten des autonomen Fremdsprachenlernens, über individuelle Schwerpunkte, z. B. Studierende Nr. 2, Nr. 5, Nr. 11). Da die Lernerfahrungen sehr unterschiedlich sind, kommen bei einzelnen Studierenden unterschiedliche Aspekte zum Bewusstsein: Schwierigkeiten mit Motivation, mit Durchhaltevermögen (z. B. Studierende Nr. 5, Nr. 13), mit Managen und Planen (z. B. Studierende Nr. 10, Nr. 13). Eine Studierende betont, dass die Selbsteinschätzung ihr „gut getan hat“ und fügt dadurch ein affektives Element der positiven Wirkung der Selbsteinschätzung hinzu (siehe Beispiel 19). Einige Studierende erhielten außerdem durch die Checkliste zusätzliche Anregungen oder Motivation für ihr Lernen (z. B. Studierende Nr. 5, Nr. 12) und/oder formulierten infolge der Selbsteinschätzung Arbeitsvorsätze: Ich könnte es besser machen, ich sollte es anders machen (z. B. Studierende Nr. 8, Nr. 12).

Beispiel 19

Ich habe entdeckt, dass managen mein Hauptproblem ist. Ich lerne immer, aber davor war es mir nicht bewusst, dass ich da ein Problem habe, Ich fange an zu lernen und verzettele mich, ich komme nicht voran.

Es hat mir gut getan, ich habe gesehen, dass ich selbstbewusster sein kann. (Studierende Nr. 10)

Zusammenfassend bestätigte das Feedback der Studierenden im Sprachpraxismodul, dass es sich bei der Checkliste um ein Instrument zur Bewusstmachung, Selbstreflexion und Anregung für die Weiterentwicklung der eigenen Lernfähigkeiten handelt. Dies betrachte ich als ein positives Ergebnis der Erprobung.

Die Lernerprofile

Da die Selbsteinschätzung individuell ist und die Checkliste sich am besten für Einzelauswertungen eignet, verzichtete ich in Absprache mit den Lehrenden auf die Erstellung eines Kursprofils. Ein Kursprofil hätte die Individualität und die Zentralität der Studierenden in den Hintergrund gerückt, was Lernerautonomie als Prinzip grundsätzlich widersprechen würde. Stattdessen erstellte ich auf Anfrage individuelle Lernerprofile der Studierenden und besprach diese, wie auch bei der Erprobung am Selbstlernzentrum, individuell.

Die Leitfadeninterviews mit den Lehrenden

Die Auswertung der Leitfadeninterviews mit den Lehrenden fasse ich im Folgenden zusammen: Lernerautonomie, als Fähigkeit des Lerners, sein eigenes Lernen selbstverantwortlich zu gestalten, sehen die befragten Lehrenden vor allem als Prozess. Dies bedeute im Einzelnen, vom eigenen Lernprozess und von den Lerninhalten Abstand zu nehmen, persönlich relevante Lernziele zu definieren, die Möglichkeiten zu kennen, die einem fürs Lernen zur Verfügung stünden, Lernmaterialien, Ressourcen sowie Lernformen und -strategien bewusst auszuwählen bzw. einzusetzen. Dies bewusst zu evaluieren sei bei Lernerautonomie eine Kernkompetenz. In beiden Interviews wurden insbesondere Aspekte der Entwicklung und der Förderung von Lernerautonomie im Unterricht sowie die Lehrer-Lerner-Rollen stark thematisiert. Wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung und die Förderung von Lernerautonomie seien Transparenz im Lern-Lehrprozess – Transparenz der Ziele, sowohl institutioneller als auch individueller – und explizite Reflexion über den Lernprozess, zur Förderung der Fähigkeit, sich selbst als Lerner sowie der eingesetzten Strategien bewusst zu werden. In autonomisierenden Lern- und Lehrprozessen sei es von zentraler Bedeutung, als Lehrende bereit zu sein, den Entwicklungsprozess des Lerners zu begleiten. Dies bedeute im Einzelnen, im Unterricht oder in der Sprachlernberatung die Reflexion zu fördern, Lerner bei ihrer Entscheidungsfindung zu unterstützen und sie schrittweise in ihrer Entwicklung zu begleiten. Der Auf- und Ausbau von Autonomiekompetenzen erfolge durch die Interaktion zwischen Lerner und Lehrer bzw. zwischen Lerner und Sprachlernberater. In der Unterrichtspraxis seien insbesondere das Gleichgewicht zwischen institutionellen Zielen und Spielräumen für die individuelle Zielsetzung und das zwischen sprachlichen Lern- und Autonomiezielen sowie die Berücksichtigung individueller Lernrhythmen zu beachten.

Das Feedback der Lehrenden zu den Deskriptoren: Verständlichkeit, Aussagekraft, Verwendbarkeit für den Unterricht bzw. für die Entwicklung eines autonomiefördernden Curriculum

Das Feedback der Lehrenden wurde gesondert in einem Gespräch über allgemeine Fragen zur Verständlichkeit und Vollständigkeit der Deskriptoren sowie

spezifische Fragen zu ihrer Verwendbarkeit für die Entwicklung eines autonomiefördernden Curriculums erhoben (siehe hierfür Tassinari 2009, Anhang, Abschnitt 4.8).

Die Lehrenden besprachen hauptsächlich die Verwendbarkeit der Checkliste in drei verschiedenen Bereichen:

1. für die Selbsteinschätzung der Studierenden außerhalb eines Sprachkurses;
2. für die Selbsteinschätzung und die Bewusstmachung der Studierenden im Sprachpraxismodul;
3. für die Entwicklung eines Curriculums für das Grundmodul IV Französisch (und eventuell für andere Sprachpraxismodule).

Insgesamt waren die Anmerkungen der Lehrenden positiv, wobei sie auch auf mögliche Schwierigkeiten bzw. Grenzen der Arbeit mit der Checkliste und auf Fragestellungen bezüglich ihrer Verwendung in einem Sprachpraxismodul hinwiesen. Dies sind die zentralen Ergebnisse:

Zur Funktion der Deskriptoren für die Selbsteinschätzung der Studierenden außerhalb eines Sprachkurses (Punkt 1): Die Lehrenden erkannten sofort die pädagogische Funktion der Deskriptoren. Durch die Deskriptoren würden Aspekte von Lernerautonomie angesprochen, die bei den Studierenden die Reflexion über ihre Lernkompetenzen und -strategien, ihre Einstellungen zum Lernen und allgemein ihren Lernprozess anregten. Dies stimmt mit dem Feedback der Studierenden am Selbstlernzentrum überein (siehe Abschnitt 8.4). Außerdem fanden die Lehrenden, dass die Mikrodeskriptoren eine bessere Orientierung für Studierende anböten als die Makrodeskriptoren, weil sie konkret und detailliert sind: Durch die Mikrodeskriptoren würde man besser durch den Reflexionsprozess geführt („on est plus guidé dans son processus de réflexion“ M.D.).

Dennoch könne eine Selbsteinschätzung von Lernerautonomie für jemanden, der sich nicht in einem autonomiefördernden bzw. in einem autonomisierenden Prozess befände, schwierig sein (das Feedback von M.M. in der Erprobung am Selbstlernzentrum bestätigt dies, siehe Abschnitt 8.4). Die durch die Selbsteinschätzung gebotene Möglichkeit zur Selbstreflexion müsse auf die Bereitschaft bzw. die Fähigkeit der Studierenden treffen, den eigenen Lernprozess infrage zu stellen. Ohne diese Bereitschaft könne die Selbsteinschätzung einige Studierende leicht überfordern. Außerdem solle die Selbsteinschätzung der Studierenden durch ein Gespräch zwischen Studierenden und Lehrenden bzw. Sprachlernberater validiert werden, um Fehleinschätzungen möglichst in Grenzen zu halten: Ähnlich wie bei der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen sei für die Studierenden auch bei der Selbsteinschätzung von Lernkompetenzen oft eine Meinung von außen hilfreich.

Zur Funktion der Deskriptoren für die Selbsteinschätzung und die Bewusstmachung der Studierenden im Sprachpraxismodul (Punkt 2): Die Lehrenden waren der Meinung, dass in einem autonomiefördernden Curriculum die Deskriptoren schrittweise eingesetzt werden könnten, um die Entwicklung einzelner Lernkompetenzen und -strategien zu begleiten und zu reflektieren.

Bedingung für den Einsatz der Deskriptoren im Sprachpraxismodul sei aber ein Curriculum, in dem neben den Sprachkompetenzen auch Lernkompetenzen explizit gefördert würden. Ein solcher Ansatz eben wird von den befragten Lehrenden vertreten, die in ihrem mehrdimensionalen Curriculum (*curriculum multidimensionnel*) zwei Typen von Qualifikationszielen vorsehen: *apprendre la langue* und *apprendre à apprendre* (siehe Denorme 2006: 43f.). Dabei gehen die Lehrenden von konkreten Aufgaben für die Lerner aus und führen sie dann zur Reflexion über den Lernprozess. Als Hilfsmittel für die Reflexion verwenden sie ausgewählte Deskriptoren, manchmal in Verbindung mit Lerntipps aus dem Selbstlernzentrum, für verschiedene Fertigkeiten, zum Beispiel „Die Lesefertigkeit verbessern“. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist das *projet grammaire*, bei dem die Studierenden die Aufgabe erhalten, Lernmaterialien und Ressourcen aus dem Selbstlernzentrum zu einem bestimmten, für sie relevanten Grammatikthema auszuwählen, kritisch auszuwerten und im Unterricht vorzustellen. Am Ende des *projet grammaire* wird den Studierenden zur Selbstreflexion der Deskriptor ‚Ich kann Materialien und Ressourcen auswählen‘ vorgeschlagen. Dadurch können sie sich konkret fragen: Kann ich jetzt Lernmaterialien und Ressourcen auswählen, nachdem ich dieses Projekt durchgeführt habe? Was habe ich bei diesem Projekt gelernt, das ich auf andere Lernsituationen übertragen kann? Die gezielte Selbsteinschätzung anhand einzelner Deskriptoren nach bestimmten Aufgaben würde den Studierenden die Möglichkeit bieten, unmittelbar danach konkret darüber zu reflektieren. Allerdings könnte die Selbsteinschätzung auch am Ende einer Reihe von Aufgaben, einer Lernphase oder sogar erst am Ende des Curriculums durchgeführt werden.

Eine Einschränkung für den Einsatz der Deskriptoren im besprochenen Grundmodul IV Französisch stellte für die Lehrenden allerdings die Tatsache dar, dass die Deskriptoren nicht hundertprozentig mit den in diesem Grundmodul vorgesehenen Schwerpunkten der Autonomieförderung übereinstimmen. Einige der Deskriptoren seien besser in das Curriculum zu integrieren, andere hingegen würden eine Reflexion erfordern, die im Curriculum nicht direkt vorgesehen sei. Beispiele für gut integrierbare Deskriptoren seien ‚Ich kann meine Bedürfnisse analysieren‘, ‚Ich kann Zeit und Ort für mein Lernen planen‘, ‚Ich kann einen Lernplan erstellen‘, weil diese Deskriptoren unmittelbar mit kursbezogenen Projekten übereinstimmen, wie zum Beispiel das *projet Portfolio*. Bei diesem Projekt sollen sich die Studierenden selbst ein Lernziel für die selbstständige außerunterrichtliche Arbeit setzen und einen kleinen, individuellen Lernplan erarbeiten, um dieses Ziel im Laufe des Semesters zu erreichen (siehe Denorme 2006,

Annexe 1: 78f.) Ein Beispiel für einen nicht kursrelevanten Deskriptor sei ‚Ich kann meine Gefühle und Emotionen beim Lernen managen‘: Nicht dass die affektive Dimension des Fremdsprachenlernens unwichtig sei; nur sähe das Curriculum des Grundmoduls IV Französisch es nicht vor, diesen Aspekt explizit zu reflektieren und zu fördern.

Eine weitere Einschränkung der Arbeit mit der Checkliste sahen die Lehrenden in den unterschiedlichen Einstellungen der Studierenden: Einige Studierende würden sich von dieser Reflexionsebene überfordert fühlen, einige würden wahrscheinlich lieber bei der Ebene von *apprendre la langue* bleiben, ohne auf *apprendre à apprendre* einzugehen. In einer Entwicklungsphase, in der die explizite Förderung von Lernerautonomie am Sprachenzentrum noch schrittweise eingeführt würde, seien das Bewusstsein über und die Bereitschaft zur Entwicklung von Lernerautonomie seitens der Studierenden nicht durchgehend und gleichmäßig verbreitet.

Zur Funktion der Deskriptoren für die Entwicklung eines Curriculums für das Grundmodul IV Französisch (und eventuell andere Sprachpraxismodule) (Punkt 3): Die Lehrenden waren der Meinung, dass die Deskriptoren durchaus auch von Lehrenden als Checkliste oder sogar als Leitfaden für die Entwicklung eines autonomiefördernden Sprachpraxiscurriculums verwendet werden könnten. Anhand der Deskriptoren könnten einzelne Kompetenzen oder Handlungen ausgesucht und gezielt in das Curriculum eingebaut werden. Hierfür könnten parallel eine Progression der Sprachkompetenzen und eine der Kompetenzen für Lernerautonomie erarbeitet werden. – Bei der Erarbeitung einer solchen Progression sollte meines Erachtens bedacht werden, dass, wie es auch aus der Diskussion im Validierungsverfahren in Nancy und aus der Autonomieforschung allgemein hervorgeht, mehrere Progressionen möglich sind, je nach Zusammenhang, Ziel und Perspektive, und dass keine Progression Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben sollte (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.3.3).

Zusammenfassend war das Feedback der Lehrenden des Grundmoduls IV Französisch sehr positiv: Sie betonten den Wert der Checkliste für die Selbsteinschätzung von Studierenden, für die gezielte Förderung von Lernerautonomie durch konkrete Aufgaben im Sprachpraxismodul und für die Entwicklung eines entsprechenden autonomiefördernden Sprachpraxiscurriculums. Außerdem schlugen sie vor, die Deskriptoren an die im Curriculum vorgesehenen Autonomieziele zu adaptieren. Darüber hinaus warfen sie Fragen sowohl bezüglich von Einsatzszenarien der Checkliste als auch weiterer Entwicklungs- bzw. Forschungsarbeit auf. Sie wiesen auf die Notwendigkeit hin, die Selbsteinschätzung in einen dialogischen Austausch zwischen Lerner und Lehrenden einzubauen sowie auf die Möglichkeit, eine curriculumübergreifende Progression der Kompetenzen für Lernerautonomie und ihre Beziehung zu einer sprachlichen Progression zu erforschen.

8.6 Die Rolle der Forscherin in der Erprobung

Wie im Validierungsverfahren reflektierte ich auch in der Erprobung kontinuierlich meine Rolle als Forscherin, insbesondere das Verhältnis von Nähe und Distanz den Studierenden und den Lehrenden gegenüber (für die Reflexion über die Rolle der Forscherin im Forschungsprozess siehe auch Kapitel 6, Abschnitt 6.2.4.3).

Als Instrumente für diese Reflexion verwendete ich neben dem Forschungstagebuch das Postskriptum der Interviews, der Feedbackgespräche und der Diskussionen mit Studierenden und Lehrenden, die Transkription sowie die Auswertung der Audioaufzeichnungen.

Im Feedbackgespräch mit den Lehrenden, das als kleine Diskussion betrachtet werden kann, versuchte ich meine beiden Rollen als Forscherin und als Diskussionsleiterin so auseinanderzuhalten, wie ich es im Validierungsverfahren gemacht hatte. Eine ausführliche Gesprächsanalyse führte ich jedoch nicht durch, weil ich dank der Erfahrungen im Validierungsverfahren meine Haltung in der Diskussion besser kontrollieren konnte. Das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz bzw. zwischen meiner Rolle als Kollegin der beiden Lehrenden und meiner Rolle als Forscherin hielt ich durch eine forschende, offene Haltung, durch Nachfragen und durch das Hinterfragen der Diskussionsdynamik.

Bei der Erprobung am Selbstlernzentrum ging es vor allem darum, meine Rolle der Forscherin von der der Sprachlernberaterin zu trennen und zwischen diesen die Balance zu halten.

Als Forscherin sollte ich der Fragestellung und den Ergebnissen, insbesondere den Antworten der Befragten, gegenüber offen und unvoreingenommen sein. Mein Ziel bei der Befragung war es, ein umfangreiches und möglichst unvoreingenommenes Feedback von den Studierenden zu der Checkliste und zu deren Selbsteinschätzung zu erhalten. Ich versuchte, offene und neutrale Fragen zu stellen, meinen Gesprächspartnern aufmerksam zuzuhören und möglichst viel nachzufragen, auch wenn ich glaubte, verstanden zu haben. Die als Sprachlernberaterin gesammelten Erfahrungen halfen mir, meine Fragen offen zu formulieren, den Gesprächspartnern Aufmerksamkeit entgegenzubringen und das Verständnis durch Umformulieren oder Nachfragen abzusichern.

Doch unterschieden sich die Rolle der Forscherin und die Rolle der Sprachlernberaterin wesentlich darin, dass ich als Sprachlernberaterin den Studierenden Empathie und Verständnis entgegenbringen sollte, während ich als Forscherin versuchte, neutral zu bleiben. Als Sprachlernberaterin sollte ich außerdem als aktive Zuhörerin am Gespräch teilnehmen, die Aussagen der Studierenden möglichst nicht beurteilen, sondern umformulieren, zusammenfassen, mögliche Fragestellungen zuspitzen sowie die Reflexion und die Entscheidungsfindung der Studierenden unterstützen.

Diese Rollen konnte ich durch die Reflexion über meine Haltung insgesamt gut auseinanderhalten. Bei den Interviews und bei den Feedbackgesprächen mit den Studierenden war ich Forscherin. Ihre Antworten in den Checklisten las ich zuerst mit dem Blick der Forscherin und suchte nach Hinweisen für eventuelle Missverständnisse und/oder Widersprüche bei den angekreuzten Deskriptoren. Anschließend übernahm ich die Rolle der Sprachlernberaterin, indem ich ihre Antworten im Lernerprofil zusammenfasste. Auch im Gespräch über das Lernerprofil war ich Sprachlernberaterin, stellte Fragen zur Bewusstmachung und stand den Studierenden in ihrem Reflexions- und Entscheidungsprozess zur Seite.

In die Reflexion über meine Rolle als Forscherin in der Erprobung bezog ich außerdem die Haltung der befragten Studierenden mir gegenüber mit ein. Obwohl einige der am Selbstlernzentrum befragten Studierenden mich schon als Sprachlernberaterin kannten, schienen ihre Antworten und somit die Ergebnisse der Erprobung nicht durch soziale Akzeptanz seitens der Studierenden übermäßig beeinflusst worden zu sein. Ein Beleg dafür ist, dass diese Ergebnisse in großen Teilen mit denen der Erprobung im Sprachpraxismodul übereinstimmen, in dem mich die Studierenden nicht kannten.

Insgesamt betrachte ich meine Rolle als Forscherin in der Erprobung als ausgeglichen.

8.7 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der beiden Erprobungen fasse ich folgendermaßen zusammen: Die Checkliste ist insgesamt für die befragten Studierenden aller Fächer ein übersichtliches Instrument zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen für Lernerautonomie. Bis auf einen einzigen Fall (unter den insgesamt 21 Befragten) gab die Selbsteinschätzung anhand der Checkliste den Studierenden außerdem Anregungen zur Selbstreflexion, zum Bewusstwerden, zur Feststellung bzw. Fokussierung eigener Schwerpunkte, Ziele und Problembereiche beim Fremdsprachenlernen.⁹³ Diese Reflexion konkretisierte sich bei manchen Studierenden in Form von selbst formulierten Deskriptoren, von Lernvorsätzen und -plänen. Weiterhin bietet die Checkliste den Studierenden und den Lehrenden einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten, Formen, Methoden und Strategien des autonomen Fremdsprachenlernens.

⁹³ Das Inspirationspotenzial des dynamischen Autonomiemodells – auch ohne Deskriptoren – kam im Laufe des Forschungsprozesses mehrmals zum Vorschein. Mehrere Menschen (darunter ein Maler, ein Informatiker), die das von mir entwickelte Modell zeichnerisch und am Computer umsetzen sollten, wurden davon dazu angeregt, an ihre Sprachlernerfahrungen zurückzudenken und mir spontan darüber zu berichten. So ergaben sich einige wertvolle Gespräche über individuelle Erfahrungen beim autonomen Fremdsprachenlernen auch mit Menschen, die keine Studierende waren.

In ihrer aktuellen Form ist die Checkliste also insgesamt verständlich, jedoch riefen verschiedene Deskriptoren mit Mehrfachauswahl bei einigen Studierenden Unsicherheiten beim Ausfüllen hervor. Es wäre daher denkbar, eine strukturelle Überarbeitung der Antwortmöglichkeiten vorzunehmen. Einige wenige Studierende regten an, das gesamte Antwortsystem zu überarbeiten (z. B. in der Form ‚es trifft zu‘, ‚es trifft weniger zu‘, ‚ich kann es, aber tue es nie‘). Die Antworten sollten jedoch nicht in ein Punktesystem übersetzt werden.

Sprachlich ist die Checkliste notwendigerweise durch eine gewisse Metasprache geprägt, da einige Termini und Ausdrücke typisch für einen sprachdidaktischen Ansatz sind. Jedoch wird sie durch Beispiele anschaulicher.

Die Deskriptoren sind weder situations- noch sprachbezogen, wurden jedoch von den Studierenden auf die gelernte(n) Sprache(n) und auf bestimmte Situationen übertragen. Damit sind sie für den Einsatz in verschiedenen Lernstufen und Sprachen geeignet. Da nicht alle individuellen Unterschiede und Bedürfnisse erfasst werden können, enthält die Checkliste Raum und Anregungen für Ergänzungen. Einige der Studierenden machten von dieser Möglichkeit Gebrauch und formulierten eigene Deskriptoren.

Die Deskriptoren haben überwiegend die Funktion, einen Istzustand zu beschreiben bzw. zu erheben: Sie besitzen daher eine (selbst)diagnostische Funktion. Gleichzeitig üben sie insbesondere in der individuellen Sprachlernberatung oder im Unterricht eine pädagogische Funktion aus und ermöglichen durch die Reflexion auch eine bewusste Steuerung des eigenen Lernprozesses, zum Beispiel durch Vorsätze, Entscheidungen usw.

Die Selbsteinschätzung sollte grundsätzlich in einem pädagogischen Dialog stattfinden, sei es individuell in der Sprachlernberatung oder in Gruppen in einem Kurs. Dieser dialogische Rahmen bietet die Möglichkeit, die (selbst)diagnostische und die pädagogische Funktion der Checkliste zu integrieren. Der pädagogische Dialog bietet außerdem eine Gelegenheit, die Selbsteinschätzung der Studierenden durch eine Fremdeinschätzung (z. B. die des Lehrers, von anderen Studierenden, des Sprachlernberaters oder eines Experten) zu ergänzen und zu validieren. Dies ist auch deswegen wichtig, weil Lerner oft dazu neigen, sich selbst zu über- oder unterschätzen.

Lehrende wiederum schätzten die ausführliche Beschreibung der Lernkompetenzen, die einzeln oder systematisch in ein Sprachpraxiscurriculum integriert werden können, um Autonomiekompetenzen zu fördern.

Ein wichtiges Ergebnis der Erprobung ist die Erkenntnis, dass die Deskriptoren am besten in einem Autonomisierungsprozess eingesetzt werden können: Der Wert der Selbsteinschätzung anhand der Checkliste wird im Rahmen eines Sprachpraxismoduls mit Fokus auch auf der Förderung von Kompetenzen und Strategien zu Lernerautonomie oder in einem individuellen Autonomisierungs-

prozess besonders deutlich. Außerhalb eines solchen Autonomisierungsprozesses und einer handlungsorientierten Sprachlernkultur könnte diese Checkliste hingegen verwirrend und irritierend wirken.

8.8 Evaluation der Erprobung

Insgesamt betrachte ich die Erprobung als aufschlussreich. Sie bestätigte den praktischen Wert der Deskriptoren, zeigte verschiedene Einsatzmöglichkeiten und gab außerdem Hinweise für eventuelle Änderungen der Checkliste (z. B. ein anderes Antwortsystem, unterschiedliche Auswahl von Deskriptoren für verschiedene Lernzwecke, Ergänzung durch Lerntipps). Die Einbeziehung der Perspektive der Studierenden und der Lehrenden brachte wichtige Hinweise für den Einsatz der Checkliste in einem dialogischen bzw. pädagogischen Zusammenhang.

Das Forschungsdesign und die Forschungsinstrumente erwiesen sich als geeignet für meine Fragestellung, weil sie relevante und kohärente Daten für die Untersuchung meiner Forschungsfragen erbrachten. Die Auswahl der Probanden (Studierende und Lehrende) und der Untersuchungszusammenhänge ergab umfangreiche und aussagekräftige Ergebnisse.

Obwohl die Untersuchung nur am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin durchgeführt wurde, kann ich davon ausgehen, dass die Reichweite ihrer Ergebnisse auch andere universitäre Lern- und Lehrkontexte einschließt: Zum einen, weil zwei unterschiedliche Lernkontexte (das Selbstlernzentrum und ein Sprachpraxismodul) untersucht wurden, die *mutatis mutandis* auch an anderen Hochschulen existieren, zum anderen, weil die befragten Studierenden eine große Vielfalt an unterschiedlichen Perspektiven (Erstsprache(n), Fremdsprachen, Studienfächer, kultureller Hintergrund) boten.

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse der Erprobung auch auf die Grenzen der Untersuchung hin: Nur in Lern- und Lehrkontexten, in denen Lernerautonomie explizit von Studierenden eingefordert bzw. von Lehrenden gefördert wird, ist der Einsatz der Deskriptoren zur Selbsteinschätzung sinnvoll.

Der explorativ-interpretative Ansatz und das entwickelte Design ermöglichten einen offenen, dynamischen und selbstreflexiven Zugang zu den vielfältigen erhobenen Daten. Die Auswertung der Daten durch text- und inhaltsbezogene Verfahren sowie deren kommunikative Validierung im ständigen Austausch mit Studierenden und Lehrenden erwies sich als geeignet, um die Breite und die Komplexität der Fragestellung zu erforschen.

8.9 Fazit

Die Erprobung der Checkliste zu Lernerautonomie schließt die Forschungsarbeit ab. Nach der intersubjektiven Validierung des dynamischen Autonomiemodells

und der Deskriptoren, die ihre wissenschaftliche und ihre empirische Validität sicherstellt, untersucht die Erprobung ihren empirischen und didaktischen Wert in unterschiedlichen Lern- und Lehrsituationen. Die Perspektive der Studierenden und der Lehrenden in der Erprobung ergänzt somit die Perspektive der Experten und der Forscherin im Validierungsverfahren.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Erprobung, dass das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren für die Beschreibung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich relevant sind. Die befragten Studierenden konnten die Checkliste für die Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen zu Lernerautonomie erfolgreich verwenden. Außerdem bestätigen die Ergebnisse der Erprobung die selbstdiagnostische und pädagogische Funktion der Checkliste in autonomisierenden Lernprozessen, weil sie nicht nur eine Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen und Einstellungen zu Lernerautonomie ermöglicht, sondern auch die Reflexion über den eigenen Lernprozess im Austausch mit einem Sprachlernberater und/oder Lehrer fördert. Diese Reflexion und das Bewusstwerden zahlreicher Lernmöglichkeiten zur Weiterentwicklung ihrer Lernkompetenzen sind für die befragten Studierenden der Hauptgewinn der Selbsteinschätzung. Auch die befragten Lehrenden bewerteten die ausführliche Beschreibung von Lernkompetenzen für Lernerautonomie als positiv und integrierten die Deskriptoren in ein autonomieförderndes Sprachpraxiscurriculum.

Die Erkenntnisse aus der Erprobung definieren auch die Reichweite der Forschungsergebnisse. Da die Ergebnisse bei der Erprobung am Selbstlernzentrum und in einem Sprachpraxismodul ähnlich waren, mit Studierenden aller Fächer, mit unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund, mit unterschiedlichen Sprachlernbiografien und Einstellungen zum autonomen Fremdsprachenlernen, kann man davon ausgehen, dass die Checkliste auch in anderen universitären Lern- und Lehrzusammenhängen auf unterschiedliche Weise für die Selbsteinschätzung verwendet werden könnte. Die Ergebnisse zeigen auch, dass der Einsatz der Deskriptoren in einem Autonomisierungsprozess stattfinden und durch einen pädagogischen Dialog unterstützt werden sollte, um ihr Potenzial zur Anregung der Reflexion und zur Selbststeuerung des Lernprozesses zur Geltung zu bringen.

Mit dieser Erprobung wird der Forschungsprozess abgeschlossen. Eine Gesamtauswertung der Ergebnisse sowie Überlegungen zu weiteren Forschungsperspektiven bespreche ich in Kapitel 9.

9 Ergebnisse, Erkenntnisse und Forschungsperspektiven

Vorschau

In diesem Kapitel ziehe ich eine Bilanz der vorliegenden Forschungsarbeit. Dabei fasse ich meine Zielsetzung und mein methodisches Vorgehen zusammen und stelle vor:

1. die inhaltlichen – sowohl theoretisch-konzeptuellen als auch empirischen – Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur und aus dem Validierungsverfahren: die Definition von Lernerautonomie, das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren;
2. die methodischen Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Forschungsvorgehen: das explorativ-interpretative Validierungsverfahren und das damit eng verbundene Forschungsdesign bestehend aus einem theoretisch-konzeptuellen und einem empirischen Teil;
3. die empirischen Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Erprobung: den Wert der Deskriptoren für die Selbsteinschätzung von Studierenden und für die Unterstützung von autonomen Lernprozessen.

Diese Ergebnisse problematisiere ich durch eine Reflexion über die Gütekriterien der Forschung – insbesondere die Nachvollziehbarkeit und die Transparenz des Forschungsprozesses –, über die Rolle der Forscherin, über die Reichweite der Ergebnisse und die Grenzen der Arbeit. Ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven und Anwendungsmöglichkeiten des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren schließt das Kapitel ab.

Leitfragen dieses Kapitels sind:

1. Was hat diese Forschungsarbeit inhaltlich und methodisch im Hinblick auf die Definition und Beschreibung von Lernerautonomie geleistet?
2. Welche theoretisch-konzeptuellen, empirischen und methodischen Erkenntnisse sind aus den Ergebnissen der Arbeit abzuleiten?
3. Wie ist die Reichweite der Ergebnisse?
4. Welche Forschungsperspektiven und Anwendungsmöglichkeiten ergeben sich aus der Arbeit?

9.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Ziel meiner Forschungsarbeit war es, eine wissenschaftlich begründete und praxisgerechte Definition von Lernerautonomie zu erarbeiten, diese durch ein Auto-

nomiemodell und Deskriptoren zu operationalisieren, sie theoretisch und empirisch zu validieren und schließlich an Studierenden und Lehrenden zu erproben.

Diese Zielsetzung verfolgte zweierlei: Zum einen sollten die Ergebnisse der über 20-jährigen Autonomieforschung beim Fremdsprachenlernen und -lehren systematisiert werden. Zum anderen sollten diese Erkenntnisse in sinnvolle und praxisgerechte Maßnahmen umgesetzt werden, um autonomes Fremdsprachenlernen – auch im Sinne von lebenslangem Lernen – bei Studierenden zu unterstützen. Somit sollte ein Schritt getan werden, um den neuen Herausforderungen des Fremdsprachenlernens und -lehrens im Hochschulbereich – Output- und Handlungsorientierung, Förderung von Schlüsselqualifikationen und übertragbaren Kompetenzen, Qualitätssicherung – gerecht zu werden.

Die Operationalisierung der Beschreibung von Lernerautonomie durch Deskriptoren hatte das Ziel, die Definition anhand konkreter, überschaubarer Handlungen, Kompetenzen und Strategien zu veranschaulichen, die beim autonomen Fremdsprachenlernen in verschiedenen Situationen und Lernumgebungen eingesetzt werden können oder sollen. Die Entwicklung eines dynamischen Autonomiemodells war notwendig, um das komplexe Konstrukt Lernerautonomie, seine Komponenten und wechselseitigen Beziehungen anschaulicher zu machen.

Die Validierung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren wiederum war notwendig, um die Selbstreferentialität der Beschreibung zu vermeiden und die Ergebnisse der Entwicklungsarbeit sowohl theoretisch als auch empirisch zu untermauern.

Mithilfe der Erprobung sollte schließlich untersucht werden, ob und wie die Deskriptoren in universitären Sprachlern- und -lehrkontexten sinnvoll eingesetzt werden können, um Studierende und Lehrende in autonomem bzw. autonomisierenden Lernprozessen zu unterstützen.

Im Hinblick auf diese Gesamtzielsetzung sah das methodische Vorgehen eine enge Verzahnung zwischen dem theoretisch-konzeptuellen, intuitiven Teil – der Analyse und Systematisierung der Definitionen von Lernerautonomie sowie der Beschreibungen von Merkmalen autonomer Lerner und Strategien – und dem empirischen, qualitativen Teil – insbesondere der Entwicklung der Deskriptoren und des Validierungsverfahrens für das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren – vor (siehe Kapitel 2).

Zum theoretisch-konzeptuellen Teil gehören:

1. die Systematisierung der Definitionen;
2. die Definition von Lernerautonomie;
3. die Auswahl und Erarbeitung von Ansätzen für die Deskriptoren in der Autonomie- und Strategieforschung.

Zum empirischen Teil gehören:

1. die Methode zur Entwicklung der Deskriptoren;
2. das qualitative Validierungsverfahren;
3. die Erprobung.

Die Synthese zwischen dem theoretisch-konzeptuellen und dem empirischen Teil fand im Schreibprozess statt. Durch das Schreiben – als wissenschaftlicher und reflektiver Prozess zugleich – vollzog ich die Auslegungs- und Interpretationsschritte und stellte die Nachvollziehbarkeit und die Selbstreflexivität der Forschung und somit ihre Validität sicher (siehe Kapitel 6, Abschnitt 6.1).

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit, in erster Linie das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren, sind gleichzeitig theoretisch begründet und empirisch validiert und führen sowohl zu inhaltlichen als auch methodologischen Erkenntnissen.

9.2 Ergebnisse und Erkenntnisse

Als Ergebnisse sehe ich die konkreten, theoretisch-konzeptuellen und empirischen Resultate meiner Arbeit. Die wichtigsten dabei sind die Definition von Lernerautonomie, das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren. Aus den Ergebnissen und aus dem methodischen Vorgehen gewann ich Erkenntnisse, d. h. Einsichten und Schlussfolgerungen, die die Ergebnisse gewichten, in einem größeren Zusammenhang interpretieren, ggf. problematisieren und für die weitere Forschung zugänglich machen.

Obwohl meine Arbeit durch ein enges Zusammenspiel von Theorie und Empirie gekennzeichnet ist, unterscheide ich hier zwischen theoretisch-konzeptuellen, empirischen und methodologischen Ergebnissen, damit diese für eventuelle weitere Forschungen auch einzeln übernommen werden können. Theoretisch-konzeptuelle Ergebnisse sind die aus der Auseinandersetzung mit der Literatur gewonnenen theoretischen Grundlagen für die Arbeit, zum Beispiel die Definition von Lernerautonomie; empirische Ergebnisse sind konkrete Arbeitsinstrumente, zum Beispiel die Deskriptoren oder die Ergebnisse aus der Erprobung; methodische Ergebnisse sind die forschungsmethodischen Erkenntnisse.

Theoretisch-konzeptuelle Ergebnisse

Das zentrale theoretisch-konzeptuelle Ergebnis meiner Arbeit ist die Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen.

Auf der Basis der Auslegung und der Systematisierung existierender Definitionen definiere ich Lernerautonomie als Konstrukt von Konstrukten, als komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen die

Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen bestehend, wird Lernerautonomie durch bewusste Entscheidungen und Handlungen im sozialen Lernumfeld von verschiedenen Lernern in verschiedene Formen umgesetzt. Wesentliches Merkmal dieser Metafähigkeit ist es, ein Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Aspekte zu realisieren (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.5).

Zu dieser Definition gehören mehrere forschungsrelevante Zwischenergebnisse: die Schaffung von begrifflicher Klarheit, die Festlegung dreier Definitionsebenen, die Identifikation einiger Spannungsfelder bei den Definitionen.

Begriffliche Klarheit ergibt sich aus der Systematisierung der vielfältigen Begriffe – u. a. Lernerautonomie, Selbstständigkeit, Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstregulierung – und deren methodologischer Verortung (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.1), aus der Hervorhebung von Gegensätzen bzw. Paradoxen in den Definitionen und aus der systematischen Auslegung des oft impliziten wissenschaftlichen Hintergrunds sowie kontextbezogener Elemente in den Autonomieauffassungen.

Bei den existierenden Definitionen lassen sich drei Ebenen feststellen:

1. eine allgemeine Ebene, in der die Definitionen in ihrer Gesamtheit analysiert und kontextualisiert werden (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.1);
2. eine Ebene der Komponenten von Lernerautonomie, in der die Grundkomponenten von Lernerautonomie systematisiert und Kriterien bzw. Ansätze für ihre Beschreibung identifiziert werden (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.2);
3. eine Ebene der Entwicklungsstadien von Lernerautonomie, in der sich anhand einer systematischen Analyse feststellen lässt, dass die sogenannten ‚Stufen‘ von Lernerautonomie in Wirklichkeit entweder situationsbedingte Entscheidungsebenen, komponentenbedingte Ausdifferenzierungen oder Entwicklungsstadien von Lernerautonomie sind (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.2.3).

Auf dieser Auslegung beruhen die Definition von Lernerautonomie, die Ausdifferenzierung ihrer Komponenten in kognitive und metakognitive, handlungsorientierte, attitudinale (Lernereinstellungen, -überzeugungen, -orientierung), motivationale und affektive, soziale Komponenten und ihrer Kompetenzen sowie deren Operationalisierung durch Deskriptoren (siehe Empirische Ergebnisse).

Bei der Definition von Lernerautonomie lassen sich einige Spannungsfelder identifizieren (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.4.3.2):

1. das Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Fähigkeit des Lerners und den gegebenen situationellen Bedingungen oder Lernformen, die dem Lerner die Möglichkeit bieten, diese Fähigkeit in Handlungen umzusetzen;

2. das Spannungsfeld zwischen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen des Lerners, die bei der Ausübung von Lernerautonomie eine Rolle spielen;
3. das Spannungsfeld zwischen dem Idealbild von Lernerautonomie und Lernerautonomie als Kompetenzzaneignungsprozess;
4. das Spannungsfeld zwischen einer wissenschaftlichen, möglichst wertneutralen Definition und einer wertbezogenen Auffassung von Lernerautonomie.

Diese Spannungsfelder können auch durch eine Beschreibung von Lernerautonomie nicht aufgelöst werden: Wichtig ist aber, dass sie transparent gemacht und ihr Einfluss auf die Beschreibung von Lernerautonomie reflektiert werden (siehe Empirische Ergebnisse).

Ein weiteres Zwischenergebnis auf dem Weg zur Beschreibung von Lernerautonomie ist die Festlegung zentraler Strategien für Lernerautonomie auf der Basis einer handlungs- und prozessorientierten Auffassung von autonomem Fremdsprachenlernen. Obgleich nicht erschöpfend, machen diese Strategien einen Teil der Kompetenzen und Handlungen von Lernerautonomie aus. Es handelt sich dabei insbesondere um Stütz- und lernregulierende Strategien: metakognitive bzw. *self-management*-Strategien wie zum Beispiel planen, überwachen, evaluieren, außerdem affektive und soziale Strategien (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.4). Aus der Beschreibung einzelner Strategien lassen sich auch allgemeine Kriterien für die Formulierung von Deskriptoren von Lernerautonomie ableiten, zum Beispiel der Genauigkeitsgrad der Beschreibung und die Verwendung von Beispielen (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.3).

Die Deskriptoren sind nicht aus der Beobachtung einzelner Lernprozesse abgeleitet, sondern wurden auf der Basis der theoretisch-konzeptuellen Erkenntnisse aus der Literatur entwickelt. Dadurch sollte die Beschreibung von Lernerautonomie eine größere Reichweite erhalten und weniger kontextabhängig sein.

Die Definition von Lernerautonomie sowie die Zwischenergebnisse der Arbeit (in den Kapiteln 3 und 4 dargelegt) bleiben gültig, auch wenn man die weiteren Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit infrage stellen würde. So wie sie mir als Basis für die Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren dienen, könnten sie als Ausgangspunkt für die weitere Forschung über Lernerautonomie verwendet werden.

Theoretisch-konzeptuelle Erkenntnisse

Die theoretisch-konzeptuellen Ergebnisse bestätigen einige der von mir in der Einleitung vertretenen Ansätze: die theoretische Selbstfundierung von Lernerautonomie, die Notwendigkeit eines transparenten und nachvollziehbaren Ansatzes zu Lernerautonomie und die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Lernerautonomie und erfolgreichem Lernen sowie zwischen Autonomie- und Strategieforchung (siehe Kapitel 1, Abschnitt 1.1).

Die Definition von Lernerautonomie kann in sich selbst bzw. in einer handlungs- und prozessorientierten Auffassung von Fremdsprachenlernen fundiert werden: Elemente aus dem konstruktivistischen Ansatz sowie aus anderen lerntheoretischen Ansätzen wie dem Informationsverarbeitungsparadigma können dazu beitragen, einzelne Konstrukte bei Lernerautonomie zu erklären (z. B. Wissen, Kompetenzen, Strategien), sind aber für eine Fundierung des Konzepts nicht notwendig (siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.3 und Kapitel 4, Abschnitt 4.1).

Die Auslegung der Definitionen im Hinblick auf ihren rahmentheoretischen Hintergrund und auf kontextuelle Aspekte zeigt, dass einige relevante Unterschiede in den Definitionen nicht nur auf einen unterschiedlichen theoretischen Hintergrund, sondern auch auf die – oft implizite – Einbeziehung kontextueller Elemente zurückzuführen sind. Bei einer systematischen, praxisgerechten und doch situationsübergreifenden Definition sollten kontextuelle Elemente möglichst reduziert oder zumindest transparent gemacht werden (siehe Kapitel 3, Abschnitte 3.4.2.1 und 3.4.3.2).

Auch die Anerkennung der Spezifität der Autonomieforschung gegenüber der Strategieforschung gehört zur Definition von Lernerautonomie: Als komplexes Konstrukt von Konstrukten besteht Lernerautonomie nicht nur aus Strategien für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, sondern auch aus Einstellungen sowie affektiven und motivationalen Komponenten und kann allein durch das Zusammenspiel dieser Komponenten beschrieben werden. Von daher sind Strategien nur eine Teilkomponente von Lernerautonomie und die Strategieforschung kann zwar zur Beschreibung von Lernerautonomie beitragen, ist aber für ihre Definition nicht notwendig.

Empirische Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse meiner Arbeit sind das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren für Lernerautonomie.

Das dynamische Autonomiemodell (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.1 und Abbildung 7-1) veranschaulicht die verschiedenen Komponenten von Lernerautonomie – ‚Wissen strukturieren‘, ‚sich motivieren, wollen‘, ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘, ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen‘, ‚evaluieren‘, ‚kooperieren‘, ‚das eigene Lernen managen‘ – und erfüllt damit sowohl einen wissenschaftlichen als auch einen praktischen Zweck: Zum einen bildet es die Komplexität des Konstrukts Lernerautonomie ab, zum anderen kann es zusammen mit den Deskriptoren Lernen und Lehren zur Bewusstmachung, zur Reflexion und zur Selbsteinschätzung dienen. Eine bildliche Darstellung des Konstruktes Lernerautonomie war notwendig, um seine Komplexität systematisch und konkret zu veranschaulichen und somit operationell zu machen.

Die Dynamik ist ein wesentliches Merkmal des Autonomiemodells, diese ist sowohl strukturell als auch funktionell. Die strukturelle Dynamik bildet die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Komponenten ab, die nur theoretisch auseinanderzuhalten sind, in Wirklichkeit aber in einem engen Zusammenhang stehen. Diese Komponenten befinden sich, bis auf die eine übergeordnete und zusammenfassende Komponente, ‚das eigene Lernen managen‘, alle auf derselben Ebene des dynamischen Autonomiemodells und sind nicht hierarchisch angeordnet. Die funktionelle Dynamik ermöglicht es dem Lerner bei der Selbsteinschätzung, die Reihenfolge, in der er einzelne oder mehrere für ihn relevante Komponenten bearbeitet, entsprechend seinen Bedürfnissen und Prioritäten individuell festzulegen. Durch die sphärische Darstellung des Modells werden beide Dynamiken abgebildet.

Für die Beschreibung der Grundkomponenten von Lernerautonomie stehen insgesamt 118 Deskriptoren – 33 Makrodeskriptoren und 85 Mikrodeskriptoren (siehe Anhang) – zur Verfügung. Auf der Basis existierender Ansätze sowohl in der Autonomie- als auch in der Strategieforschung und von gegenstandsimmanenten Kriterien ausgehend (siehe Kapitel 5, Abschnitt 5.4 und Kapitel 7, Abschnitt 7.2), sind die Deskriptoren in Form von Kann-Beschreibungen formuliert, um den Fokus auf Handlungen, Kompetenzen, Strategien und Einstellungen des Lerners zu richten. Durch die Formulierung „Ich kann“ wird auch die innere Perspektive des Lerners angesprochen, aus der allein etwas über eigene, zum Teil nicht mit bestimmten Verhaltensweisen identifizierbare metakognitive Kompetenzen ausgesagt werden kann. Diese Deskriptoren sind für die Beschreibung von Lernerautonomie nicht erschöpfend, sondern repräsentieren die wichtigsten und zentralen Kompetenzen des Lerners.

Um die Beschreibung in einem überschaubaren Rahmen zu halten und sie gleichzeitig in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen einsetzen zu können, sind die Deskriptoren sprach-, situations- und aufgabenübergreifend. Sie sind sprachübergreifend, weil im Fokus der Beschreibung Kernkompetenzen und übertragbare Strategien stehen, die sich auf das Lernen verschiedener Fremdsprachen beziehen, was in der Erprobung bestätigt werden konnte. Sie sind situations- und aufgabenübergreifend, weil die Ausdifferenzierung der Kompetenzen und Handlungen auf bestimmte Situationen oder Aufgaben hin zu unnötigen Wiederholungen unter den Deskriptoren und zu einer zu umfangreichen, wenig handhabbaren Beschreibung geführt hätte. Studierende und Lehrende können bzw. sollen die Deskriptoren an Situationen bzw. Aufgaben ggf. adaptieren.

Die Deskriptoren unterscheiden sich in Makro- und Mikrodeskriptoren. Makrodeskriptoren sind allgemeine Beschreibungen von Handlungen, Kompetenzen oder Strategien (z. B. ‚Ich kann mir Ziele setzen‘) und dienen einer ersten Orientierung des Lerners bei der Selbsteinschätzung. Mikrodeskriptoren sind genauere Beschreibungen von Handlungen, Kompetenzen oder Strategien bzw.

von Teilhandlungen oder -kompetenzen (z. B. ‚Ich kann mir Ziele setzen und dabei meine Bedürfnisse, meine Sprachkompetenzen und gegebene Bedingungen berücksichtigen‘) und dienen einer genaueren Selbsteinschätzung bzw. einer Ausdifferenzierung der Kompetenzen, Handlungen und Strategien. Kriterien für die Ausdifferenzierung der Mikrodeskriptoren sind die Komplexität oder der Umfang einer Handlung, die Berücksichtigung individueller Variablen (z. B. die Arbeit mit anderen oder allein, die Inanspruchnahme einer Sprachlernberatung oder anderer Hilfsmittel) und das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren. Mikrodeskriptoren können außerdem Beispiele enthalten. Der Unterschied zwischen Makro- und Mikrodeskriptoren wurde durch Kriterien der Genauigkeit festgelegt (siehe Kapitel 7, Abschnitt 7.2.2). Ob diese doppelte Beschreibung tatsächlich in allen Situationen notwendig ist, könnte problematisiert werden und ggf. Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Empirische Erkenntnisse

Aus den empirischen Ergebnissen gewinne ich folgende Erkenntnisse: Die erarbeitete Definition und die Beschreibung von Lernerautonomie haben sich als operationell und praxisgerecht erwiesen. Gewinnbringend für die Operationalisierung ist vor allem das Aufschlüsseln von Lernerautonomie in überschaubare Komponenten, Kompetenzen und Handlungen.

Das dynamische Autonomiemodell ist nicht nur auf autonomes Fremdsprachenlernen anwendbar: Die festgelegten Komponenten könnten, obwohl sie aus Definitionen von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen abgeleitet sind, genauso gut für Lernerautonomie in anderen Gebieten gelten. Im Zusammenhang mit den Deskriptoren jedoch erhält es seine Spezifität für das Fremdsprachenlernen. Es kann als Begrenzung und als potenzielle Stärke zugleich angesehen werden, wenn die Validität des dynamischen Autonomiemodells jenseits des Fremdsprachenlernens und in anderen Lernzusammenhängen bestätigt werden könnte.

Die in der Definition von Lernerautonomie identifizierten Spannungsfelder bleiben aber auch in deren Beschreibung erhalten. Es handelt sich vor allem um das Spannungsfeld zwischen der Fähigkeit des Lernalers zu Lernerautonomie und den für die Ausübung von Lernerautonomie notwendigen situationellen Bedingungen einerseits sowie um das Spannungsfeld zwischen einem idealen, möglichst ausführlichen Kompetenzenkatalog von Lernerautonomie und Lernerautonomie als Kompetenzaneignungsprozess andererseits.

Diese Spannungsfelder bleiben meines Erachtens einer jeden Beschreibung von Lernerautonomie unterschwellig inhärent. Von daher sollte ein Gleichgewicht zwischen allgemeingültigen, übergreifenden Kompetenzen und Handlungen einerseits und situations-, aufgaben- und sogar möglicherweise sprach-

bezogenen Kompetenzen und Handlungen andererseits erzielt werden. Dies habe ich in meiner Beschreibung versucht.

Bezüglich des Spannungsfelds zwischen einem idealen Kompetenzenkatalog und einem realen Kompetenzzaneignungsprozess soll betont werden, dass zu diesem Zeitpunkt noch keine allgemeinen Entwicklungsstadien von Lernerautonomie beschrieben werden können. Die Festlegung solcher Entwicklungsstadien ist aus mehreren Gründen problematisch und sollte Gegenstand weiterer Forschung sein. Andererseits kann auch die Erfassung individueller Unterschiede *per definitionem* in einer Beschreibung nicht erschöpfend sein, da diese potenziell unendlich sind und ihre Erfassung einen solchen Katalog zu sehr ausweiten bzw. unübersichtlich machen würde. Denkbar wäre es jedoch, die Berücksichtigung individueller Unterschiede, Bedürfnisse und Prioritäten auszubauen, um damit Bausteine für die Beschreibung individueller Entwicklungsstadien der Lerner zu liefern (siehe Abschnitt 9.4).

Methodologische Ergebnisse

Das wichtigste Ergebnis in methodischer Hinsicht ist der Erkenntniswert des engen Zusammenspiels zwischen theoretisch-konzeptuellem und empirischem Teil einerseits und der des qualitativen Validierungsverfahrens andererseits.

Das beschriebene methodische Vorgehen (siehe Abschnitt 9.1 und Kapitel 2, Abschnitt 2.1) hat sich für meine Fragestellung als sehr gewinnbringend erwiesen und stellt den besonderen Erkenntniswert meiner Forschungsarbeit dar. Das Zusammenspiel zwischen Theorie und Empirie war vor allem erfolgreich, weil der wissenschaftliche Austausch der Experten im Validierungsverfahren insgesamt sowohl die theoretischen als auch die empirischen Forschungsergebnisse bestätigte und wiederum Anregungen und Impulse für den theoretischen Ansatz und dessen empirische Umsetzung gab.

Außerdem brachte die Verbindung der einzelnen Arbeitsphasen eine Art Triangulation der Daten durch die Erfassung mehrerer Perspektiven mit sich: die Perspektive der Forscherin durch die intuitive (Literaturrecherche, Entwicklung des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren) und die empirische Phase, die Perspektive der Experten durch das qualitative Validierungsverfahren und die Perspektive der Studierenden und der Lehrenden durch die Erprobung.

Auch die Festlegung der einzelnen Arbeitsschritte als Zwischenetappen im Forschungsdesign hat sich als ein guter Ansatz erwiesen, um Zwischenergebnisse abzusichern und die Komplexität der Fragestellung und der Zielsetzung zu bewältigen. Dadurch können die theoretisch konzeptuellen Ergebnisse aus der Autonomie- und Strategieforschung, die Methode zur Entwicklung der Deskriptoren, die theoretischen und empirischen Ergebnisse aus dem Validierungsverfahren, die empirischen Ergebnisse aus der Erprobung und außerdem die metho-

dischen Ergebnisse des Validierungsverfahrens auch unabhängig voneinander abgesichert und der weiteren Forschung zur Verfügung gestellt werden.

Methodologische Erkenntnisse

Aus der Methode zur Entwicklung der Deskriptoren leite ich folgende Erkenntnisse ab: Die Festlegung gegenstandsimplanter Kriterien für die Entwicklung der Deskriptoren war wichtig, um die Gegenstandsangemessenheit der Deskriptoren zu gewährleisten. Die aus der Literatur gewonnenen Ansätze für die Deskriptoren ermöglichten es, die Beschreibung unabhängig von praxisbezogenen Beobachtungen zu gestalten. Insgesamt stellt diese Methode zur Entwicklung der Deskriptoren ein *Top-down*-Verfahren dar; in anderen Forschungskontexten und vor allem mit anderen Forschungsmitteln (z. B. mit einem Forschungsteam und ausreichenden Projektmitteln) wäre es auch denkbar, die Beschreibung durch ein *Bottom-up*-Verfahren, also aus der Beobachtung verschiedener Zielgruppen, abzuleiten. Die mit unterschiedlichen Methoden entwickelten Deskriptoren könnten dann miteinander verglichen werden.

Das qualitative Validierungsverfahren hat sich aus folgenden Gründen als ein sehr gutes Forschungsinstrument erwiesen: Die Expertendiskussion eignete sich für die komplexe Fragestellung meiner Arbeit; ihre Stelle im Forschungsdesign entsprach ihrer Wichtigkeit und ihrer Zentralität in meiner Untersuchung; ihr Aufbau in zwei verschiedene Verfahren mit unterschiedlichen Expertengruppen und unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – am CRAPEL der *Université Nancy 2* und am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin – ermöglichte eine umfassende Einsicht in die Forschungsproblematik und somit gut verwendbare Ergebnisse für die Fragestellung; darüber hinaus erbrachte die Expertendiskussion den intersubjektiven Konsens, der Ziel des Validierungsverfahrens war.

Die Ergebnisse des Validierungsverfahrens bestätigen, vervollständigen und konkretisieren die der Literaturanalyse. Die grundsätzliche Übereinstimmung zwischen Theorie und Empirie zeigte sich außerdem in der engen Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung bei den Expertendiskussionen und in der Haltung der Experten, sowohl in Nancy als auch in Berlin: In den Expertendiskussionen wurden immer wieder theoretische und systematische Fragen, aber auch praxisorientierte Aspekte angesprochen. Dies wurde auch ermöglicht, weil Wissenschaftler und Entwickler in der Diskussion gleichberechtigt waren – eine Konstellation, die in der Fremdsprachenforschung bisher wenig üblich ist (siehe Kapitel 6, Abschnitte 6.2.4.1 und 6.2.4.2).

Der Mehrwert der Expertendiskussionen steckt meines Erachtens in der kooperativen Bedeutungskonstruktion, die die Diskussionen (in Nancy und in Berlin in jeweils eigener Weise) kennzeichnete. Dadurch wurden diese zu einem gemeinsamen Erkenntnisprozess, der sowohl für die Forschungsergebnisse als auch

für den Forschungsprozess von erheblichem Gewinn war (siehe Kapitel 6, Abschnitt 6.2.4.2).

Die Auswertung der Expertendiskussionen durch Gesprächs- und insbesondere Sprechaktanalyse erwies sich als sehr ergiebig, weil sie einen tiefen Einblick in die Diskussionsstruktur, den Aufbau der Argumentation, die Haltungen der Experten und darüber hinaus eine genaue Untersuchung der Rolle der Forscherin und die dazugehörige Reflexion ermöglichte.

Dieses explorativ-interpretative Forschungsinstrument könnte für weitere Fragestellungen verwendet werden, die einen theoretischen mit einem praxisorientierten Ansatz verbinden. Dadurch könnte das qualitative Validierungsverfahren als Forschungsinstrument verfeinert und weiterentwickelt werden.

Ergebnisse der Erprobung

Die Erprobung fand am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin statt. Erkenntnisinteressen der Befragung waren die Verständlichkeit der Deskriptoren und die Wirkung der Selbsteinschätzung durch die hierfür in einer Checkliste zusammengefassten Deskriptoren. Befragt wurden zum einen einzelne Studierende verschiedener Muttersprachen, kultureller Hintergründe und Studienfachrichtungen am Selbstlernzentrum, die eine oder mehrere Fremdsprachen selbstständig (weiter)lernten, zum anderen Studierende und Lehrende eines Sprachpraxismoduls für Französisch, in dem ein autonomieförderndes Curriculum pilotiert wurde. Die Befragung – anhand von Leitfadeninterviews und Feedbackgesprächen am Selbstlernzentrum, anhand von Fragebögen und einer Diskussion mit den Studierenden, Leitfadeninterviews und Feedbackgesprächen mit den Lehrenden im Sprachpraxismodul – ergab in den beiden Auswahlgruppen ähnliche Ergebnisse. Insgesamt waren sich Studierende und Lehrende einig, dass die Checkliste zur Selbsteinschätzung ein gutes Instrument für die Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen ist, dass sie einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten beim autonomen Fremdsprachenlernen bietet und dass sie das Bewusstsein für das eigene Fremdsprachenlernen sowie für andere Problemstellungen beim autonomen Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich schärft bzw. es überhaupt erst schafft (siehe Kapitel 8, Abschnitte 8.4 und 8.5).

Die Lehrenden hoben außerdem die Verwendbarkeit der Deskriptoren in einem autonomiefördernden Curriculum hervor – sowohl für ihre eigene Reflexion bei der Planung des Curriculums als auch für den Einsatz im Unterricht, um mit den Studierenden darüber zu reflektieren, welche Einstellungen sie haben, welche Strategien oder Methoden sie verwenden, welche Lernkompetenzen sie erlangen.

Die Erprobung zeigte auch, dass die Grenzen der Deskriptoren mit den Grenzen der Lern- und Lehrkultur Autonomie übereinstimmen. Der Einsatz von De-

skriptoren erfordert ein Lern- und Lehrumfeld, in dem Lernerautonomie explizit als Ziel formuliert wird. Zum einen erkannten die Lehrenden, dass die Deskriptoren nur in einem Curriculum sinnvoll eingesetzt werden können, in dem neben sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen auch Lern- und Autonomiekompetenzen erreicht werden sollen (siehe Kapitel 8, Abschnitt 8.5). Zum anderen zeigte ein Fall am Selbstlernzentrum deutlich, dass auch ‚selbstständigen‘ Lernern die Deskriptoren fremd bleiben können und zwar dann, wenn die Lerner ihre Autonomie als Lerner nicht bewusst reflektieren bzw. entwickeln wollen (siehe Kapitel 8, Abschnitt 8.4, Der Fall M.M.). Hingegen waren die Deskriptoren für die Lerner, die ihre Lernerautonomie entwickeln wollten, eine wichtige Anregung und Hilfe.

Die Erprobung wies auch auf einzelne problematische Aspekte der Deskriptoren hin. Bei der Formulierung der Deskriptoren lassen sich trotz aller Sorgfalt an manchen Stellen Ausdrücke, die als Jargon bzw. Metasprache empfunden werden können, nicht vermeiden. Ein Satz wie „Ich kann meinen eigenen Lernstil erkennen“ erfordert zum Beispiel eine gewisse Vertrautheit mit der Kultur des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Ein weiterer Punkt ist sicherlich der Umfang der Deskriptoren: Will man die Selbsteinschätzung vollständig durchführen, müssen 85 Mikrodeskriptoren bearbeitet werden, was viel Zeit und Reflexionsvermögen voraussetzt. Daher empfiehlt es sich, die Selbsteinschätzung nur gezielt anhand einiger Komponenten oder Deskriptoren durchzuführen.

Erkenntnisse aus der Erprobung

Aus den Ergebnissen der Erprobung gewinne ich inhaltliche Erkenntnisse über die Deskriptoren und methodische Erkenntnisse über das Design der Erprobung.

Zu den inhaltlichen Erkenntnissen: Die Deskriptoren stehen in einem dialogischen Kontext. Zum einen sind der Dialog zwischen Lerner und Lehrer bzw. Sprachlernberater oder unter Lernern sowie auch der innere Monolog des Lerners in Form von Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung für die Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren, zum anderen schien die Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren den Dialog über den Lernprozess geradezu zu fördern. Dies war bei den Studierenden am Selbstlernzentrum besonders auffällig: Die Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren in einem Autonomisierungsprozess förderte bei ihnen nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch den Dialog mit der Forscherin in ihrer Rolle als Forscherin und als Sprachlernberaterin. Bei allen Studierenden stellte ich nämlich ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Austausch fest: Sie schienen mir durch die Selbsteinschätzung angeregt, über ihre Erfahrungen und ggf. Fragen oder Probleme beim autonomen Fremdsprachenlernen zu sprechen. Einige dieser Gespräche dauerten länger als vorgesehen und sprengten zum Teil auch den Rahmen der Befragung. Ein Austausch mit dem

Sprachlernberater oder mit dem Lehrenden ist außerdem auf jeden Fall notwendig, um die Selbsteinschätzung des Studierenden mit der Fremdeinschätzung des Sprachlernberaters oder des Lehrenden abzugleichen und somit mögliche Fehleinschätzungen zu vermeiden oder zu reduzieren.

Zu problematisieren hinsichtlich des Feedbacks zu den Deskriptoren ist das Verhältnis zwischen sprach- und aufgabenübergreifenden Deskriptoren einerseits und sprach- und aufgabenspezifischen Lernkompetenzen andererseits. Während die Deskriptoren sprachübergreifende Kompetenzen beschreiben, bezogen die Studierenden diese oft auf die Fremdsprache, mit der sie sich zum Zeitpunkt der Befragung am meisten beschäftigten, und kamen daher manchmal auch auf sprachspezifische Fragestellungen. Dies zeigte, dass sie in der Lage waren, ausgehend von den Deskriptoren eine Brücke zu sprach- oder aufgabenspezifischen Erfahrungen zu schlagen. Allerdings wurde aber von einigen Studierenden auch das Bedürfnis nach einem sprachspezifischen Kompetenzenkatalog, an dem sie sich orientieren könnten, geäußert.

Zu den methodischen Erkenntnissen aus der Erprobung: Die Erprobung zeigte, dass das Leitfadeninterview mit Problemzentrierung ein sehr ergiebiges Forschungsinstrument ist und interessante Einblicke in Lernererfahrungen, -einstellungen und -perspektiven sowie die Erfassung individueller Problemstellungen ermöglicht. Ein persönliches Feedbackgespräch sowohl mit Studierenden als auch Lehrenden ermöglicht außerdem die Erfassung eines ausführlichen und artikulierten Feedbacks und eignet sich gut für die qualitative Untersuchung einer komplexen Fragestellung mit einer übersichtlichen Anzahl an Probanden.

9.3 Zusammenfassende Bewertung der Arbeit

Von den erwähnten Ergebnissen und Erkenntnissen ausgehend lässt sich meine Arbeit insgesamt positiv bewerten. Inhaltlich und methodisch besonders gewinnbringend waren das Zusammenspiel von theoretisch-konzeptuellem und empirischem Ansatz sowie das qualitative Validierungsverfahren. Dieser Forschungsansatz war sowohl im Hinblick auf meine Fragestellung als auch im Rahmen meiner erkenntnistheoretischen Verortung – im pragmatischen Realismus und in der Theorie der sozialen Wahrheitskonstruktion (siehe Grotjahn 2006: 250) – angemessen und erfolgreich. Damit hat meine Arbeit eine neue methodische Möglichkeit für die Untersuchung von Themenkomplexen im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens aufgezeigt.

Zur Reichweite und zu den Grenzen der Ergebnisse: Obwohl das Validierungsverfahren und die Erprobung in einer relativ kleinen Gruppe durchgeführt wurden, sind die Ergebnisse aller Voraussicht nach auch auf andere (universitäre) Kontexte übertragbar, in denen Lernerautonomie gefördert wird. Zum einen, weil die Auswahl der Experten und der Probanden für eine Vielfalt an Experti-

sen, Erfahrungen sowie sprachlichen und kulturellen Hintergründen sorgte, zum anderen, weil die erhobenen Daten gesättigt waren.

Für das Validierungsverfahren wurden eine Expertengruppe am CRAPEL der *Université Nancy 2*, dem wichtigsten und traditionsreichsten Sprachenselbstlernzentrum in Europa, und eine am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin, die aus Experten verschiedener Muttersprachen und Kulturen bestand, ausgewählt. Bei der Erprobung, besonders am Selbstlernzentrum, bietet die Auswahl der Studierenden eine Vielfalt an Fächern und Fremdsprachen sowie Erstsprachen und kulturellen Hintergründen. Außerdem erbrachten beide Validierungsverfahren zusammen mit dem Validierungsverfahren der Pilotstudie ähnliche Ergebnisse, sodass vermutlich weitere Validierungen nicht viel Neues gebracht hätten. Dies gilt auch für die Befragungen von Studierenden und Lehrenden in der Erprobung.

Die Reichweite dieser Ergebnisse schließt somit mit großer Wahrscheinlichkeit andere Kontexte im Hochschulbereich ein, in denen eine autonomieorientierte Lern- und Lehrkultur existiert. Dass diese Deskriptoren außerhalb davon nicht sinnvoll verwendet werden können, zeigt der schon erwähnte Fall M.M. Jedoch unterscheiden sich Lern- und Lehrtraditionen in vielerlei Hinsicht, ggf. auch im Rahmen einer Autonomieorientierung. Es würde sich daher lohnen, für weitere Forschungsperspektiven diese Unterschiede zu untersuchen.

Die Reichweite der Arbeit zeigt auch ihre Grenzen: Der Einsatz von Deskriptoren und des dynamischen Autonomiemodells ist nur in einem autonomiefördernden Zusammenhang denkbar. Darüber hinaus fordert die Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren die Einbindung in ein pädagogisches Gespräch; andernfalls könnten sich unerfahrene Lerner überfordert fühlen.

Ein weiterer zu bedenkender Aspekt beim Einsatz der Deskriptoren ist die Herausforderung, lernmethodische und autonomisierende Arbeit mit der Arbeit an den Sprachkompetenzen zu kombinieren. Die Beziehung zwischen methodischen bzw. Lern- und Sprachkompetenzen sollte gründlich überdacht werden, um die Entwicklung der Sprachkompetenzen ins Gleichgewicht mit der Entwicklung von methodischen bzw. Lernkompetenzen zu bringen.

Dass das dynamische Autonomiemodell ohne Deskriptoren nicht fremdsprachenspezifisch ist, kann sowohl als Grenze als auch als Gewinn der Arbeit betrachtet werden. Die Komponenten von Lernerautonomie ließen sich vermutlich auch mit Inhalten und Kompetenzen füllen, die für andere Lernfächer bzw. Zusammenhänge denkbar sind. Eine Untersuchung dieser Fragestellung gehört in die Forschungsperspektiven.

9.4 Ausblicke für die weitere Forschung und Entwicklung sowie Anwendungsmöglichkeiten des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren

Forschungs- und Entwicklungsperspektiven

Welche weiteren Forschungs- und Entwicklungsperspektiven ergeben sich aus der Arbeit?

Zum einen sollte die Beschreibung von Lernerautonomie weitergeführt werden: Deskriptoren sind ein *work in progress* und können bzw. sollen in verschiedener Hinsicht überarbeitet werden. Hierfür könnten auch die von mir festgelegten Kriterien für die Entwicklung von Deskriptoren ggf. revidiert werden. Für die Überarbeitung der Deskriptoren könnten folgende Schwerpunkte festgelegt werden: Deskriptoren für verschiedene Zielgruppen an der Universität (z. B. Spezialisten und Nicht Spezialisten) und ggf. für andere Lerner (z. B. Schüler) oder auch sprachspezifische Deskriptoren. Der Raum für individuelle Unterschiede, Lernstile und Bedürfnisse sowie die Beschreibung individueller Entwicklungswege könnte ausgebaut bzw. den unterschiedlichen Zielgruppen entsprechend angepasst werden. Konsistenz und Vollständigkeit der Deskriptoren könnten bzw. sollten im Hinblick auf ein gesamtes Curriculum untersucht werden, um curriculumsbegleitende Deskriptoren zusammenzustellen, mit deren Hilfe Lernerautonomie systematisch im Sprachlerncurriculum gefördert werden kann. Darüber hinaus könnten Deskriptoren um Lerntipps ergänzt werden, die die Lerner in ihrem Lernprozess unterstützen. Weiterhin könnte überlegt werden, ob die Checkliste zu einem numerisch skalierten Test überarbeitet werden könnte bzw. sollte. Deskriptoren könnten auch in andere Sprachen übersetzt, in ein Europäisches Sprachenportfolio integriert und schließlich dem *European Validation Committee* des Europarats zur Validation vorgelegt werden.

Auf der theoretischen Ebene sollten bzw. könnten die Spannungsfelder von Lernerautonomie näher untersucht werden, insbesondere das zwischen Lernerautonomie als Metafähigkeit und den situationellen Bedingungen, in denen Lernerautonomie ausgeübt werden kann sowie das zwischen einem Idealbild von Lernerautonomie und Lernerautonomie als Kompetenzaneignungsprozess.

Außerdem sollte die Möglichkeit untersucht werden, möglichst situationsübergreifende Kriterien für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen bzw. für die Festlegung von Entwicklungsstadien von Lernerautonomie zu entwickeln. Sind die in dieser Arbeit identifizierten Kriterien (z. B. das Zusammenspiel mehrerer Faktoren, die Komplexität der Handlungen, Bewusstheit) dafür geeignet? Erst wenn diese Kriterien vorhanden sind, kann die Frage untersucht werden, ob es gerechtfertigt und möglich ist, allgemeingültige Entwicklungsstadien von Lernerautonomie zu beschreiben.

Aus der Erprobung ergeben sich auch weitere Forschungsperspektiven zu Themen, die in meiner Arbeit leider nur marginal betrachtet werden konnten. Studien zum Vergleich der äußeren Perspektive des Beobachters mit der inneren Perspektive des Lerners könnten Beschreibung und Selbstwahrnehmung von Lernerautonomie gegenüberstellen. Die Leitfadeninterviews lieferten vielseitige Einblicke in subjektive Theorien von Studierenden, Lehrenden und Sprachlernberatern über Lernerautonomie. Deren Untersuchung könnte ebenfalls interessante Forschungsperspektiven bieten. Aller Voraussicht nach könnten die Ergebnisse einer solchen Untersuchung auch bei der Förderung von Lernerautonomie in verschiedenen Lern- und Lehrkontexten umgesetzt werden.

Ebenso stellen die verschiedenen Formen des Dialogs, ggf. deskriptorengestützt, in der Sprachlernberatung ein aufschlussreiches Feld zur weiteren Untersuchung dar. Obwohl die Sprachlernberatung schon Gegenstand mehrerer Forschungsarbeiten ist, ist dies ein relativ neues Arbeitsgebiet beim Fremdsprachenlernen und -lehren, das gut fundierte und anwendbare Forschungsergebnisse benötigt, um weiterentwickelt zu werden.

Zu demselben Gebiet gehört die nähere Untersuchung zum Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, sowohl bei den methodischen als auch bei den Sprachkompetenzen: Die Entwicklung von Selbsteinschätzungskompetenzen ist bei Fremdsprachenlernern, besonders im Hochschulbereich, ein wichtiges Ziel im Hinblick auf das lebenslange Lernen.

Über die Fremdsprachenforschung hinaus bietet Lernerautonomie auch Anregungen zur interdisziplinären Zusammenarbeit. Lernpsychologie, Erziehungswissenschaften und Fremdsprachenforschung könnten bestimmte Forschungsfragen gezielt aus mehreren Perspektiven untersuchen, wie zum Beispiel die Rolle der Motivation und der Affektion beim Fremdsprachenlernen oder den Zusammenhang zwischen Lernereinstellungen und Lernerautonomie.

Anwendungsmöglichkeiten

Wo können das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren eingesetzt werden? Die ersten naheliegenden Anwendungsmöglichkeiten sind die Sprachlernberatung und der Sprachunterricht. Dort könnten die Deskriptoren von Sprachlernberatern verwendet werden, um das Beratungsgespräch zu fokussieren, ggf. auch um sich darauf vorzubereiten, sowie von Lernern, um eine Selbsteinschätzung durchzuführen und Schwerpunkte für den individuellen Lernprozess zu setzen. Weiterhin könnten sie im curricularen Unterricht und in Workshops eingesetzt werden, um die methodischen Kompetenzen der Lerner gezielt zu fördern.

Desgleichen könnten sie für Lehrende als Handreichung in der Entwicklung autonomiefördernder Curricula oder für Lerner als Leitfaden zum autonomen Fremdsprachenlernen eingesetzt werden oder auch in einem Lehrwerk Platz

finden, um die Reflexion über die eigenen Lernstrategien zu systematisieren und einen Rahmen für Lerntipps zu geben.

Weiterhin könnten die Deskriptoren im Rahmen von Europäischen Sprachenportfolios – auch in elektronischer Form – eingesetzt werden sowie in Lernplattformen und Programmen für selbstgesteuertes Lernen, als Begleitung für Selbstlernpakete oder einzelne Aufgaben, um die Reflexion über und die Evaluation des eigenen Lernprozesses zu fördern.

In hochschul- und bildungspolitischer Hinsicht könnten die Deskriptoren als Basis für die Festlegung von Standards beim universitären Fremdsprachenlernen für verschiedene Zielgruppen dienen. Dies würde zur Qualitätssicherung im Rahmen des Fremdsprachenlernens und -lehrens, zur Förderung des lebenslangen Lernens – zentrales Ziel im gesamten Bologna-Prozess (siehe Prager Kommuniqué 2001, Berliner Kommuniqué 2003⁹⁴) – und möglicherweise auch zur Förderung der Mehrsprachigkeit beitragen.

9.5 Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, Fragestellungen zum Themenkomplex Lernerautonomie wissenschaftlich fundiert und praxisorientiert zu erforschen. Die erreichten Ergebnisse sind eine Definition von Lernerautonomie als Metafähigkeit und Konstrukt von Konstrukten, ein dynamisches Autonomiemodell, von Experten validierte Deskriptoren für Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen sowie das Feedback von Studierenden und Lehrenden über die Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Deskriptoren und das dynamische Autonomiemodell ein gutes, wissenschaftlich begründetes Instrument zur Reflexion über methodische und Lernkompetenzen in autonomisierenden Lern- und Lehrzusammenhängen sind. Dieses Instrument könnte in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen eingesetzt werden, zum Beispiel in der Sprachlernberatung oder im Sprachunterricht zu Zwecken der Selbsteinschätzung von Lernern, der Bewusstmachung und der Förderung von Lernkompetenzen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung eröffnen außerdem weitere Forschungs- und Entwicklungsperspektiven. Die Deskriptoren, als *work in progress* zu verstehen, könnten für verschiedene Zielgruppen überarbeitet bzw. weiterentwickelt werden. Untersuchungen zu Selbst- und Fremdeinschätzungsprozessen, zu gesprächsanalytischen Aspekten der Sprachlernberatung sowie zu subjektiven Theorien von Lernern und Lehrenden bzw. Sprachlernberatern in Bezug auf Lernerautonomie könnten weitere Einsichten in diesen Themenkomplex bringen

⁹⁴ Siehe die Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/de/3336.php#Die_Inhalte.

und zur Förderung von Lernkompetenzen, Bewusstheit und lebenslangem Lernen beitragen.

Durch ihre Ergebnisse zeigt die Arbeit außerdem, dass es möglich und sinnvoll ist, bei bestimmten Fragestellungen die wissenschaftliche Wahrheit eines Forschungsgegenstands durch die Kombination von Literaturrecherche (theoretisch-konzeptuelles Vorgehen) mit einem explorativ-interpretativen Vorgehen anzustreben, um einen intersubjektiven Konsens (kooperative Bedeutungskonstruktion) zu erreichen. Forschungsergebnisse und Forschungsprozess können davon nur profitieren. In einer Ära von zunehmenden Formen der Vernetzung sowie des sozialen und kooperativen Lernens belegt diese Erfahrung den Mehrwert einer sich ernst nehmenden und systematisch arbeitenden *community of practice*⁹⁵ im Bereich der Forschung.

⁹⁵ Zu den *communities of practice* siehe u. a. Wenger 1999, die Internetseite des *Community Intelligence Labs* <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> sowie das wirtschaftsdidaktische Online-Lexikon der Technischen Universität Dortmund http://widawiki.wiso.uni-dortmund.de/index.php/Communities_of_Practice.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Albéro, Brigitte (2000): *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Alderson, J. Charles / Figueras, Neus / Kuijper, Henk / Nold, Guenter / Takala, Sauli / Tardieu, Claire (2006): Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly* 3/1: 3–30.
- Alderson, J. Charles / Figueras, Neus / Kuijper, Henk / Nold, Guenter / Takala, Sauli / Tardieu, Claire (2004): *The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening: Final report of The Dutch CEF Construct Project. Project Report*. Lancaster University, Lancaster, UK. (Unpublished).
- Allwright, Dick (1988): Autonomy and individualization in whole-class instruction. In: Brookes, Arthur / Grundy, Peter (Hrsg.) (1988): 35-44.
- Allwright, Dick (1990) *Autonomy in Language Learning Pedagogy*. Centre for Research in Education, University of Lancaster.
- Altheide, David, L. / Johnson, John M. (1994): Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In: Denzin, Norman K. / Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: 485-499.
- Altmayer, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines ‚konstruktivistischen‘ Fremdsprachenunterrichts? *Babylonia* 2002/2: 7-13.
- Altmayer, Claus (2003): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? Ein Kommentar zu Dieter Wolffs Artikel Fremdsprachenlernen als Konstruktion. *Babylonia* 2003/3-4: 87-89.
- Anderson, John, R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Aoki, Naoko / Hamakawa, Yukiyo (2003): Asserting our culture: teacher autonomy from a feminist perspective. In: Palfreyman, David / Smith, Richard C. (Hrsg.) (2003): 240-253.
- Aoki, Naoko / Smith, Richard C. (1999): Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. In: Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.) (1999): 19-28.
- Austin, John (1972): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, Gerhard / Viebroch, Britta (Hrsg.) (2002): *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramme*. Frankfurt am Main: Lang.
- Bach, Kent / Harnish, Robert M. (1979): *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Bachmann, Lyle F. (1990): *Fundamental Concepts in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bandura, Albert (1994): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bannach, Michael (2002): *Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Barbot, Marie-José (2000): *Les auto-apprentissages*. Paris: CLE International.
- Barfield, Andy / Nix, Mike (Hrsg.) (2003): *Learner and teacher autonomy in Japan 1: Autonomy you ask!* Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association of Language Teachers.
- Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 22-28.
- Bausche, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 29-35.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 4. Auflage.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Beck, Erwin (1989): Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 1989/2: 169-178.
- Benson, Phil (1995): Self-access and collaborative learning. Independence 12. Reprinted in McClean, A.C. (Hrsg.): *SIG Selections 1997: Special Interests in ELT*. London: IATEFL: 55-59.
- Benson, Phil (1996): Concepts of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard / Li, Edward S. L. / Or, Winnie W. F. / Pierson, Herbert (Hrsg.) (1996): 27-34.
- Benson, Phil (1997): The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, Phil / Volter, Peter (Hrsg.) (1997b): 18-34.
- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, Phil (2003): Learner autonomy in the classroom. In: Nunan, David (Hrsg.): *Practical English Language Teaching*. New-York: McGraw Hill: 289-308.

- Benson, Phil (2004): Autonomy and information technology in the educational discours of the information age. In: Davison, Chris (Hrsg.): *Information Technology and Innovation in Language Education*. Hong Kong: Hog Kong University Press: 173-192.
- Benson, Phil (Hrsg.) (2006): *Insider Perspectives on Learner and Teacher Autonomy*. Dublin: Authentik.
- Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40: 21-40.
- Benson, Phil / Huang, Jing (2006): Autonomy in language learning: a thematic bibliography. In: Lamb, Terry / Reinders, Hayo (Hrsg.) (2006): 239-277.
- Benson, Phil / Toogood, Sarah (Hrsg.) (2001): *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik.
- Benson, Phil / Voller, Peter (1997a): Introduction: autonomy and independence in language learning. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 1-12.
- Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Bergen (1990): *Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk.
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann: 9-51.
- Bergmann, Jörg R. (1995): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (1995): 213-218.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Boud, David (Hrsg.) (1981): *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Bower Gordon H. / Hilgard, Ernest R. (1983): *Theorien des Lernens I*. Stuttgart: Klett Cotta. 5. veränderte Auflage.
- Breen, Michael P. / Mann, Sarah J. (1997): Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 132-149.
- Brindley, Geoff (1998): Describing language development? Rating scales and second language acquisition. In Bachmann, Lyle F. / Cohen, Andrew D. (Hrsg.): *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Teaching Research*. Cambridge: Cambridge University Press: 112-140.
- Broady, Elspeth / Kenning, Marie-Madeleine (Hrsg.) (1996): *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Association for French Language Studies in association with CILT.
- Brockett, Ralph G. / Hiemstra, Roger (1991): *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. London: Routledge.
- Brookes, Arthur / Grundy, Peter (Hrsg.) (1988): *Individualization and Autonomy in Language Learning*. Modern English Publications and the British Council.

- Brookfield, Stephen (1985): Self-directed learning: a critical review of research. In: Brookfield, Stephen (Hrsg.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass: 5-16.
- Bruner, Jerome S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brunstein, Joachim C. / Spörer Nadine (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, Detlev H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union: 622-629.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Lehramt-Portfolio für Fremdsprachenlehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15/1: 143-157.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005): Bildungsstandards auf dem Prüfstand. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr: 57-66.
- Byram, Michael (Hrsg.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Candy, Philip C. (1991): *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Castellotti, Véronique (2002): Qui a peur de la notion de compétence? In: Castellotti, Véronique / Py, Bernard (Hrsg.): *La notion de compétence en langue*. Lyon: ENS Editions: 9-18.
- Chamot, Anna U. / O' Malley, J. Michael / Küpper, L. / Himpink-Fernandez, M.V. (1987): *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Washington, DC: InterAmerica Research Associates.
- Chamot, Anna U. / Barnhardt, Sarah / El-Dinary, Pamela B. / Robbins, Jill (1999): *The Learning Strategies Handbook*. London: Longman.
- Chanock, Kate (2004): Autonomy and responsibility: same or different. In: Reinders, Hayo / Anderson, Helen / Hobbs, Moira / Jones-Parry, John (Hrsg.) (2004): 35-44. [Online: http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_chanock.pdf?q=ila03/ila03_chanock.pdf. 07.11.2008]
- Chipman, Susan F. / Segal, Judith W. (1985): Higher cognitive goals for education: An introduction. In: Chipman, Susan F. / Segal, Judith W. / Glaser, Robert (Hrsg.) (1985): Vol. 1: 1-18.
- Chipman, Susan F. / Segal, Judith W. / Glaser, Robert (Hrsg.) (1985): *Thinking and Learning Skills. 1 Relating Instruction to Research. 2 Research and Open Questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Christ, Herbert (2003): Was leistet der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen‘? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 57-65.
- Ciel Language Support Network (2000a) Integrating independent learning with the curriculum. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide* [Online: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400>. 11.11.2008].
- Ciel Language Support Network (2000b): Supporting independent language learning: development for learners and teachers. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide* [Online: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1410>. 11.11.2008].

- Clauß, Günther (Hrsg.) (1986): *Wörterbuch der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Cohen, Andrew D. (1990): *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House / Harper & Row.
- Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- Cordisco, Mikaela (2002): *Self-Access: autonomia e tecnologie nello studio dell'inglese come lingua straniera*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Cotterall, Sara (1995): Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1995): 195-205.
- Cotterall, Sara (1999): Key variables in language learning: what do learners believe about them? In: Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1999b): 493-513.
- Cotterall, Sara (2004): Learner independence: reflecting on experience. In: Reinders, Hayo / Anderson, Helen / Hobbs, Moira / Jones-Parry, John (Hrsg.): *Supporting Independent Learning in the 21st Century. Proceedings of the Inaugural Conference of the Independent Learning Association, Melbourne September 13-14 2003*. Auckland: Independent Learning Association Oceania: 2-8.
- Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.) (1999): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Lang.
- Cotterall, Sarah / Reinders, Hayo (2001): Learners' perceptions and practice in self access language learning. *TESOLANZ Journal* 8: 23-38.
- Council for Cultural Co-operation / Modern Languages Division (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 3. print.
- Council of Europe (2009) *Manual for relating language examinations to the CEFR. Council of Europe, Language Policy Division*. [Online: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp. 30.03.2010]
- Dam, Leni (1990): Learner autonomy in practice. In: Gathercole, Ian (Hrsg.): *Autonomy in Language Learning*. London: CILT: 16-37.
- Dam, Leni (1994): How do we recognize an autonomous classroom? In: Wolff, Dieter (Hrsg.) (1994b): 503-527.
- Dam, Leni (1995): *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, Leni (2000): Evaluating autonomous learning. In: Sinclair, Barbara / McGrath, Ian / Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): 48-59.
- Dam, Leni (Hrsg.) (2001): *Learner Autonomy: New Insights/Autonomie de l'apprenant: nouvelles pistes*. Special Issue *AILA Review* 15.
- DeCapua, Andrea / Wintergerst, Ann C. (2005): Assessing and validating a learning styles instrument. *System* 33/1: 1-16.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York and London: Plenum Press.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2: 223-238.

- Deci, Edward, L. / Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002): *Handbook of Self-Determination research: Theoretical and Applied Issues*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deitering, Franz, G. (1996a): Humanistische Bildungskonzepte. In: Greif, Siegfried / Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): 45-52.
- Deitering, Franz, G. (1996b): Selbstgesteuertes Lernen. In: Greif, Siegfried / Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): 155-160.
- Denorme, Marie (2006): *Autoformation et diversification des publics. Mémoire professionnel. Compte rendu d'expérience: l'élaboration d'un curriculum dans le cadre d'un dispositif de langue autonomisant*. Université Charles-De-Gaulle, Lille 3.
- Denzin, Norman K. / Lincoln, Yvonna, S. (Hrsg.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.
- Dickinson, Leslie (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, Leslie (1992): *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learner*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, Leslie (1995): Autonomy and motivation. A literature review. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita (Hrsg.) (1995): 165-174.
- Dickinson, Leslie (Hrsg.) (1997): *Autonomy 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning. Conference Proceedings*. Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology Thonburi.
- Dickinson, Leslie / Wenden, Anita (Hrsg.) (1995): *Autonomy, Self-direction and self-access in Language Teaching and Learning*. Special Issue *System* 23/2.
- Dietrich, Stephan / Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Díez, Mercedes / Fernández, Raquel / Halbach, Ana (Hrsg.) (2004): *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje / Debating learning strategies*. Frankfurt am Main: Lang.
- Dörnyei, Zoltán (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31: 117-135.
- Dörnyei, Zoltán (2001a): *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Zoltán (2001b): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorsch, Friedrich (2004): *Psychologisches Wörterbuch*. Herausgegeben von Häcker, Hartmut und Stapf, Kurt-Hermann. Bern: Verlag Hans Huber. 14. völl. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Dreher, Michael / Dreher, Eva (1995): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): 186-188.
- Dwarking, Gerald (1988): *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Edelhoff, Cristoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Edelmann, Walter (1996): *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags-Union. 5., vollständig überarbeitete Auflage.
- Ellis, Nick C. (2003): Construction, chunking and connectionism: the emergence of second language structure. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.) (2003): 63-103.
- Esch, Edith (Hrsg.) (1994): *Self-Access and the Adult Language Learner*. London: CILT.
- Esch, Edith (1996): Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In: Pemberton, Richard / Li, Edward S. L. / Or, Winnie W. F. / Pierson, Herbert (Hrsg.) (1996): 35-48.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (1980): Processes and strategies in foreign language learning and communication. *The Interlanguage Studies Bulletin* 5/1: 47-118.
- Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (1984): Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman: 20-60.
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan / Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (1999): 24-39.
- Faulstich, Peter / Gnahs, Dieter / Seidel, Sabine / Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2002): *Praxis-handbuch selbstbestimmtes Lernen: Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Flavell, John (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34: 906-911.
- Finch, Andrew E. (2002): Autonomy: where are we? Where are we going? In: Mackenzie, Alan S. / McCafferty, Eamon (Hrsg.) (2002): 15-42. [Online: <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf>. 14.09.2008]
- Finkbeiner, Claudia (2001): Untersuchungsfeld 6. Attitudinale und affektive Aspekte. In: Vollmer, Helmut J. / Henrici, Gert / Finkbeiner, Claudia / Grotjahn, Rüdiger / Schmid-Schönbein, Gisela / Zydaitis, Wolfgang: *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/2: 65-76.
- Fischer, Dietlind (2003): Das Forschungstagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Hannelore (Hrsg.) (2003): 693-703.
- Flick, Uwe (1995a): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (1995b): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): 147-173.
- Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 5. Auflage.

- Flick, Uwe (2006): *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Völl. überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 4. Auflage.
- Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Freinet, Célestin (1968): *La méthode naturelle de lecture*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Freinet, Célestin (1981): *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Ed. Hans Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Freinet, Célestin (1994): *Œuvres pédagogiques*. Paris: Seuil. Zweibändige Ausgabe herausgegeben von Madeleine Freinet. Édition en deux tomes établie par Madeleine Freinet. *Tome 1: L'éducation du travail – Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. *Tome 2: L'école moderne française – Les dits de Mathieu – Méthode naturelle de lecture – Les invariants pédagogiques – Méthode naturelle de dessin – Les genèses*.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Hannelore (Hrsg.) (2003): 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Hannelore (Hrsg.) (2003): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe*. Weinheim: Juventa.
- Gardner, David (Hrsg.) (2007): *Learner autonomy 10: Integration and Support*. Dublin: Authentik.
- Gardner, David / Miller, Lindsay (Hrsg.) (1994): *Directions in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Gardner, David / Miller, Lindsay (1999): *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Robert C. / Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, Susan M. (2003): Input and interaction. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.) (2003): 224-255.
- Gellings Viola (2001): *Veränderungsprozesse bei Selbstlernerinnen*. Institut für Psychologie I. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. [Online: www.fim.uni-erlangen.de/de/publikationen/publikationen4/diplomarbeit1/file/at_download. 14.09.2008]
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Graff, Ulrike (2003): Selbstevaluative Forschung in einem feministischen Projekt. Überlegungen zu einem Prozeß in Nähe und Distanz. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Hannelore (Hrsg.) (2003): 731-744.
- Grief, Siegfried / Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gremmo, Marie-José / Riley, Philip (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1995): 151-164.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and conversation. In: Cole, Peter / Morgan, Jerry L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics Bd. 3 Speech Acts*. New York: Academic Press: 41-58.

- Grotjahn, Rüdiger (1997): Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): 33-76.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definitionen, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34: 11-15.
- Grotjahn, Rüdiger (1999): Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/1: 133-158.
- Grotjahn, Rüdiger (2003a): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Anmerkungen zu Wolff (2002). *Fremdsprachen und Hochschule* 68: 44-60.
- Grotjahn, Rüdiger (2003b): Lernstile/Lerntypen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 326-331.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, P. / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Lang: 247-270.
- Janne, Henri (1977): *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (CCC/EES, 77, 3.)
- Jeannot, Laurence (2006): *Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Harding-Esch, Edith (1986): Self-Access systems and autonomy. Management problems. In: Nehm, Ulrich / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1986): 76-87.
- Harding-Esch, Edith (Hrsg.) (1978): *Self-Directed Learning and Autonomy. Proceedings of the Cambridge Seminar. Department of Linguistics, University of Cambridge – CRAPEL, Nancy*. [Online: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llp/circular/dahla/archive/esch_1977/ 10.11.2008]
- Harsch, Claudia (2007): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hermes, Liesel (2000): Überlegungen zur Theorie und Praxis von Lernerautonomie. In: Aguado, Karin / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000): 335-341.
- Hess, Hans Werner (2006): Beyond the rhetoric of the 'autonomous learner': Combining E-learning and the classroom. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3/1: 102-120 [Online: <http://e-ft.nus.edu.sg/v3n12006/hess.html>. 10.11.2008].
- Hindelang, Götz (1994): *Einführung in die Sprechakttheorie*. Tübingen: Niemeyer. 2., durchgesehene Auflage.
- Holder, Martin, C. (2005): *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Holec, Henri (1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (wieder veröffentlicht auf Englisch 1981 *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon).

- Holec, Henri (1985): On autonomy. Some elementary concepts. In: Riley, Philip (Hrsg.) (1985): 173-190.
- Holec, Henri (1987): The learner as a manager: managing learning or managing to learn? In: Wenden, Anita / Rubin, Joan (Hrsg.) (1987): 145-156.
- Holec, Henri (Hrsg.) (1988): *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, Henri (1994): L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels. *Babylonia* 2: 10-14.
- Holec, Henri (1995): Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire. *Le français dans le monde* 277: 39-44.
- Holec, Henri (1996): Self-directed learning: an alternative form of training. In: Holec, Henri / Little, David / Richterich, René (1996): 75-127.
- Holec, Henri (1997): Orientation pédagogiques fondamentales. In Holec, Henri / Huttunen, Irma (Hrsg.) (1997): 13-22.
- Holec, Henri / Little, David / Richterich, René (1996): *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, Henri / Huttunen, Irma (Hrsg.) (1997) : *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holtzer, Gisèle (1995) : *Autonomie et didactique des langues: Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*. Besançon. Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Numéro 568.
- Holtzer, Gisèle / Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hu, Adelheid (2002): Skeptische Anmerkungen zu einer naturalisierten Erkenntnistheorie als Grundlage für das Lernen und Lehren von Sprachen: Eine Replik auf Michael Wendt (2002) „Kontext und Konstruktion“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1: 165-180.
- Hurd, Stella (2003): Learner difference in independent language learning contexts. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide* [Online: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1573>. 11.11.2008].
- Hurd, Stella (2005): Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, Börje / Shelley, Monica A. / White, Cynthia J. (Hrsg.): *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters: 1-19.
- Hurd, Stella, Beaven, Tita / Ortega, Ane (2001): Developing autonomy in a distance learning context: issues and dilemmas for course writers. *System* 29/3: 341-355.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. London: Calder & Boyars.
- Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1/1: 1-28.
- Karlsson, Leena / Kjisik, Felicity / Nordhund, Joan (1997): *From Here to Autonomy*. Helsinki: Helsinki University Press.

- Karlsson, Leena / Kjisik, Felicity / Nordhund, Joan (2007): Language counselling: a critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. In: Rubin, Joan (Hrsg.) (2007): 46-65.
- Kelly, George Alexander (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, George Alexander (1963): *A Theory of Personality*. New York: Norton.
- Kieweg, Werner / Müller-Hartmann, Andreas / Rampillon, Ute / Reisener, Helmut (Hrsg.) (2003): *Autonomes Lernen*. Themenheft *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/66.
- Kleppin, Karin (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Solmecke, Gert (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin: Cornelsen: 107-118.
- Knowles, Malcom S. (1975): *Self-Directed Learning: a Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Königs, Frank G. (2003): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 428-431.
- Kohl, Matthias / Kranz, Bettina (1992): Untermuster globaler Typen illokutionäre Akte. Zur Untergliederung von Sprechaktklassen und ihrer Beschreibung. In: König, Peter Paul, Wieggers, Helmut (Hrsg.): *Sprechakttheorie*. Münster: Universität Münster (MLL Münstersches Logbuch zur Linguistik 1992/2): 1-44.
- Kowal, Sabine / O'Connell, Daniel C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steincke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung – ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt: 437-447.
- Kraft, Susanne (1994): Selbstgesteuertes Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik* 45/6: 833-845.
- Krapp, Andreas (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2: 187-206.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 120-126.
- Kumaravadivelu, Barbara (2003): *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. Nwe Haven: Yale University Press.
- Kvale, Steinar (1995): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. (Aus dem Englischen von Ernst von Kardoff) In: Flick, Uwe, / von Kardoff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): 427-431.
- Labov, William (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William (1994): *Principles of Linguistic Change. Volume I: Internal Factors*. Oxford: Blackwell.

- Labov, William (2000): *Principles of Linguistic Change. Volume II: Social Factors*. Oxford: Blackwell.
- Lamb, Terry / Reinders, Hayo (Hrsg.) (2006): *Supporting Independent Language Learning*. Frankfurt am Main: Lang.
- Lamb, Terry / Reinders, Hayo (Hrsg.) (2007): *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Legutke, Michael / Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Lenz, Peter / Schneider, Günther (2001): *Guide for Developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe Press. [Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html. 14.11.2007]
- Lenz, Peter / Schneider, Günther (2004): *A Bank of Descriptors for Self-assessment in European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. [Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html. 14.11.2007]
- Lewis, Tim / Walker, Leslie (Hrsg.) (2003): *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, United Kingdom: Academic Electronic Publications Limited.
- Lindley, Richard (1986): *Autonomy*. London: Macmillan.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (1993): *Self-Access Systems for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Little, David (1994): Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: Wolff, Dieter (Hrsg.) (1994b): 430-442.
- Little, David (1995): Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita (Hrsg.) (1995): 175-181.
- Little, David (1996): Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In: Holec, Henri / Little, David / Richterich, René (Hrsg.) (1996): 9-37.
- Little, David (1997): Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness* 6, 2/3: 93-104.
- Little, David (1999a): Learner autonomy is more than a western cultural construct. In: Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.) (1999): 11-18.
- Little, David (1999b): Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): 22-36.
- Little, David (2000a): Autonomy and autonomous learners. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2000): 69-72.
- Little, David (2000b): Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In: Sinclair, Barbara / McGrath, Ian / Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): 15-23.
- Little, David (2000c) Self-access. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2000): 539-541.

- Little, David (2001a): How independent can independent language learning really be? In: Coleman, James A. / Ferney, Derrick / Head, David / Rix, Rob (Hrsg.): *Language Learning Futures: Issues and Strategies for Modern Languages Provision in Higher Education*. London: CILT: 30-43.
- Little, David (2001b): We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. *Learning Learning* 8/2 [Online: <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LE/8.2/littleE.html>. 10.11.2008]
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide* [Online: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. 11.11.2008].
- Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Ema (2002): *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.
- Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Ema (Hrsg.) (2003): *Learner Autonomy in Foreign Language Classrooms: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, William (1996): Autonomy: an anatomy and a framework. *System* 24/ 4: 427-435.
- Littlewood, William (1997): Self-access: why do we want it and what can it do? In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 79-91.
- Littlewood, William (1999): Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics* 20/1: 71-94.
- Littlewood, William (2002): Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous interdependence. In: Benson, Phil / Toogood, Sarah (Hrsg.) (2002): 29-39.
- Lompscher, Joachim (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Nold, Günter (Hrsg.) (1992b): 95-104.
- Lompscher, Joachim (1993): Lernstrategien – metakognitive Aspekte. Lern- und Lehrforschung *LLF-Berichte* 5: 9-80. Potsdam: Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung.
- Macaro, Ernesto (1997): *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, Ernesto (2001): *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- Mackenzie, Alan S. / McCafferty, Eamon (Hrsg.) (2002): *Developing Autonomy. Proceedings of the JALT CUE Conference 2001*. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group.
- Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.) (1992): *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix / Horn, Aemilian (1994): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd. / Krapp, Andreas / Hofer, Manfred / Huber, Günter / Mandl, Heinz (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. 3. Auflage: 143-218.
- Mandl, Heinz / Kopp, Brigitta / Dvorak, Susanne (2004): *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. [Online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl_04_01.pdf. 11.11.2008]

- Martinez, Hélène (2001): Autonomie: une question d'interdépendance entre apprenants et enseignants. *Les Langues Modernes* 2001/1: 26-33.
- Martinez, Hélène (2004): L'autonomie en question(s): les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant dans l'autonomisation. *Französisch heute* 35/1: 58-73.
- Martinez, Hélène (2005): Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht ... und für die Fremdsprachenforschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34: 65-82.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Martinez, Hélène / Meißner, Franz-Joseph, Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.) 2008: *Lernstrategien und Lernerautonomisierung*. Themenheft *Französisch heute* 3.
- Maslow, Abraham H. (1970): *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): 209-212.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. 8. Auflage.
- McDonough, Steven (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Edward Arnold.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press 1. Auflage (später: Routledge & Kegan).
- McLuhan, Marshall / Powers, Bruce R. (1989): *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2003): Das Expertinneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Hannelore (Hrsg.) (2003): 481-491.
- Mishler, Elliot George (1990): Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review* 1990/60: 415-442.
- Mißler, Bettina / Multhaupt, Uwe (Hrsg.) (1999): *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mißler, Bettina / Wolff, Dieter (1994): Lernerautonomie: Eine Bibliographie zum Themenheft. In: Wolff, Dieter (Hrsg.) (1994b): 528-538.
- Mozzon-McPherson, Marina / Vismans, Roel (Hrsg.) (2001): *Beyond Language Teaching Towards Language Advising*. London: CILT.
- Müller, Klaus (Hrsg.) (1996): *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand.
- Naiman, Neil / Fröhlich, Maria / Stern, H. H. / Todesco, Angie (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (2. Aufl. 1995 Clevedon: Multilingual Matters LTD.)

- Neber, Heinz / Wagner, Angelika C. / Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (1978): *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Nehm, Ulrich (1988): Der „ideale“ autonome Lerner. Suche nach einem diagnostischen Instrument. In: Nehm, Ulrich / Rampillon, Ute / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1988): 5-11.
- Nehm, Ulrich / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1986): *Autonomes Lernen und Fremdsprachenerwerb*. Themenheft *Fremdsprachen und Hochschule* 17.
- Nehm, Ulrich / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1987): *Praxis des autonomen Lernens und universitärer Fremdsprachenerwerb*. Themenheft *Fremdsprachen und Hochschule* 19.
- Nehm, Ulrich / Rampillon, Ute / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1988): *Autonomes Lernen und Fremdsprachenerwerb in Schule und Hochschule*. Themenheft *Fremdsprachen und Hochschule* 23.
- Neisser, Ulrich (1967): *Cognitive Psychology*. New York: Appleton Century Croft.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer: 4-10.
- Nold, Günter (1992a): Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemauflauf. In: Nold, Günter (Hrsg.) (1992b): 9-22.
- Nold, Günter (Hrsg.) (1992b): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübingen: Narr.
- Nolting, Hans-Peter / Paulus, Peter (1999): *Psychologie lernen*. Weinheim: Beltz.
- North, Brian (1994): *Scales of Language Proficiency. A Survey of some Existing Systems*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, Brian (1999): The European Common Reference Levels and the Portfolio. *Babylonia* 1: 25-28.
- North, Brian (2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Lang.
- North, Brian / Schneider, Günther (1998): Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262.
- Nuissl, Ekkehard (1999): Selbstgesteuertes Lernen – seine Voraussetzungen und Grenzen. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress von 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: 33-40.
- Nunan, David (1989): *The Learner-centred Curriculum: a Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (Hrsg.) (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1993): *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.

- Nunan, David (1995): Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly* 29/2: 133-158.
- Nunan, David (1996a) *The Self-directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1996b): Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: Pemberton, Richard / Li, Edward S. L. / Or, Winnie W. F. / Pierson, Herbert (Hrsg.) (1996): 13-26.
- Nunan, David (1997): Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 192-203.
- Obermeier, M. A. / Robertson, M.C. (2002): Exploring and defining teacher autonomy: a collaborative discussion. In: Mackenzie, Alan S. / McCafferty, Eamon (Hrsg.) (2002): 217-222.
- O'Malley, J. Michael / Chamot, Anna U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Oxford, Rebecca L. (Hrsg.) (1998): *Language Teachers: New Roles, New Perspectives*. Special Issue *System* 26/1.
- Oxford, Rebecca, L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, David / Smith, Richard C. (Hrsg.) (2003): 75-91.
- Palfreyman, David / Smith, Richard C. (Hrsg.) (2003): *Learner Autonomy across Cultures*. Hampshire / New York: Palgrave Macmillan.
- Pemberton, Richard / Li, Edward S. L. / Or, Winnie W. F. / Pierson, Herbert (Hrsg.) (1996): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook, Alastair (1997): Cultural alternatives and autonomy. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 35-53.
- Peytard, Jean (1975): *Recherches sur la préfixation en français contemporain*. Lille: Université de Lille III.
- Piaget, Jean (1973): *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piskurich, George, M. (1993): *Self-Directed Learning: A Practical Guide to Design, Development and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Preuss, Harald (2008): Fremdsprachen in den Studiengängen der Freien Universität Berlin – die Rolle des Sprachenzentrums. In: Lauridsen, Karen, M. / Toudic, Daniel (Hrsg.): *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*. Göttingen: V&R unipress: 163-178.
- Quetz, Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 145-155.
- Quetz, Jürgen (2004). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als ein Modell kommunikativer Kompetenz. In: Quetz, Jürgen / Solmencke, Gert (Hrsg.): *Brücken schlagen. Dokumentation des 20. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Berlin PZV: 211-233.

- Raappana, Sinikka (1997): Metacognitive skills, planning and self-assessment as a means toward self-directed learning. In: Holec, Henri / Huttunen, Irma (Hrsg.) (1997): 123-138.
- Räsänen, Anne / Randell, Elina (Hrsg.) (1999): *Toward Learner and Teacher Autonomy. Self-Directed Learning as a Departmental Policy for Quality Development in Language Centre Instruction*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopiston Kielikeskus.
- Rampillon, Ute (1994): Autonomes Lernen im Fremdspracheunterricht – Ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? In: Wolff, Dieter (Hrsg.) (1994b): 442-454.
- Rampillon, Ute (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (2003a): Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur. In: Kieweg, Werner / Müller-Hartmann, Andreas / Rampillon, Ute / Reisener, Helmut (Hrsg.) (2003): 4-11.
- Rampillon, Ute (2003b): Lernstrategien im autonomen Lernprozess. In: Kieweg, Werner / Müller-Hartmann, Andreas / Rampillon, Ute / Reisener, Helmut (Hrsg.) (2003): 41-43.
- Rampillon, Ute (2003c): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 340-344.
- Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Ravindran, Radha (2000): Towards learner autonomy: evolution in practice – The Certificate in Independent Language Learning. In: Sinclair, Barbara / McGrath, Ian / Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): 60-71.
- Reinders, Hayo (2000): *Do it yourself? A Learners' Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language Learning in an English Proficiency Programme*. Wellington: Victoria University Wellington [Online: <http://www.hayo.nl/thesisconfirm.html>. 11.11.2008]
- Reinders, Hayo / Anderson, Helen / Hobbs, Moira / Jones-Parry, John (Hrsg.) (2004): *Supporting Independent Learning in the 21st Century. Proceedings of the Inaugural Conference of the Independent Learning Association*, Melbourne September 13-14 2003. Auckland: Independent Learning Association Oceania.
- Reinfried, Marcus (2002): Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Bach, Gerhard / Viebroch, Britta (Hrsg.) (2002): 29-50.
- Ribé, Ramon (Hrsg.) (1999): *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning*. Monographic volume BELLS Barcelona English Language and Literature Studies 1999/10.
- Riley, Philip (Hrsg.) (1985): *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Riley, Philip (1988): The ethnography of autonomy. In: Brookes, Arthur / Grundy, Peter (Hrsg.) (1988): 12-34.
- Riley, Philip (1999): On the social construction of the learner. In: Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.) (1999): 29-39.
- Rivers, William P. (2001): Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal* 85/2: 279-290.
- Rogers, Carl R. (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Ropé, Françoise / Tanguy, Lucie (Hrsg.) (1994): *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rubin, Joan (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, Joan (1987): Learner strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In: Wenden, Anita L. / Rubin, Joan (Hrsg.) (1987): 15-30.
- Rubin, Joan (1989): How learner strategies can inform language teaching. In: Bickley, V. (Hrsg.): *Proceedings of LULTAC sponsored by the Institute of Language in Education*. Hong Kong: Department of Education.
- Rubin, Joan (2001): Language learner self-management. *Journal of Asia Pacific Communication* 11/1: 25-37.
- Rubin, Joan (Hrsg.) (2007): *Language Counselling*. Special issue *System* 35/1.
- Sacks, Harvey (1990): *Lectures, 1954-1965*. Herausgegeben von Gail Jefferson. Dordrecht: Kluwer.
- Sánchez, Monica (2006): *La autonomía y su aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Possibilidades y límites*. Universidad de Oviedo (Tesis doctoral).
- Sánchez, Monica (2007): Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch als Fremdsprache* 2007/4: 227-232.
- Scharle, Ágota / Szabó, Anita (2000): *Learner autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmelter, Lars (2000): Förderungsmöglichkeiten von Autonomie und selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen. In: Aguado, Karin / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000): 325-334.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen in Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars / Schmenk, Barbara (2008): Die kleine Freiheit – Expansives Fremdsprachenlernen. Theoretische und praktische Konsequenzen einer konzeptuellen Alternative. In: Arntz, Reiner / Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer. Symposium zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag: 211-222.
- Schmenk, Barbara (2004): Interkulturelles Lernen versus Lernerautonomie? In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): 66-86.
- Schmenk, Barbara (2005): Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly* 39: 107-118.
- Schmenk, Barbara (2006): CALL, self-access and learner autonomy – a linear progress from heteronomy to autonomy? In: Harden, Theo / Witte, Arndt, / Köhler, Dirk (Hrsg.): *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*. Oxford: Lang: 75-90.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schneider, Günther / North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Rüegger.

- Schönpflug, Ute (2003): Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 52-58.
- Schreiber, Beate (1998): *Selbstreguliertes Lernen*. München: Waxmann.
- Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger. In: Ders. *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2*. The Hague: Mouton: 85-101.
- Schunk, Dale H. / Zimmerman, Barry J. (Hrsg.) (1998): *Self-regulated Learning: from Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Searle, John (1979): *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sembill, Detlef (2004): *Abschlussbericht AZ. Se 573/4-2 für im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms: "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung" durchgeführten DFG-Projekts "Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens"*. Bamberg [Online: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf. 13.02.2008].
- Sembill, Detlef / Wolf, Karsten D. / Wuttke, Eveline / Santjer, Ina / Schumacher, Lutz (1998): Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: Beck, Klaus / Dubs, Rolf (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung*, 14. Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Steiner: 57-79.
- Sheerin, Susan (1989): *Self-Access*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheerin, Susan (1997): An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 54-65.
- Siebert, Horst (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied; Riffel: Luchterhand.
- Siemens, Georg (2006): *Knowing Knowledge*. Lulu.com [Online: <http://knowingknowledge.com/book>. 11.11.2008]
- Simons, P. Robert Jan (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.) (1992): 251-264.
- Sinclair, Barbara (1999a): Survey review: recent publications on autonomy in language learning. *ELT Journal* 53/4: 309-329.
- Sinclair, Barbara (1999b): Wrestling with a jelly: the evaluation of learner autonomy. In: Morrison, Bruce (Hrsg.): *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hasald: 95-109.
- Sinclair, Barbara (2000): Learner autonomy: the next phase. In: Sinclair, Barbara / McGrath, Ian / Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): 15-23.
- Sinclair, Barbara / McGrath, Ian / Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.
- Smith, Richard C. / Barfield, Andrew (2001): Interconnections: learner autonomy, teacher autonomy. *Learning Learning* 8/1 [Online: <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LL/E/8.1/smithE.html>. 10.11.2008].
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

- Stevick, Earl W. (1990): *Humanism in Language Teaching: a Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Sturtridge, Gill (1992): *Self-Access: Preparation and Training*. Manchester: British Council.
- Tassinari, Maria Giovanna (2004): *Un progetto per la realizzazione di un centro di risorse per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Università Ca' Foscari. Master ITALS in didattica della lingua e cultura italiana a stranieri.
- Tassinari, Maria Giovanna (2007): Autonomes Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. In: Doff, Sabine / Schmidt, Torben (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang: 29-42.
- Tassinari, Maria Giovanna (2008a): Checklisten für Lernerautonomie: auf dem Weg zur Selbsteinschätzung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Hallet, Wolfgang / Legutke, Michael, K. / Meißner, Franz-Joseph / Mukherjee (Hrsg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, Oktober 2007*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 141-150.
- Tassinari, Maria Giovanna (2008b): Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein? Ansätze zur Selbsteinschätzung von Strategien und Kompetenzen für Lernerautonomie. In: Martínez, Hélène / Meißner, Franz-Joseph, Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.) 2008: 249-266.
- Tassinari, Maria Giovanna (2009) : *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule : Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Berlin: Freie Universität.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010a): Checkliste zu Lernerautonomie. Anregungen für eine Selbsteinschätzung. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Fäcke, Christiane / Küster, Lutz / Minut, Christian (Hrsg.): *Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Ibidem Verlag. 43-59.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010b): Autonomia d'apprendimento: esperienze d'autovalutazione. In: Doyé, Peter / Meissner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: Projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives*. Tübingen: Narr. 162-173.
- Tönshoff, Wolfgang (2003): Lernstrategien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 331-335.
- Tudor, Ian (1996): *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, Ema (1996): *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, Ema (2003): Motivation as a socially mediated process. In Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Ema (Hrsg.) (2003): 90-102.
- van Ek, Jan A. (1976): *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, Jan A. / Alexander, Louis G. (1975): *Threshold Level English*. Oxford: Oxford University Press.
- van Esch, Kees / St. John, Oliver (Hrsg.) (2003): *A Framework for Freedom: Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*. Frankfurt am Main: Lang.

- van Lier, Leo (1995): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vermunt, J. D. H. M. / Van Rijswijk, F. A. W. M. (1987): *Inventaris leerstijlen voor het hogere onderwijs* [Inventory of learning styles for higher education], Tilburg, Netherlands: Katholieke Universiteit Brabant.
- Victori, Mia (Hrsg.). (2000): *Autonomy in Second Language Learning*. Special issue Links and Letters 7. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions.
- Victori, Mia / Lockart, Walter (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita (Hrsg.) (1995): 223-234.
- Vigotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vigotsky, Lev S. (1986): *Thought and Language*. Boston: MIT.
- Voller, Peter (1997): Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997b): 98-113.
- Vollmer, Helmut J. (2001): Untersuchungsfeld 1: Kognitive Aspekte. In: Vollmer, Helmut J. / Henrici, Gert / Finkbeiner, Claudia / Grotjahn, Rüdiger / Schmid-Schönbein, Gisela / Zydati, Wolfgang (2001): 3-61.
- Vollmer, Helmut J. / Henrici, Gert / Finkbeiner, Claudia / Grotjahn, Rüdiger / Schmid-Schönbein, Gisela / Zydati, Wolfgang (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12/2*.
- Weigand, Edda (2003): *Sprache als Dialog. Sprechtaxonomie und kommunikative Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft 2*: 99-110.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. 17-31.
- Weinstein, Cardy / Mayer, Roy (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company. 3. Auflage: 315-327.
- Wenden, Anita L. (1982): *The Process of Self-Directed Learning: A Study of Adult Language Learners*. Teachers College: Columbia University.
- Wenden, Anita L. (1987): Conceptual background and utility. In: Wenden, Anita L. / Rubin, Joan (Hrsg.) (1987): 3-13.
- Wenden, Anita L. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, Anita L. (1995): Learner training in context: a knowledge-based approach. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita (Hrsg.) (1995): 183-194.
- Wenden, Anita L. (1999a): An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. In: Wenden, Anita L (Hrsg.) (1999b): 435-441.

- Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1999b): *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning*. Special Issue *System* 27.
- Wenden, Anita L. / Rubin, Joan. (Hrsg.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Wendt, Michael (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache*. Tübingen: Narr.
- Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wendt, Michael (2002a): Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1: 1-62.
- Wendt, Michael (2002b): 15 Thesen zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus. In: Bach, Gerhard / Viebrock, Britta (Hrsg.) (2002): 25-28.
- Wenger, Etienne (1999): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weskamp, Ralf (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): 8-19.
- White, Cynthia (1995): Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. In: Dickinson, Leslie / Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1995): 207-222.
- White, Cynthia (1999): Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. In: Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1999b): 443-457.
- White, Cynthia (2007): Autonomy, independence and control: mapping the future of distance language learning. In Gardner, David (Hrsg.) (2007): 56-71.
- Widdowson, Henry G. (2000): Skills and knowledge in language learning. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2000): 548-553.
- Williams, Marion / Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jütteman, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz: 227-256.
- Wolcott, Harry F. (1990a): On seeking – and rejecting – validity in qualitative research. In: Eisner, Elliot, W. / Peshkin, Alan (Hrsg.): *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York: Teachers College, Columbia University: 121-152.
- Wolcott, Harry, F. (1990b): *Writing up Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Wolff, Dieter (1994a): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Wolff, Dieter (Hrsg.) (1994b): 407-429.
- Wolff, Dieter (Hrsg.) (1994b): *Lernerautonomie*. Themenheft *Die Neueren Sprachen* 93/5.
- Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp Ralf (Hrsg.) (1999): 37-48.

- Wolff, Dieter (2001): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Vortrag gehalten auf der IDT 2001 in Luzern. [Online: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXT/E/Wolff98.html>. 08.09.2008]
- Wolff, Dieter (2002a): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wolff, Dieter (2002b): Instrukivismus vs. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Bach, Gerhard / Viebrock, Britta (Hrsg.) (2002): 19-24.
- Wolff, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): 321-326.
- Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): 87-103.
- Wuttke, Eveline (1999): *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung: eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Yang, Nae-Dong (1999): The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. In: Wenden, Anita L. (Hrsg.) (1999): 515-535.
- Yang, Tao (2007): Construction of an inventory of learner autonomy. *On CUE* 15/1: 2-9.
- Zimmerman, Barry J. (1998): Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist* 33, 2/3: 73-86.
- Zimmermann Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): 95-113.
- Zydatiñ, Wolfgang (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Lang.

Anhang

1 **Checkliste „Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“**

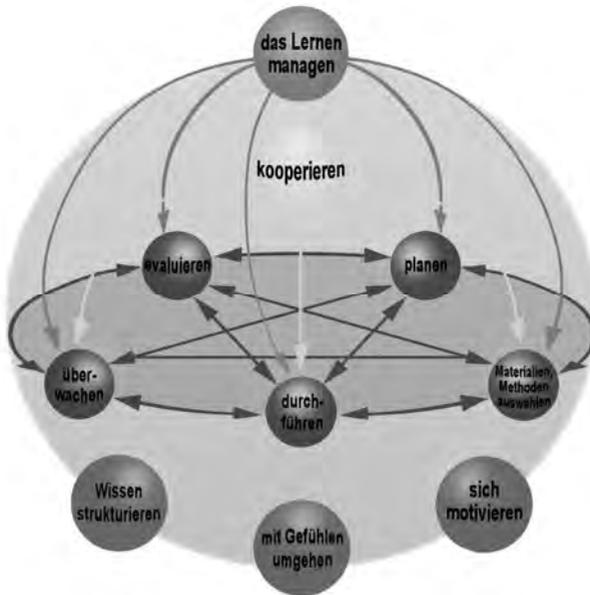
Teil 1 – Einstieg in das Thema

Was verstehen Sie unter autonomem Fremdsprachenlernen? Beschreiben Sie Ihre Vorstellungen in wenigen Worten.

Haben Sie schon Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen? Wenn ja, welche? Schildern Sie diese bitte kurz.

Teil 2 – dynamisches Autonomiemodell

Nachfolgend wird Ihnen ein dynamisches Modell von Lernerautonomie vorgestellt. Schauen Sie sich das Modell an. Für jede Komponente finden Sie im Teil 4 – Checkliste allgemeine und detaillierte Beschreibungen. Suchen Sie eine oder mehrere Komponenten aus, die Sie interessieren. Sie können frei wählen, in welcher Komponente Sie sich einschätzen wollen.



Das dynamische Autonomiemodell

Legende:

Symbol



Bedeutung

Direkte Verbindung bzw. wechselseitige Beziehung zwischen den Komponenten

Anmerkung: Auch ‚Wissen strukturieren‘ ‚sich motivieren, wollen‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘ sind mit allen anderen Komponenten verbunden. Da zusätzliche Pfeile das Autonomiemodell zu unübersichtlich gemacht hätten, wird auf die Darstellung verzichtet.

Alle Komponenten stehen miteinander in Verbindung. ‚Das eigene Lernen managen‘ ist eine übergeordnete Komponente, die alle anderen zusammenfasst. Für Ihre Selbsteinschätzung können Sie an einer beliebigen Stelle in das Modell einsteigen und es auch wieder verlassen, wo Sie wollen.

Teil 3 – Hinweise zum Ausfüllen und Auswerten der Checkliste

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Checkliste, um sich als autonomer Lerner einzuschätzen. Die Liste ist nach den im dynamischen Autonomiemodell abgebildeten Komponenten geordnet.

Sie können selbst entscheiden, in welcher Komponente Sie sich einschätzen wollen. Es gibt keine feste Reihenfolge. Sie können sich z. B. nur in einer oder in zwei Komponenten selbst einschätzen und die anderen überspringen. Bitte begründen Sie mit wenigen Worten Ihre Entscheidung!

Die Überschriften (Makrodeskriptoren) enthalten allgemeine Beschreibungen von dem, was mit einiger Wahrscheinlichkeit ein autonomer Lerner kann, z. B.:

ICH KANN MICH (AUF EINE FÜR MICH RELEVANTE WEISE) FÜR MEIN LERNEN MOTIVIEREN.

Der Überschrift entsprechen oft unterschiedliche detaillierte Beschreibungen, z. B.:

Ich bin mir meiner Motivation bewusst bzw. kann darüber nachdenken.
 Ich kann mich selbst neu motivieren, wenn ich merke, dass meine Motivation nachlässt.

Wenn Sie eine Überschrift anspricht oder interessiert, lesen Sie bitte die entsprechenden detaillierten Beschreibungen und kennzeichnen Sie alle Aussagen, die Ihrer Meinung nach Ihre Kompetenzen am besten beschreiben. Gehen Sie dabei wie folgt vor:

Tragen Sie in Spalte 1 Ihre Selbsteinschätzung ein (das kann ich). Bei Dingen, die Sie (noch) nicht können und die Sie lernen möchten, geben Sie in Spalte 2 Ihre Ziele an (das möchte ich lernen). Sollte etwas für Sie nicht wichtig sein, vermerken Sie es in Spalte 3. Verwenden Sie folgende Zeichen:

Spalte 1 das kann ich	Spalte 2 das möchte ich lernen	Spalte 3 es ist nicht wichtig für mich
✓ das kann ich noch nicht so gut ✓✓ das kann ich unter normalen Umständen ✓✓✓ das kann ich gut und leicht	! das ist ein Ziel für mich !! das ist ein wichtiges Ziel für mich (Priorität)	X es ist nicht wichtig für mich

Bei manchen Beschreibungen werden Ihnen mehrere Antworten angeboten. Kennzeichnen Sie alle Antworten, die Sie betreffen und geben Sie jedes Mal in Spalte 1 und 2 Ihre jeweilige Selbsteinschätzung und Ihre Ziele an. Ergänzen Sie ggf., wenn gefragt, die Beschreibungen.

Am Ende jeder Komponente finden Sie einige leere Zeilen: Dort können Sie Ihre eventuellen weiteren Kompetenzen und/oder Ihre Ziele selbst formulieren.

Zum Auswerten der Checkliste: Diese Checkliste dient zur Selbsteinschätzung und zur Reflexion über den eigenen Lernprozess. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Ihre Antworten werden wahrscheinlich Ihren aktuellen Standpunkt im Hinblick auf Ihre Lernerautonomie wiedergeben. Davon ausgehend können Sie Ihr weiteres Lernen planen.

Nachdem Sie die Checkliste ausgefüllt haben, können Sie diese selbst noch einmal durchgehen, um sich einen Überblick zu verschaffen. Wenn Sie in einer Komponente die meisten Beschreibungen mit ✓✓ oder ✓✓✓ versehen haben, bedeutet das, dass Sie sich in diesem Bereich als gut einschätzen. Achten Sie besonders auf die Beschreibungen, die Sie mit ✓ und mit ! oder !! versehen haben: Es sind die Schwerpunkte, an denen Sie weiterarbeiten sollten.

Zur Auswertung Ihrer Selbsteinschätzung führen Sie bitte ein persönliches Gespräch mit einer Sprachlernberaterin. Dort erhalten Sie Feedback zu Ihrer Selbsteinschätzung und können gezielte Strategien besprechen, um Ihr autonomes Lernpotenzial weiterzuentwickeln.

Teil 4 – Checkliste

Kreuzen Sie bitte an, welche Komponenten Sie ausgewählt haben und begründen Sie kurz Ihre Auswahl:

<input type="checkbox"/> sich motivieren, wollen,	<input type="checkbox"/> durchführen
<input type="checkbox"/> mit den eigenen Gefühlen umgehen	<input type="checkbox"/> überwachen
<input type="checkbox"/> Wissen strukturieren	<input type="checkbox"/> evaluieren
<input type="checkbox"/> planen	<input type="checkbox"/> kooperieren
<input type="checkbox"/> Materialien und Methoden auswählen	<input type="checkbox"/> das eigene Lernen managen

Sich motivieren, wollen

„Sich motivieren, wollen“ spielt beim autonomen Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle. Dazu gehört, sich am Anfang des Lernprozesses zu motivieren, aber auch, sich immer wieder neu zu motivieren, wenn die Motivation nachlässt,

ICH HABE DEN WILLEN, MEIN LERNEN SELBSTSTÄNDIG ZU GESTALTEN.	1	2	3
	das kann ich	das möchte ich lernen	nicht wichtig für mich

ICH KANN MICH (AUF EINE FÜR MICH RELEVANTE WEISE) FÜR MEIN LERNEN MOTIVIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich bin mir meiner Motivation bewusst bzw. kann darüber nachdenken.			
Ich kann mich für mein Lernen motivieren (z. B., indem ich interessante Materialien aussuche, indem ich mein Lernen an für mich interessante Projekte anbinde, indem ich mit anderen arbeite, indem ich mich für meine Lernerfolge belohne).			
Ich kann mich selbst neu motivieren, wenn ich merke, dass meine Motivation nachlässt.			
<i>Ergänzen Sie bitte den folgenden Satz. Denken Sie dabei: Was motiviert mich wirklich beim Lernen?</i> Ich kann mich beim Lernen motivieren, indem ...			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Mit den eigenen Gefühlen umgehen

Gefühle und Emotionen spielen beim autonomen Lernen eine wichtige Rolle. Es ist von daher wichtig, die beim Lernen auftretenden Gefühle zu erkennen und damit umgehen zu lernen, um den Lernprozess effektiv zu gestalten.

ICH KANN MEINE GEFÜHLE UND EMOTIONEN BEIM LERNEN MANAGEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich bin mir meiner Gefühle und Emotionen beim Lernen bewusst bzw. kann darüber nachdenken.			
Ich kann erkennen, dass bestimmte Gefühle und Emotionen mich bei der Arbeit ermuntern oder unterstützen (z. B. Erfolgserlebnis, Gefühl der Befriedigung).			
Ich kann erkennen, ob mich bestimmte Emotionen und Gefühle daran hindern, eine Aufgabe zu lösen			

(z. B. Langeweile, Angst vor dem Sprechen oder emotionale Blockaden).			
Ich kann Gefühle und Emotionen negativer Art beim Lernen kontrollieren und gegebenenfalls positiv umwandeln.			
Ich ermutige mich dazu, in der Fremdsprache zu sprechen, auch wenn ich Angst davor habe, zu sprechen oder Fehler zu machen.			
Ich kann gegebenenfalls über meine Gefühle und Emotionen sprechen (z. B. mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen oder mit einem Berater).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚kooperieren‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Wissen strukturieren

‚Wissen strukturieren‘ ist ein Bereich, der in allen Phasen und bei allen Handlungen des autonomen Fremdsprachenlernens eine Rolle spielt. Deswegen finden Sie hier nur allgemeine Beschreibungen, die Sie zu anderen Bereichen führen. Wenn Sie einige dieser Beschreibungen ansprechen oder interessieren, gehen Sie bitte zu den entsprechenden Bereichen.

ICH KANN MEINE SPRACHKOMPETENZEN EINSCHÄTZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN MEINE BEDÜRFNISSE ANALYSIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN MIR ZIELE SETZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
----------------------------	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN ZEIT UND ORT FÜR MEIN LERNEN PLANEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN ERKENNEN, WAS ICH BRAUCHE (KOMPETENZEN, ARBEITSSCHRITTE, HILFSMITTEL), UM EINE AUFGABE AUSZUFÜHREN ODER UM EIN ZIEL ZU ERREICHEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN EINEN LERNPLAN ERSTELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
------------------------------------	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KENNE UNTERSCHIEDLICHE MATERIALIEN UND RESSOURCEN ZUM SPRACHENLERNEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘.

ICH KANN MATERIALIEN UND RESSOURCEN AUSWÄHLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘.

ICH KANN NEUE MATERIALIEN UND RESSOURCEN AUSPROBIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘.

ICH KENNE UNTERSCHIEDLICHE METHODEN UND STRATEGIEN ZUM SPRACHENLERNEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘.

ICH KANN METHODEN UND STRATEGIEN AUSWÄHLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘.

ICH KANN NEUE METHODEN UND STRATEGIEN AUSPROBIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘.

ICH KANN ZEIT UND ORT FÜR MEIN LERNEN MANAGEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN MIR EINE AUFGABE STELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
------------------------------------	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN MEIN LERNEN SELBSTSTÄNDIG GESTALTEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘ und ‚das eigene Lernen managen‘.

ICH KANN UNTERSCHIEDLICHE MATERIALIEN UND RESSOURCEN BENUTZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN UNTERSCHIEDLICHE METHODEN UND STRATEGIEN BEIM LERNEN EINSETZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN EINZELNE ASPEKTE DER FREMDSPRACHE ANALYSIEREN, UM REGELMÄSSIGKEITEN, UNREGELMÄSSIGKEITEN UND WIEDERKEHRENDE MUSTER FESTZUSTELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN TEXTE, GESPRÄCHE UND KOMMUNIKATIONSVORGÄNGE IN DER FREMDSPRACHE ANALYSIEREN, UM RELEVANTE (AUCH KULTURSPECIFISCHE) ASPEKTE DER KOMMUNIKATION FESTZUSTELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN MEINE STÄRKEN UND SCHWÄCHEN ALS LERNER ERKENNEN BZW. DARÜBER NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN ERKENNEN, WAS MICH DARAN HINDERT, EINE AUFGABE ZU LÖSEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN ÜBER BENUTZTE MATERIALIEN UND RESSOURCEN NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN ÜBER EINGESetzte METHODEN UND STRATEGIEN NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN ÜBER MEIN LERNEN NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---------------------------------------	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN MATERIALIEN UND RESSOURCEN EVALUIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
---	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚evaluieren‘.

ICH KANN METHODEN UND STRATEGIEN EVALUIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚evaluieren‘.

ICH KANN MEIN LERNEN EVALUIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
----------------------------------	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚evaluieren‘.

ICH KANN MIT UND VON ANDEREN (Z.B. MITLERNENDEN, LEHRERN, SPRACHLERNBERATERN, MUTTERSPRACHLERN, KOMPETENTEN SPRECHERN) LERNEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚kooperieren‘.

ICH KANN ENTSCHIEDEN, WANN ICH MIT ANDEREN (Z.B. MITLERNENDEN, LEHRERN, SPRACHLERNBERATERN, MUTTERSPRACHLERN, KOMPETENTEN SPRECHERN) KOOPERIERE, UM MEIN LERNEN BESSER ZU GESTALTEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
--	----------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Für weitere Beschreibungen siehe ‚kooperieren‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Planen

Zum autonomen Lernen gehört ‚planen‘: die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, sie zu realistischen Zielen umzuformulieren, die Arbeit in einzelne Arbeitsschritte zu unterteilen und einen Lernplan zu erstellen. Planen erfordert Übersicht und die Flexibilität, den erstellten Lernplan eventuell neuen Situationen und Bedingungen anzupassen.

ICH KANN MEINE SPRACHKOMPETENZEN EINSCHÄTZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mein Eingangsniveau einschätzen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater			
<input type="checkbox"/> mit einem Test.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚evaluieren‘.

ICH KANN MEINE BEDÜRFNISSE ANALYSIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meine Bedürfnisse identifizieren (warum ich lernen will)			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			
Ich kann bei meinen Bedürfnissen Prioritäten setzen.			

ICH KANN MIR ZIELE SETZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mir eigene Ziele setzen (was ich lernen will, z. B. ich will ein Gespräch anfangen, in Gang halten und beenden)			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			
Ich kann mir Ziele setzen und dabei berücksichtigen			
<input type="checkbox"/> meine Bedürfnisse			
<input type="checkbox"/> meine Sprachkompetenzen			
<input type="checkbox"/> gegebene Bedingungen (z. B. die zur Verfügung stehende Zeit).			
Ich kann bei meinen Zielen Prioritäten setzen.			

ICH KANN ZEIT UND ORT FÜR MEIN LERNEN PLANEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann planen, wo ich lernen will (z. B. zu Hause, in der Bibliothek, im Selbstlernzentrum usw.).			
Ich kann meine Zeit so planen, dass ich genügend Zeit zum Sprachenlernen habe, um mein Ziel zu erreichen.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN ERKENNEN, WAS ICH BRAUCHE (KOMPETENZEN, ARBEITSSCHRITTE, HILFSMITTEL), UM EINE AUFGABE ZU BEARBEITEN ODER UM EIN ZIEL ZU ERREICHEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Bei einer mir bevorstehenden Aufgabe kann ich erkennen,			
<input type="checkbox"/> welches Ziel die Aufgabe hat (z. B. beim Hörverstehen: Hauptinformationen verstehen)			
<input type="checkbox"/> ob ich etwas lernen muss, um die Aufgabe zu bearbeiten (z. B. ob ich die Vergangenheitsformen wiederholen sollte, um über Ereignisse der Vergangenheit zu berichten)			
<input type="checkbox"/> welche Hilfsmittel ich benötige, um die Aufgabe			

zu bearbeiten (z. B. ein Wörterbuch, eine Grammatik)			
<input type="checkbox"/> ob die Aufgabe für mich leicht oder schwierig ist.			
Ausgehend von meinen Sprachkompetenzen kann ich erkennen, welche Materialien und Arbeitsschritte ich brauche, um mein Ziel zu erreichen - (z. B. um ein Vorstellungsgespräch vorzubereiten, kann ich erkennen, dass ich			
<input type="checkbox"/> bestimmten Wortschatz und Redewendungen erarbeiten muss			
<input type="checkbox"/> bestimmte Strukturen festigen muss			
<input type="checkbox"/> ggf. an der Aussprache arbeiten muss			
<input type="checkbox"/> mit bestimmten Lernmaterialien oder mit authentischen Materialien arbeiten muss			
<input type="checkbox"/> den Gesprächsablauf vorbereiten muss			
<input type="checkbox"/> Hören und Interaktion üben muss.			
<i>Ergänzen Sie bitte den Satz mit einem von Ihnen ausgewählten Ziel. Sie können sich dabei an dem oberen Beispiel orientieren.</i>			
Ausgehend von meinen Sprachkompetenzen kann ich erkennen, welche Materialien und Arbeitsschritte ich brauche, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/>			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘ und ‚überwachen (monitoring)‘.

ICH KANN EINEN LERNPLAN ERSTELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann einen Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe einer Checklisten oder einer Vorlage / eines Formulars			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			
Ich kann einen Lernplan erstellen und dabei berücksichtigen			

<input type="checkbox"/> mein Ziel (z. B. einen persönlichen Brief schreiben)			
<input type="checkbox"/> ggf. Zwischenziele (z. B. Anrede und Abschlussformel für Briefe lernen)			
<input type="checkbox"/> konkrete Arbeitsschritte (z. B. eine Leseaufgabe, Wortschatzarbeit, eine Schreibaufgabe)			
<input type="checkbox"/> Lernmaterialien			
<input type="checkbox"/> gegebene Bedingungen (z. B. die zur Verfügung stehende Zeit)			
<input type="checkbox"/> meinen Lernstil			
<input type="checkbox"/> ggf. die Form der Evaluation (z. B. den Brief mit meinem Tandempartner evaluieren).			
Ich kann einen Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> für eine Aufgabe			
<input type="checkbox"/> für eine Reihe von Aufgaben (z. B. um eine Präsentation in der Fremdsprache zu machen)			
<input type="checkbox"/> für ein Projekt (z. B. um ein Informationsblatt über meine Universität vorzubereiten, um eine Reportage zu erstellen)			
<input type="checkbox"/> für ein gesamtes Lernprogramm.			
Nachdem ich mit dem Lernen angefangen habe, kann ich meinen Lernplan revidieren.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Für das Planen hinsichtlich von Lernmaterialien und Arbeitsmethoden siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘. Vielleicht lernen Sie gerne mit anderen zusammen: Gehen Sie für die entsprechenden Beschreibungen dann zu ‚kooperieren‘.

Materialien und Methoden auswählen (resourcing)

Geeignete Lern- und Arbeitsmaterialien sowie geeignete Arbeitsmethoden und -strategien auszuwählen und anzuwenden ist ein wesentlicher Bestandteil des au-

tonomen Fremdsprachenlernens. Diese Kompetenzen werden beim autonomen Fremdsprachenlernen nach und nach auf- und ausgebaut.

ICH KENNE UNTERSCHIEDLICHE MATERIALIEN UND RESSOURCEN ZUM SPRACHENLERNEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kenne unterschiedliche Materialien und Ressourcen zum Sprachenlernen, z. B.			
<input type="checkbox"/> Lehrbücher (Sprachkurse, Übungsbücher...)			
<input type="checkbox"/> Nachschlagewerke (Wörterbücher, Grammatik..)			
<input type="checkbox"/> authentische Materialien (Filme, Zeitungsartikel, Lieder...)			
<input type="checkbox"/> interaktive CD-Rom			
<input type="checkbox"/> Webseiten			
<input type="checkbox"/> Tandem			
<input type="checkbox"/> Muttersprachler			
<input type="checkbox"/> Sprachlernberater			
<input type="checkbox"/> anderes (<i>bitte angeben</i>)			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN MATERIALIEN UND RESSOURCEN AUSWÄHLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann Materialien und Ressourcen auswählen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Lerntipps			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			
Ich kann Lernmaterialien auswählen, um mein Ziel zu erreichen entsprechend			
<input type="checkbox"/> meinen Sprachkompetenzen			
<input type="checkbox"/> meinen Lernstil.			
Ich kann authentische Materialien (z. B. Filme, Texte verschiedener Sorten, Radio- und Fernsehbeiträge) auswählen, um mein Ziel zu erreichen entsprechend			
<input type="checkbox"/> meinen Sprachkompetenzen			
<input type="checkbox"/> meinen Lernstil.			
Ich kann Materialien und Ressourcen auswählen, um mein Ziel zu erreichen			

<input type="checkbox"/> für eine Aufgabe			
<input type="checkbox"/> für eine Reihe von Aufgaben (z. B. um eine Präsentation in der Fremdsprache zu machen)			
<input type="checkbox"/> für ein Projekt (z. B. um ein Informationsblatt über meine Universität vorzubereiten, um eine Reportage zu erstellen)			
<input type="checkbox"/> für ein gesamtes Lernprogramm.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN NEUE MATERIALIEN UND RESSOURCEN AUSPROBIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mir noch nicht vertraute Materialien und Ressourcen ausprobieren (z. B. eine neue Software, neue Lernbücher, zum ersten Mal mit einer Zeitschrift arbeiten)			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Lerntipps			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KENNE UNTERSCHIEDLICHE METHODEN UND STRATEGIEN ZUM SPRACHENLERNEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kenne unterschiedliche Methoden und Strategien zum Sprachenlernen, z. B.			
<input type="checkbox"/> etwas wiederholen			
<input type="checkbox"/> Grammatikübungen bearbeiten			
<input type="checkbox"/> Fragen stellen, um Erklärungen zu bekommen			
<input type="checkbox"/> Sätze und Strukturen analysieren, um Grammatikregeln abzuleiten			
<input type="checkbox"/> im Wörterbuch nachschlagen			
<input type="checkbox"/> nach Wörtern und Ausdrücken im Internet suchen			
<input type="checkbox"/> mich auf das Sprechen vorbereiten			
<input type="checkbox"/> in der Fremdsprache sprechen			
<input type="checkbox"/> in der Fremdsprache lesen			
<input type="checkbox"/> Rollenspiele in der Fremdsprache durchführen			

<input type="checkbox"/> etwas in der Fremdsprache zusammenfassen			
<input type="checkbox"/> aus der Fremdsprache übersetzen			
<input type="checkbox"/> anderes (<i>bitte angeben</i>)			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

ICH KANN METHODEN UND STRATEGIEN AUSWÄHLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann Methoden und Strategien auswählen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Lerntipps			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			
Ich kann Methoden und Strategien auswählen, um mein Ziel zu erreichen entsprechend			
<input type="checkbox"/> den ausgewählten Materialien (z. B. Hören und Nachsprechen bei einem Hörtext)			
<input type="checkbox"/> der Aufgabe (z. B. beim Leseverstehen die Bedeutung von Wörtern aus dem Kontext erschließen)			
<input type="checkbox"/> meinen Lernstil (z. B. eine Tabelle mit Grammatikregeln erstellen, wenn ich gerne visuell lerne).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN NEUE METHODEN UND STRATEGIEN AUSPROBIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mir noch nicht vertraute Methoden und Strategien ausprobieren (z. B. neue Methoden, um Wortschatz zu lernen, neue Übungen, um mein Hörverstehen zu verbessern)			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Lerntipps			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Für Beschreibungen der Arbeit mit Lernmaterialien und authentischen Materialien und die Anwendung von Arbeitsmethoden und -strategien siehe ‚durchführen‘. Für die kritische Hinterfragung benutzter Materialien und angewendeter Methoden und Strategien siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘. Vielleicht lernen Sie gerne mit anderen zusammen: Gehen Sie für die entsprechenden Beschreibungen dann zu ‚kooperieren‘.

Durchführen

Zu ‚durchführen‘ gehören u. a. die Gestaltung des Arbeitsplatzes mit den notwendigen Hilfsmitteln und Ressourcen, die zeitliche Organisation der Arbeit, das Bearbeiten einer oder mehrerer Aufgaben, die Anwendung geeigneter Methoden und Strategien.

ICH KANN ZEIT UND ORT FÜR MEIN LERNEN MANAGEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meinen Arbeitsplatz so gestalten, dass ich optimal lernen kann (z. B. mit geeigneten Nachschlagewerken, mit Arbeitsmaterialien usw.).			
Ich kann für mein Lernen ein effektives Zeitmanagement einsetzen (z. B. für eine Aufgabe ein angemessenes Zeitlimit setzen).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN MIR EINE AUFGABE STELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann eine Aufgabe unter denen auswählen, die ich schon kenne, um mein Ziel zu erreichen.			
Ich kann eine Aufgabe unter denen auswählen, die für mich neu sind, um mein Ziel zu erreichen (z. B. unter denen, die jemand mir empfohlen hat).			

Ich kann eine vorliegende Aufgabe (z. B. aus einem Lehrwerk) verändern, um mein Ziel zu erreichen (z. B. anstatt Fragen zum Hörverstehen schriftlich zu beantworten eine mündliche Zusammenfassung machen).			
Ich kann aus authentischen Materialien selbst eine Aufgabe erarbeiten, um mein Ziel zu erreichen (z. B. einen Text auseinander nehmen und wieder in die richtige Reihenfolge bringen, einen Lückentext erstellen).			

ICH KANN MEIN LERNEN SELBSTSTÄNDIG GESTALTEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann allein arbeiten (z. B. eine vorgegebene Aufgabe allein durchführen).			
Ich kann von mir aus einzelne Lernaktivitäten initiieren.			
Ich kann von mir aus Lernaktivitäten initiieren und auch in schwierigen Phasen aufrechterhalten (z. B. auch wenn es weniger Spaß macht oder wenn es schwieriger ist, als ich dachte).			
Ich kann mehrere zusammenhängende Lernaktivitäten durchführen, um mein Ziel zu erreichen - z. B., um ein Vorstellungsgespräch vorzubereiten, kann ich			
<input type="checkbox"/> bestimmten Wortschatz und Redewendungen erarbeiten			
<input type="checkbox"/> bestimmte Strukturen festigen			
<input type="checkbox"/> ggf. an der Aussprache arbeiten			
<input type="checkbox"/> mit bestimmten Lernmaterialien oder mit authentischen Materialien arbeiten			
<input type="checkbox"/> den Gesprächsablauf vorbereiten			
<input type="checkbox"/> Hören und Interaktion üben.			
<i>Ergänzen Sie bitte den Satz mit einem von Ihnen ausgewählten Ziel. Sie können sich dabei an dem oberen Beispiel orientieren.</i>			
Ich kann mehrere zusammenhängende Lernaktivitäten durchführen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			

<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
Ich kann ein Projekt realisieren (z. B. ein Informationsblatt über meine Universität vorbereiten, eine Reportage erstellen).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘ und ‚das eigene Lernen managen‘.

ICH KANN UNTERSCHIEDLICHE MATERIALIEN UND RESSOURCEN BENUTZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann Materialien und Ressourcen benutzen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Lerntipps			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			
Ich kann didaktisierte Materialien (z. B. ein Lehrbuch) benutzen, um mein Ziel zu erreichen entsprechend			
<input type="checkbox"/> meinen Sprachkompetenzen			
<input type="checkbox"/> meinen Lernstil.			
Ich kann authentische Materialien benutzen, um mein Ziel zu erreichen, (z. B. einen Zeitungsartikel analysieren, um die Formen der indirekten Rede zu lernen) entsprechend			
<input type="checkbox"/> meinen Sprachkompetenzen			
<input type="checkbox"/> meinen Lernstil.			
Ich kann didaktisierte und authentische Materialien benutzen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> für eine Aufgabe			
<input type="checkbox"/> für eine Reihe von Aufgaben (z. B. um eine Präsentation in der Fremdsprache zu machen)			
<input type="checkbox"/> für ein Projekt (z. B. um ein Informationsblatt über meine Universität vorzubereiten, um eine Reportage zu erstellen)			
<input type="checkbox"/> für ein gesamtes Lernprogramm.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN UNTERSCHIEDLICHE METHODEN UND STRATEGIEN BEIM LERNEN EINSETZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann unterschiedliche Methoden und Strategien beim Lernen einsetzen, um mein Ziel zu erreichen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Lerntipps			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN MEINEN LERNPLAN DURCHFÜHREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meinen Lernplan durchführen (ggf. mit entsprechenden Änderungen), um mein Ziel zu erreichen.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN EINZELNE ASPEKTE DER FREMDSPRACHE ANALYSIEREN, UM REGELMÄSSIGKEITEN, UNREGELMÄSSIGKEITEN UND WIEDERKEHRENDE MUSTER FESTZUSTELLEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann Strukturen und Muster in der Fremdsprache analysieren und daraus Schlüsse über die Struktur und den Gebrauch der Sprache ziehen (z. B. beobachten, wie die Pluralformen gebildet werden oder wie die Zeiten der Vergangenheit verwendet werden).			
Ich kann einzelne Aspekte der Fremdsprache analysieren und sie mit meiner Muttersprache oder mit anderen mir bekannten Fremdsprachen vergleichen (z. B. Grammatikstrukturen, Wortschatz, Satzbau, Textaufbau).			

ICH KANN TEXTE, GESPRÄCHE UND KOMMUNIKATIONSVORGÄNGE IN DER FREMDSPRACHE ANALYSIEREN, UM RELEVANTE (AUCH KULTURSPECIFISCHE) ASPEKTE DER KOMMUNIKATION FESTZUSTELLEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann eine Kommunikationssituation in der Fremdsprache analysieren, sie mit einer entsprechenden Situation in der Muttersprache vergleichen und kulturspezifische Unterschiede und Ähnlichkeiten feststellen (z. B. wie man jemanden höflich anspricht, wie man ein Gespräch höflich beendet).			

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Für die Reflektion über Ihr Lernen gehen Sie zu ‚überwachen (*monitoring*)‘ und zu ‚evaluieren‘. Vielleicht lernen Sie gerne mit anderen zusammen: Gehen Sie für die entsprechenden Beschreibungen dann zu ‚kooperieren‘.

Überwachen (*monitoring*)

‚Überwachen (*monitoring*)‘ bedeutet, über Lerninhalte, über Aufgaben, über den Lernprozess und über sich selbst als Lerner nachzudenken. Dies ermöglicht es, Stärken und Schwächen des eigenen Lernens zu erkennen und den Lernprozess entsprechend zu steuern.

ICH KANN MEINE STÄRKEN UND SCHWÄCHEN ALS LERNER ERKENNEN BZW. DARÜBER NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meinen eigenen Lernstil erkennen (z. B. ob ich eher visuell oder auditiv lerne, perfektionistisch oder risikofreudig bin) bzw. darüber nachdenken.			
Ich kann meine eigenen Lernstrategien erkennen (z. B. ob ich deduktiv denken, Wörter assoziieren, global verstehen kann) bzw. darüber nachdenken.			
Ich bin mir meiner Motivation bewusst bzw. kann darüber nachdenken.			

Ich bin mir meiner Gefühle und Emotionen beim Lernen bewusst bzw. kann darüber nachdenken.			
--	--	--	--

Für weitere Beschreibungen siehe ‚sich motivieren, wollen‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘.

ICH KANN ERKENNEN, WAS MICH DARAN HINDERT, EINE AUFGABE ZU LÖSEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann erkennen, ob mich sprachlich etwas daran hindert, eine Aufgabe zu bearbeiten (z. B. ich kann nicht über mein Studium berichten, weil mir der entsprechende Wortschatz fehlt).			
Ich kann erkennen, ob ich die richtigen Arbeitsschritte gewählt habe, um eine Aufgabe zu lösen (z. B. ob ich mir bei einem Lesetext zuerst Notizen machen soll, um daraus eine kurze Zusammenfassung zu erstellen).			
Ich kann erkennen, ob mich bestimmte Emotionen und Gefühle daran hindern, eine Aufgabe zu lösen (z. B. Langeweile, Angst vor dem Sprechen oder emotionale Blockaden).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘, ‚durchführen‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘.

ICH KANN ÜBER BENUTZTE MATERIALIEN UND RESSOURCEN NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann über benutzte Materialien und Ressourcen nachdenken und im Einzelnen darüber,			
<input type="checkbox"/> ob sie für die jeweilige Aufgabe am besten geeignet sind			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Ziel entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Lernstil entsprechen.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN ÜBER EINGESETZTE METHODEN UND STRATEGIEN NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich bin mir bewusst, welche Methoden und Strategien ich beim Lernen einsetze.			
Ich kann über die von mir eingesetzten Methoden			

und Strategien nachdenken und im Einzelnen darüber,			
<input type="checkbox"/> ob sie für die jeweilige Aufgabe am besten geeignet sind			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Ziel entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Lernstil entsprechen.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ und ‚evaluieren‘.

ICH KANN ÜBER MEIN LERNEN NACHDENKEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mein eigenes Lernen beobachten bzw. darüber nachdenken (z. B. indem ich ein Lerntagebuch führe).			
Ich kann erkennen, wann ich ein Gespräch mit dem Sprachlernberater brauche und diesen aufsuchen.			
Ich kann mein Lernen regelmäßig überprüfen und zwar im Einzelnen überprüfen,			
<input type="checkbox"/> ob ich mein Ziel passend zu meinen Sprachkompetenzen und zu meinen Bedürfnissen gesetzt habe			
<input type="checkbox"/> ob die von mir benutzten Materialien und Ressourcen dem Ziel entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob die Aufgaben dem Ziel und meinem Lernstil entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob die von mir eingesetzten Methoden und Strategien dem Ziel, den Aufgaben und meinem Lernstil entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob mein Lernplan meinen Sprachkompetenzen, meinem Ziel, den gegebenen Bedingungen (z. B. die zur Verfügung stehende Zeit) und meinem Lernstil entspricht			
<input type="checkbox"/> ob ich meinen Lernplan einhalten kann.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ und ‚evaluieren‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Zur Evaluation Ihres Lernprozesses gehen Sie zu ‚evaluieren‘. Vielleicht lernen Sie gerne mit anderen zusammen: Gehen Sie für die entsprechenden Beschreibungen dann zu ‚kooperieren‘.

Evaluieren

‚Evaluieren‘ ist der Kern des autonomen Lernprozesses. Dazu gehört die Evaluation des Lernfortschrittes (was habe ich gelernt?) und des Lernprozesses (wie habe ich gelernt?). Das eigene Lernen, die eigenen Kompetenzen zu evaluieren, ist der schwierigste Schritt beim autonomen Fremdsprachenlernen. Er bedarf der Übung und oft des Austausches mit Mitlernenden, Muttersprachlern, Sprachlernberatern, Lehrern.

ICH KANN MEINE SPRACHKOMPETENZEN EINSCHÄTZEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Nachdem ich mit dem Lernen angefangen habe, kann ich die erste Einschätzung meines Eingangsniveaus überprüfen			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenport- folios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater			
<input type="checkbox"/> mit einem Test.			
Ich kann meinen Fortschritt evaluieren			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenport- folios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater			
<input type="checkbox"/> mit einem Test.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘.

ICH KANN MATERIALIEN UND RESSOURCEN EVALUIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann die von mir benutzten Materialien und Ressourcen nachdenken und zwar im Einzelnen sagen,			
<input type="checkbox"/> ob sie für die jeweilige Aufgabe am besten geeignet sind			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Ziel entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Lernstil entsprechen.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ und ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN METHODEN UND STRATEGIEN EVALUIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann die von mir eingesetzten Methoden und Strategien evaluieren und zwar im Einzelnen sagen,			
<input type="checkbox"/> ob sie für die jeweilige Aufgabe am besten geeignet sind			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Ziel entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob sie meinem Lernstil entsprechen.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ und ‚überwachen (*monitoring*)‘.

ICH KANN MEIN LERNEN EVALUIEREN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mein Lernen evaluieren und zwar im Einzelnen sagen,			
<input type="checkbox"/> ob ich mein Ziel erreicht habe			
<input type="checkbox"/> ob ich mein Ziel passend zu meinen Sprachkompetenzen und zu meinen Bedürfnissen gesetzt habe			
<input type="checkbox"/> ob die von mir benutzten Materialien und Ressourcen dem Ziel entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob die Aufgaben dem Ziel und meinem Lernstil entsprechen			
<input type="checkbox"/> ob die von mir eingesetzten Methoden und Strategien dem Ziel, den Aufgaben und meinem Lernstil entsprechen			

<input type="checkbox"/> ob mein Lernplan meinen Sprachkompetenzen, meinem Ziel, den gegebenen Bedingungen (z. B. die zur Verfügung stehende Zeit) und meinem Lernstil entspricht			
<input type="checkbox"/> ob ich meinen Lernplan eingehalten habe.			
Ich kann mein Lernen evaluieren			
<input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater.			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ und ‚überwachen (*monitoring*)‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Für die Gestaltung des Lernprozesses gehen Sie zu ‚planen‘ und ‚durchführen‘. Für die Auswahl der Materialien und der Methoden gehen Sie zu ‚Materialien und Methoden auswählen‘. Die Reflexion über den Lernprozess fängt mit ‚überwachen (*monitoring*)‘ an. Vielleicht lernen Sie gerne mit anderen zusammen: Gehen Sie für die entsprechenden Beschreibungen dann zu ‚kooperieren‘.

Kooperieren

Kooperieren ist die soziale und interaktive Dimension des autonomen Fremdsprachenlernens. Man kann zusammen mit anderen lernen (Aufgaben bearbeiten, sprechen, diskutieren, ein Projekt realisieren), aber auch mit anderen zusammen die einzelnen Schritte des eigenen Lernprozesses gestalten und reflektieren.

ICH KANN MIT UND VON ANDEREN (Z.B. MITLERNENDEN, LEHRERN, SPRACHLERNBERATERN, MUTTERSPRACHLERN, KOMPETENTEN SPRECHERN) LERNEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Wenn ich etwas in der Fremdsprache höre, kann ich meine Aufmerksamkeit besonders auf Aspekte richten, die mich interessieren (z. B. auf verschiedene sprachliche Aspekte – Aussprache, Intonation, Wortschatz und Redewendungen –, auf die Struktur des Textes usw.).			
Wenn ich etwas in der Fremdsprache nicht verstehe, kann ich meinen Gesprächspartner bitten, langsamer zu sprechen, zu wiederholen oder ihn ggf. um Erklärung bitten.			
Ich kann Muttersprachler, kompetente Sprecher oder Mitlernende um Hilfe bitten (z. B. bei einer Formulierung oder um einen Text zu korrigieren).			
Ich kann die Fremdsprache mit Muttersprachlern, kompetenten Sprechern oder Mitlernenden praktizieren.			
Ich kann aus direkter Beobachtung und Teilnahme an Kommunikationssituationen lernen.			
Ich kann zu zweit oder in einer Gruppe arbeiten.			
Wenn ich mit anderen zusammenarbeite, kann ich			
<input type="checkbox"/> den anderen zuhören (z. B. um ihren Standpunkt zu verstehen)			
<input type="checkbox"/> meinen Standpunkt äußern			
<input type="checkbox"/> meinen Standpunkt mit dem anderer vergleichen			
<input type="checkbox"/> ggf. meinen Standpunkt ändern, um mit den anderen zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen.			

ICH KANN ENTSCHEIDEN, WANN ICH MIT ANDEREN (Z. B. MITLERNENDEN, LEHRERN, SPRACHLERNBERATERN, MUTTERSPRACHLERN, KOMPETENTEN SPRECHERN) KOOPERIERE, UM MEIN LERNEN BESSER ZU GESTALTEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann entscheiden, ob es für mich vorteilhafter ist, eine bestimmte Aufgabe mit anderen auszuführen anstatt allein.			
Ich kann entscheiden, ob ich mit einem Muttersprachler arbeiten möchte, um mein Ziel zu erreichen (z. B. im Tandem).			

Ich kann erkennen, wann ich ein Gespräch mit einem Sprachlernberater brauche und diesen aufsuchen.			
Ich kann gegebenenfalls über meine Gefühle und Emotionen sprechen (z. B. mit einer Kommilitonin/ einem Kommilitonen oder mit einem Berater).			
Ich kann entscheiden, welche Schritte des Lernprozesses ich mit anderen ausführen will (z. B. planen, Materialien und Methoden auswählen, durchführen, überwachen, evaluieren).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚überwachen (*monitoring*)‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Das eigene Lernen managen

‚Das eigene Lernen managen‘ ist ein übergeordneter Bereich, der die gesamte Lernorganisation abbildet und wichtige Schritte und Phasen des autonomen Lernens aus den anderen Bereichen zusammenfasst.

ICH KANN MEIN LERNEN SELBSTSTÄNDIG GESTALTEN.	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mein Lernen gestalten, und zwar kann ich im Einzelnen:			
<input type="checkbox"/> mir Ziele setzen			
<input type="checkbox"/> Zeit und Ort für das Lernen festlegen			
<input type="checkbox"/> Materialien und Ressourcen auswählen			
<input type="checkbox"/> Methoden und Strategien einsetzen			
<input type="checkbox"/> das Lernen durchführen			
<input type="checkbox"/> das Lernen überwachen			
<input type="checkbox"/> das Lernen evaluieren.			
Wenn mir eine Aufgabe bevorsteht kann ich meine Arbeit			

<input type="checkbox"/> planen (z. B. ein Ziel setzen; Zeit und Ort festlegen; Materialien und Ressourcen auswählen; Methoden und Strategien auswählen; Arbeitsphasen planen)			
<input type="checkbox"/> durchführen			
<input type="checkbox"/> überwachen (z. B. während oder nach der Arbeit die Aufgaben, die Leistung, den Einsatz von Materialien und Methoden überprüfen)			
<input type="checkbox"/> evaluieren (z. B. während und nach der Arbeit die Aufgaben, die Leistung, den Einsatz von Materialien, Hilfsmitteln und Strategien auswerten).			

Für weitere Beschreibungen siehe ‚durchführen‘.

Wenn Sie eigene Beschreibungen hinzufügen möchten, schreiben Sie diese bitte in die leeren Zeilen.

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen

Für die einzelnen Aspekte der Gestaltung des Lernprozesses gehen Sie zu allen anderen Komponenten. Vielleicht lernen Sie gerne mit anderen zusammen: Gehen Sie für die entsprechenden Beschreibungen dann zu ‚kooperieren‘.

2 Lernerprofil Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?“ D.F.

Sie haben folgende Komponenten ausgefüllt: ‚sich motivieren, wollen‘, ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘, ‚Wissen strukturieren‘, ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden auswählen‘, ‚durchführen‘ (zum Teil), ‚überwachen (*monitoring*)‘ (zum Teil), ‚kooperieren‘.

Ihre Selbsteinschätzung umfasst daher die meisten Aspekte des autonomen Fremdsprachenlernens. In all diesen Bereichen fühlen Sie sich kompetent und handlungsfähig. Den von Ihnen gegebenen Antworten entnehme ich das Bild einer sicheren und zielbewussten Lernerin, die klare Vorstellungen von Fremdsprachenlernen hat und bewusst ihre Prioritäten setzt.

‚sich motivieren, wollen‘ und ‚mit den eigenen Gefühlen umgehen‘

Darin schätzen Sie sich insgesamt als gut bis sehr gut ein: Sie glauben, Sie können sich motivieren und auch neu motivieren, wenn Ihre Motivation aus irgendeinem Grund nachlässt. Sie erkennen Ihre Gefühle beim Lernen und können damit ganz gut umgehen. In diesem Bereich setzen Sie sich keine Ziele.

‚Wissen strukturieren‘

Im Allgemeinen schätzen Sie Ihre Kenntnisse und Kompetenzen im autonomen Fremdsprachenlernen recht gut ein: Die meisten Deskriptoren haben sie mit ✓✓ oder ✓✓✓ angekreuzt. Sie denken, Sie können Ihre Bedürfnisse analysieren und sich Lernziele setzen; diese ist auch für Sie eine absolute Priorität für Ihr weiteres Lernen. Sie erkennen, was Sie an Arbeit und Arbeitsmaterialien brauchen, um Ihr Ziel zu erreichen; sie kennen genügend Lernmaterialien und Methoden. Sie können sich eine Aufgabe stellen. Denken Sie darüber nach: Welche Art von Aufgaben kennen Sie? Wie viele unterschiedliche Aufgaben gehören zu Ihrem Lernrepertoire?

Sie können auch die Fremdsprache analysieren, um induktiv Regel zu erkennen oder zu formulieren. Auch dies gehört für Sie zu den wichtigen Dingen bei autonomem Sprachenlernen. Weniger sicher fühlen Sie sich bei der Analyse von Kommunikationssituationen, um nicht nur grammatische Regeln, sondern eher eine ‚Grammatik der Kommunikation‘ in der Fremdsprache und -kultur festzustellen. Überlegen Sie kurz: Was können Sie schon? Wie weit können Sie mit Ihren eigenen Kräften vorankommen und wann brauchen Sie die Hilfe eines Experten? Woran könnte es liegen, dass Sie diese kulturellen und kommunikativen ‚Regeln‘ nicht erkennen?

Ihre Stärken und Schwächen als Lernerin sind Ihnen bewusst. Darüber nachzudenken ist für Sie eine Priorität. Vielleicht können Sie auch zu diesem Aspekt überlegen, wie Sie die Reflektion über Ihren Lernprozess stärken können: z. B.

durch einen Austausch mit Ihren Studienkolleg/Innen, ein Gespräch in der Lernberatung, Kurse oder Workshops zu Strategientraining. Auch die Evaluation Ihres eigenen Lernens, die sich schon ganz gut beherrschen, ist für Sie eine Priorität.

„planen“

Auch beim Planen schätzen Sie sich insgesamt als ganz gut ein. Für Sie ist es wichtig, unter Ihren Zielen Prioritäten zu setzen. Wichtig ist auch bei der Zielsetzung Ihre Sprachkompetenzen bewusster zu berücksichtigen. Weitere Aspekte des Planens halten Sie für vorrangig: über einen längeren Zeitraum kontinuierlich Zeit zum Fremdsprachenlernen einzuplanen, einen Lernplan dafür zu erstellen und dabei mehrere Aufgaben planen sowie verschiedene konkrete Bedingungen berücksichtigen.

Im Allgemeinen können Sie erkennen, was Sie brauchen, um eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten: Dabei ist es für Sie wichtig, zu reflektieren, ob Sie bestimmte grammatische Themen neu lernen oder wiederholen müssen, um die Aufgabe zu bewältigen, und welche Materialien (Grammatikbücher, Wörterbücher, Sprachkurse) Sie für die Aufgabe benutzen.

„Materialien und Methoden auswählen“

Sie kennen viele verschiedene Materialien zum Fremdsprachenlernen: unter denen, die Sie gut kennen sind für Sie am wichtigsten Menschen (Tandem, Berater), Grammatikbücher und Wörterbücher, authentische Materialien. Weniger gut kennen Sie zum einem Software, zum anderen Muttersprachler als Ressource zum Fremdsprachenlernen. Meine Nachfrage zu den Muttersprachlern: Kennen Sie wenige Muttersprachler oder kennen Sie wenige Methoden und Techniken, um von Muttersprachlern zu lernen? Hierzu sehen Sie auch die Ergebnisse zu „kooperieren“.

Sie arbeiten mit verschiedenen Typologien von Materialien, vor allem didaktisierte Materialien, die Sie entsprechend Ihrem Ziel oder Ihrem Lernstil aussuchen. Weniger einfach ist für Sie, diese Materialien entsprechend Ihren Sprachkompetenzen auszuwählen: Warum? Wie gehen Sie konkret vor? Welche Schwierigkeiten haben Sie dabei?

Sie kennen auch viele Methoden und Strategien zum Fremdsprachenlernen und Sie halten sie alle für zentral für Ihren Lernprozess. Dazu eine Anregung: Welche Strategien benutzen Sie am häufigsten und warum? Welche Vor- und Nachteile bringen diese Strategien mit sich? Welche Strategien benutzen Sie am wenigsten und warum?

„durchführen“

Sie können Ihre Zeit beim Lernen ganz gut managen und dies bleibt für Sie eine absolute Priorität. Auch Ihren Arbeitsplatz und Ihre Arbeitsumgebung können Sie ganz gut gestalten, so dass Sie beim Lernen alles zur Verfügung haben, was Sie brauchen.

Sie können gut alleine arbeiten, sich neue Aktivitäten suchen und sie zu Ende bringen, auch wenn es manchmal schwierig wird. Sie können auch mehrere Aktivitäten gestalten, die Sie zu einem Ziel bringen sollen. Sie können auch induktiv grammatische und strukturelle Elemente der Sprache selber analysieren und mit denen anderer Sprache vergleichen, oder eine Kommunikationssituation in der Fremdsprache im Hinblick auf kulturelle Merkmale untersuchen: Dies weist auf ein gutes Sprachbewusstsein hin.

„überwachen (monitoring)“

Sie kennen ganz gut Ihre Stärken und Schwächen als Lernerin: Ihren Lernstil, die Lernstrategien, die Sie einsetzen, die Methoden, die Sie beim Lernen verwenden, Ihre Motivation und Ihre Gefühle. Diese Aspekte sind für Sie beim Lernen gleich wichtig.

Sie können auch erkennen, wenn Sie sprachliche Schwierigkeiten bei einer Aufgabe haben, oder ob Sie methodisch mit einer Aufgabe gut vorgehen: Dies ist auch sehr wichtig für Sie. Dies ist die Voraussetzung, um selbst eine Lösung für eventuelle Probleme bzw. Fragen zu suchen oder jemandem um Rat zu bitten und somit mit dem Lernen weiterzukommen.

„kooperieren“

Nach Ihrer Einschätzung können Sie insgesamt sehr gut mit anderen Menschen lernen. Diese Kooperation mit anderen ist für Sie eindeutig eine Priorität beim Lernen. Sie können aufmerksam der gesprochenen Sprache zuhören, aus der Beobachtung eines Gespräches lernen, sich bei anderen Hilfe holen, sich verständigen, Ihre eigene Meinung sagen und den anderen zuzuhören. Sie können auch entscheiden, wann und wie Sie alleine oder mit anderen lernen wollen. Das ist für Sie besonders wichtig.

Gesamtbild

Ihre Stärken: Willen, Motivation, Wissen, Umgang mit Methoden und Strategien, der Sprache, Fähigkeit zum Kooperieren

Ihre Ziele: Wissen, Planen, Umgang mit Materialien, Methoden und Strategien, Analyse von Kommunikationssituationen, Kooperieren

Erprobung im Selbstlernzentrum: persönliche Daten der Studierenden

Name	D. F.			
M/W	W			
Alter	23			
Nationalität	Italienisch			
Fach / Semesterzahl	Sprach- und Kulturwissenschaft - Deutsch und Spanisch / 9. (Erasmus)			
Erstsprache	Italienisch			
Fremdsprache(n)	Deutsch	Spanisch	Englisch	Französisch
Niveau	B2.2	C1	B2	B2
Zeitraum	7 Jahren [sic]	4 Jahren [sic]	6 Jahren [sic]	8 Jahren [sic]
Im Kurs/ autonom	in der Schule (3 Jahren), an der Uni (4 Jahren) mit Sommerkurs (3 Wochen Freiburg, 2005) jetzt auch allein (SLZ, mit Wörterbuch, Übungen über Grammatik und Wortschatz)	an der Uni	5 in der Schule, 1 an der Uni	in der Schule
Anmerkungen	In der Schule und an der Uni habe ich immer ein schlechtes Deutsch gelernt / studiert. Ich habe jetzt nämlich viele Lücke [sic], sowohl in der Grammatik als auch in dem Wortschatz.	sehr gut organisiert, und ich habe sehr viel gelernt, sowohl in der Grammatik als auch im Wortschatz und Redewendungen		Meine liebteste [sic] Fremdsprache. Ich glaube, ich kann es gut reden, sowohl weil meine erste Lehrerin mir sehr gut gelernt hat [sic], als auch, weil es die erste Fremdsprache ist, die ich gelernt habe

Name	J. C.			
M/W	W			
Alter	25			
Nationalität	Chinesisch (Taiwan)			
Fach / Semesterzahl	Biochemie / 13 (Austauschstudentin)			

Erstsprache	Chinesisch (Taiwan)	
Fremd- sprache(n)	Englisch	Deutsch
Niveau	Gut	B1.2
Zeitraum	Kindheit, auch in der Schule für 6 Jahre	2000-2002, ein bisschen in 2005
Im Kurs/ autonom	Schule, 2 Mal Austauschprogramm teilgenommen	Uni für 2.5 Jahre. 1 Semester in Deutschland. Tandempartnerin
Anmer- kungen	Ich habe Spaß damit [sic] gehabt	Ich lerne noch Deutsch...

Name	M. M
M/W	M
Alter	55
Nationalität	Iraker
Fach / Se- mesterzahl	Geschichts- und Kulturwissenschaft (abgeschlossenes Studium Semitistik und Arabistik, Master u. Doktorarbeit in Politikwissenschaft)
Erstsprache	Arabisch
Fremd- sprache(n)	Englisch [Deutsch, M.G.T.] ⁹⁶
Niveau	Mittelstufe
Zeitraum	1. in Schulzeit Schule + Uni 2. seit 5 Jahren mit Unterbrechungen
Im Kurs/ autonom	
Anmer- kungen	1. Die Unterbrechungen behindern den Lehrprozess [sic] 2. Die Phonetik einer Sprache lässt sich schwer lernen

Name	I. P.		
M/W	W		
Alter	21		
Nationalität	Deutsch		
Fach / Se- mesterzahl	Französisch und Latein (auf Lehramt)		
Erstsprache	Deutsch		
Fremd- sprache(n)	Französisch	Englisch	Polnisch

⁹⁶ Der befragte Studierende sprach auch Deutsch, aber er gab es in seinem Fragebogen nicht an.

Niveau	B2	B2	
Zeitraum	seit 1997; seit 8 Jahren, intensiv erst seit 4 Jahren	1995-2000	Seit 2003
Im Kurs/ autonom	8 Jahre in der Schule seit 2005 an der Uni: 4 Std die Woche im Kurs, 2-3 Stunden pro Woche mit einem Tandem, 2-3 Stunden täglich selbständig mit Materialien oder im SLZ	in der Schule und dann autonom (Filme)	autonom in Polen und dann zu Hause
Anmerkungen	<p>es ist schwer, ein passendes Tandem zu finden. Die Tandempartner müssen zusammen kommunizieren können und wirklich wollen.</p> <p>---</p> <p>Man sagt oft, wenn man jünger ist, lernt man leichter. Ich glaube aber nicht, dass man besser lernt. Ich habe in 1 Semester mehr gelernt als in 8 Jahren Schulfranzösisch</p>		

Name	R. S.				
M/W	W				
Alter	23				
Nationalität	Deutsch				
Fach / Semesterzahl	Spanisch / 2				
Erstsprache	Deutsch				
Fremdsprache(n)	1. Englisch	2. Französisch	3. Spanisch	4. Portugiesisch	5. Latein
Niveau	B1-B2	B1	B2	B1	Grundkenntnisse
Zeitraum	1993-2002	1995-2002	2001- heute	2003-2004	Semesterferien 2004–2005 Umfang: 4 SWS (=56 Einzelstunden)
Im Kurs/ autonom	Schule (5.-13. Klasse)	Schule (7.-13. Klasse)	gelernt in ca. 8 Volkhochschulkursen, durch autonomes Arbeiten, durch einen Uni-	Grundlagen autonom erarbeitet (mit Büchern, Kassetten und Grammatiken),	Ferienkurs (intensiv)

			cert-Kurs an der TU, durch einen Kurs im Cervantes-Institut, seit dem WS 2005/06 an der FU und dort auch im SLZ	Vertiefung durch einen 1-monatigen Auslandsaufenthalt in Brasilien und einen anschließenden Volkshochschulkurs (Niveau B1)	
Anmerkungen	In der Schulzeit hat mir Englisch sehr viel Spaß gemacht. Ich habe zu Hause oft selbstständig mit Audio-Kursen gearbeitet	Französisch verstehe ich heute noch gut, aber sprechen kann ich kaum, da mir die passenden Wörter (wg fehlender Übung) nicht einfallen.		Portugiesisch habe ich sehr schnell erlernt. Der Grund dafür war, dass das Spanische mein Ausgangspunkt gewesen ist.	Laut meines Zertifikats bin ich in der Lage, einen originalen Caesar-Text zu übersetzen

Name	C. G.		
M/W	W		
Alter	25		
Nationalität	Deutsch		
Fach / Semesterzahl	DaF, Linguistik, Erziehungswissenschaft / 7.-10. je nach Fach		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprache(n)	Englisch	Französisch	Latein
Niveau	B1.2-B2	B1.2	B1 [sic]
Zeitraum	1991-2007	1993-2007	1995-2000
Im Kurs/ autonom	Schulunterricht 9 Jahre Tandems	Schulunterricht 7 Jahre Tandems Auslandsaufenthalt 3 Monate Unisprachkurs	Schulunterricht 5 Jahre
Anmerkungen	autonom mit Unterstützung und autonom im Tandem	im Kurs, autonom, im Tandem, autonom mit Unterstützung	autonom

Erprobung im Sprachpraxismodul: persönliche Daten der Studierenden

Stud. Nr. ⁹⁷	1		
Fach, Semesterzahl	Islamwissenschaft, Bachelorstudiengang, 2. Sem.		
Erstsprache	Türkisch		
Fremdsprachen	Deutsch, Englisch, Französisch		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Schule	(4 Jahre)	lange her

Stud. Nr.	2		
Fach, Semesterzahl	Nordamerikanistik, Politikwissenschaft, Magister, 4. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch, Französisch		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Tandem	1x die Woche (halbes Jahr)	très sympa, très cool, m'aide beaucoup
	Schule	2 heures par semaine (2 Jahre)	schlechte Lehrerin, keine Motivation meinerseits
	Vokabeltraining	tout le matin [sic]	sehr hilfreich, Qual zeitweise aber ein wenig Disziplin bringt extrem viel
	Arbeit in Frankreich	2 Monate	sehr hilfreich, tolle Erfahrung

Stud. Nr.	3		
Fach, Semesterzahl	Kunstgeschichte, Magister, 4. Sem.		
Erstsprache	Litauisch		
Fremdsprachen	Englisch, Deutsch, Italienisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen

⁹⁷ Da die Untersuchung im Sprachpraxismodul anonym war, wurden die persönlichen Daten nur im Hinblick auf den Studiengang, auf die Erst- und Zielsprache(n) sowie auf die Lernerfahrung erhoben. Namen und Geschlecht der Studierenden wurden nicht erhoben. Die Studierenden sind daher durch eine Nummer erfasst.

	in der Schule	1 Semester 2x wöchentl.	ich hatte viel Abistress & keine Zeit für Französisch
	an der HU: WS 04/05 → GM2	4 SWS	
	September 2005 Tandemkurs in Berlin & Paris	2 Wochen	eine tolle Möglichkeit Kultur Frankreichs & Franzosen kennen zu lernen

Stud. Nr.	5		
Fach, Semesterzahl	Politikwissenschaft, Bachelorstudiengang, 2. Sem.		
Erstsprache	Ungarisch		
Fremdsprachen	Englisch, Spanisch, Rumänisch [Deutsch, Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	zu Hause	unregelmäßig	gut für den Anfang jedoch geringe Motivation
	In Arbeitsgemeinschaften in der Schule	1x pro Woche für 1 Jahr	grammatische Grundlagen, gutes Arbeiten in der Gruppe
	als Unterrichtsfach in der Schule	2x pro Woche 3 Jahre lang	leider nicht besonders ertragreich wegen der [unvollständig, M.G.T.]
	bei Auslandsaufenthalten (Sprachreisen 2x 3 Wochen)	jeden Tag Französischstunden	sehr gut und effektiv, aber solche Aufenthalte sind teuer

Stud. Nr.	6		
Fach, Semesterzahl	Publizistik Bachelorstudiengang, 5. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Schule	7-11. Klasse	schlecht
	Uni	1,5 Jahre	OK

Stud. Nr.	7		
Fach, Semesterzahl	Politikwissenschaft, Diplom, 8 Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Ferien, Schule, etc.	5 Jahre Schule 6 Sommerferien	viel ist nicht hängen geblieben, aber mehr als nix [sic]

Stud. Nr.	8		
Fach, Semesterzahl	Volkswirtschaftslehre, Diplom, 4. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch, Chinesisch (etwas), Latein [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	in der Schule	7 Klasse - 2 Sem.	Als wir bei einer Muttersprachlerin Unterricht hatten, habe ich sehr schnell Fortschritte gemacht und Spaß an der Sprache gehabt.
	in der Uni	dieses Semester 4 SWS	Es tut mir gut, meine Sprachkenntnisse aufzufrischen. Ich habe leider mehr verlernt als mir lieb ist.

Stud. Nr.	9		
Fach, Semesterzahl	Soziologie, Diplom, 7. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Schule	regelmäßig bis zur 11. Klasse	sehr schlecht
	Familie / Au-pair	kurze Zeit	ist sehr lange her
	Mitbewohner	kaum	habe sehr wenig

			Französisch gesprochen
--	--	--	---------------------------

Stud. Nr.	10		
Fach, Semesterzahl	Politikwissenschaft Bachelorstudiengang, 5. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	in der Schule (7.-10. Klasse)	4 h pro Woche	- schlechte Lehrer - schlechter Unterricht

Stud. Nr.	11		
Fach, Semesterzahl	Psychologie, Diplom, 5. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch, Französisch, Latein		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Schule	5 Jahre; sehr regelmäßig (mind. 3x pro Woche)	grundlegender Spracherwerb der mir durch eine sehr engagierte Lehrerin großen Spaß gemacht
	Austausch mit einer Schülerin aus Lausanne	3 Wochen	für mich eine neue Erfahrung, Franzö- sisch im Alltag im- merzu anzuwenden → sehr effektiv für die mündl. Kommunikation

Stud. Nr.	12		
Fach, Semesterzahl	Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Bachelorstudiengang, 2. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch, Französisch, Latein		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen

	Schule	3 Jahre (?)	gute Lehrerin, erfolgreich
	Sprachaufenthalte in Frankreich: 2 Wochen Paris 2 Wochen in Taizé (Jugendcamp)	1x 3x	(?) wenig Sprachverbesserung hilfreich beim Sprachenlernen

Stud. Nr.	13		
Fach, Semesterzahl	Theaterwissenschaft, Bachelorstudiengang, 4. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Schule	7 Jahre / 5 h pro Woche	effektiv. 4 Jahre Pause hat jedoch dazu geführt, dass meine Kenntnisse weitgehend in Vergessenheit geraten sind
	Austausch (Schule)	2x 2 Wochen	die für mich beste Art des Lernens
	Urlaub	...	im Land unter Franzosen

Stud. Nr.	15		
Fach, Semesterzahl	Biologie, Bachelorstudiengang, 2. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch, etwas Persisch [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Urlaub mit Familie	1x, 3 Wochen	☺
	Schüleraustausch Paris	1x, 3 Wochen	
	Brieffreundschaft mit Mädchen aus La Réunion	einige Monate	
	Brieffreundschaft mit Jungen aus Paris	einige Monate	

Stud. Nr.	16		
Fach, Semesterzahl	Politikwissenschaft, Diplom, 9. Sem.		
Erstsprache	Deutsch		
Fremdsprachen	Englisch, Spanisch (Grundkenntnisse) [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	Schule	5 Jahre 4 h / Woche	insgesamt gut, aber nicht abwechslungsreich
	Schul austausch	2 Wochen	viel leichter, die Sprache zu lernen als im Unterricht, mehr Erfolg in kurzer Zeit
	TU-Sprachbörse	80 h	Sehr gut, abwechslungsreich, anspruchsvoll

Stud. Nr.	17		
Fach, Semesterzahl	Germanistik, Sommersemester [sic. Erasmusstudentin MGT]		
Erstsprache	Italien [sic]		
Fremdsprachen	anglais et un peu d'allemand [Französisch, M.G.T.]		
Erfahrungen mit Französischlernen	was, wo	wie lange	Bilanz, Erinnerungen
	dans l'école [sic]	3 ans 3 heures par semaine	

Kolloquium Fremdsprachenunterricht

Herausgegeben von Gerhard Bach, Daniela Caspari, Volker Raddatz,
Nicola Würffel und Wolfgang Zydati

Die Erforschung von Fremdsprachenunterricht bedeutet, der Interdependenz der beteiligten Forschungsfelder, Forschungsmethoden, Wissenschaftsbereiche und Praxisdimensionen Rechnung zu tragen. KFU publiziert Tagungsdokumentationen sowie einschlägige Monographien, Dissertationen und Habilitationsschriften aus folgenden fremdsprachendidaktischen Forschungsgebieten: Mehrsprachigkeitsforschung, Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Fremdsprachendidaktiken aller Schulsprachen, interkulturelle Pädagogik, Multiliteralitätsforschung, bilingualer Unterricht, computer-gestütztes Fremdsprachenlernen und angewandte Sprachwissenschaften.

Publikationsanfragen richten Sie bitte an den geschäftsführenden Herausgeber, Prof. Dr. Gerhard Bach (gbach@uni-bremen.de). Gerne berät das Herausgeberteam interessierte Autor/innen bei Forschungsprojekten.

- Band 1 Volker Raddatz / Michael Wendt (Hrsg.): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht – Schrift, Film, Video. Kolloquium zur Ehren von Bertolt Brandt (Verlag Dr. Kovac 1997).
- Band 2 Gabriele Blell / Wilfried Gienow (Hrsg.): Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht (Verlag Dr. Kovac 1998).
- Band 3 Renate Fery / Volker Raddatz (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. 2000.
- Band 4 Gisèle Holtzer / Michael Wendt (ds.): Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagre. 2000.
- Band 5 Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. 2010.
- Band 6 Michael Wendt (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. 2000.
- Band 7 Dagmar Abendroth-Timmer / Stephan Breidbach (Hrsg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. 2000.
- Band 8 Wolfgang Zydati: Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich. Unter Mitarbeit von Viola Vockrodt-Scholz. 2002.
- Band 9 Wilma Melde / Volker Raddatz (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 1. Offene Formen und Frhbeginn. 2002.
- Band 10 Gerhard Bach / Britta Viebrock (Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. 2002.
- Band 11 Hannelore Kppers / Marc Souchon (Eds.): Appropriation des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. 2002.
- Band 12 Helene Decke-Cornill / Maike Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. 2002.
- Band 13 Nikola Mayer: Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen- und Lehrern. 2002.
- Band 14 Brigitte Krck / Christiane Loeser (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. 2002.

- Band 15 Johannes Eckerth / Michael Wendt (Hrsg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. 2003.
- Band 16 Dagmar Abendroth-Timmer / Britta Viebrock / Michael Wendt (Hrsg.): Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Gerhard Bach zum 60. Geburtstag. 2003.
- Band 17 Petra Bosenius / Jürgen Donnerstag (Hrsg.): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. 2004.
- Band 18 Mercedes Díez / Raquel Fernández / Ana Halbach (eds.): Debate en torno a las estrategias de aprendizaje. Debating Learning Strategies. 2004.
- Band 19 Adelheid Schumann (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. 2005.
- Band 20 Christine Penman (ed.): Holistic Approaches to Language Learning. 2005.
- Band 21 Steffi Morkötter: *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit. 2005.
- Band 22 Wolfgang Zydariß: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. 2005.
- Band 23 Gerhard Bach / Gisèle Holtzer (éds.): Pourquoi apprendre des langues? Orientations pragmatiques et pédagogiques. 2006.
- Band 24 Andreas Grünewald: Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. 2006.
- Band 25 Christiane Fäcke: Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. 2006.
- Band 26 Laurence Jeannot: Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Stratégies et compétence d'apprentissage dans des dispositifs mixtes en France et en Allemagne. 2006.
- Band 27 Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. 2007.
- Band 28 Jean E. Conacher / Helen Kelly-Holmes (eds.): New Learning Environments for Language Learning. Moving beyond the classroom? 2007.
- Band 29 Daniela Caspari / Wolfgang Hallet / Anke Wegner / Wolfgang Zydariß (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. 2., durchgesehene Auflage. 2009.
- Band 30 Sabine Doff / Torben Schmidt (Hrsg.): Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. 2007.
- Band 31 Daniela Elsner / Lutz Küster / Britta Viebrock (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. 2007.
- Band 32 Adelheid Schumann / Lieselotte Steinbrügge (Hrsg.): Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. 2008.
- Band 33 Dagmar Abendroth-Timmer: Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen. 2007.
- Band 34 Christine Hélot / Britta Benert / Sabine Ehrhart / Andrea Young (éds.): Penser le bilinguisme autrement. 2008.
- Band 35 Christiane Fäcke (Hrsg.): Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. 2009.

- Band 36 Dagmar Abendroth-Timmer, Daniela Elsner, Christiane Lütge, Britta Viebrock (Hrsg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. 2009.
- Band 37 Karin Aguado / Karen Schramm / Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. 2010.
- Band 38 Bernd Tesch: Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). 2010.
- Band 39 Maria Giovanna Tassinari: Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien. 2010.

www.peterlang.de