

67. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick

1. Definition des Gegenstandsbereichs

Die Begriffe *Lernerautonomie* und *selbst gesteuertes Lernen* sind auf unterschiedlichen Ebenen des didaktischen Begriffsfeldes angesiedelt. Dickinson (1987) hebt hervor, dass für selbst gesteuertes Lernen vor allem die besondere Gestaltung der Unterrichtsmaterialien charakteristisch ist, wohingegen Lernerautonomie sich auf den Lernenden und seine Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen bezieht. Beim selbst gesteuerten Lernen sind die Materialien so gestaltet, dass alle erforderlichen Anleitungen und Entscheidungsprozesse in ihnen enthalten sind, so dass sie ohne Lehrer bearbeitet werden können. Die Selbststeuerung des Lerners ist damit allerdings weitgehend darauf beschränkt entscheiden zu können, wann er mit den Materialien arbeiten möchte. Deshalb ist auch der Begriff der Selbststeuerung für diese Form des Lernens eigentlich als nicht zutreffend zu bezeichnen. Lernerautonomie bezieht sich hingegen auf Lernformen, in welchen sich der Lehrer darum bemüht die Lernenden in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen. Die beiden Begriffe stehen zwar nicht in Opposition zueinander, verweisen aber auf ein je unterschiedliches Verständnis von Autonomie, wobei das des selbst gesteuerten Lernens eher als technizistisch bezeichnet werden kann, das der Lernerautonomie hingegen eher als humanistisch.

Eine weitere Variante des Begriffs *selbst gesteuertes Lernen* bringt Bleyhl (1995) ins Spiel. Er setzt Selbststeuerung mit *Selbstorganisation* gleich und versteht darunter vor dem Hintergrund der Neurobiologie und Neuroinformatik die Fähigkeit des menschlichen Gehirns die Verarbeitung von Informationen selbstständig zu steuern und auf diese Weise die kognitiven Strukturen zu konstruieren,

die am Ende eines jeden Lernprozesses im Gedächtnis gespeichert werden. Dieses neurowissenschaftliche Verständnis von Selbststeuerung und Selbstorganisation steht dem humanistischen Autonomiebegriff näher als dem technizistischen Begriff des selbst gesteuerten Lernens.

Benson (1997, 18 f.) bereichert das didaktische Begriffsfeld um einen weiteren Begriff; er unterscheidet zwischen drei Versionen von Lernerautonomie: einer technischen, einer psychologischen und einer politischen Version; die zuerst genannte fällt mit dem selbst gesteuerten Lernen, wie es Dickinson definiert, zusammen. Technische Versionen von Lernerautonomie werden als Lernen außerhalb eines institutionalisierten Lernkontextes (Schule, Universität) ohne Einbeziehung eines Lehrers definiert. Psychologische Versionen definieren Lernerautonomie als Fähigkeit Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und sehen die Entwicklung von Lernerautonomie als einen nie abgeschlossenen Prozess immer größerer Einflussnahme auf die eigenen Lernprozesse. In politischen Versionen von Lernerautonomie wird das Konzept im Zusammenhang mit der Kontrolle von Lernprozessen und Lerninhalten gesehen. Das zentrale Anliegen politischer Versionen von Lernerautonomie bezieht sich auf die Bedingungen, unter welchen es Lernern möglich ist, sowohl ihr eigenes Lernen als auch die institutionellen Kontexte zu kontrollieren, in welchen ihr Lernen stattfindet. Für alle Versionen von Lernerautonomie und selbst gesteuertem Lernen gilt, dass sie in keiner Weise auf fremdsprachliches Lernen beschränkt sind; lernerautonome Konzepte sind allgemeine pädagogische Konzepte, die, wie im zweiten Abschnitt genauer dargelegt wird, allerdings unterschiedlichen Quellen entstammen.

Obwohl die technizistische Version von Lernerautonomie, das selbst gesteuerte Lernen im Sinne von Dickinson, vor allem in bildungspolitischen Kontexten weiterhin hochgehalten wird (Entlastung des Bildungshaushaltes durch Bereitstellung von Geräten und Materialien, die den Lehrer entbehrlich machen), bezieht sich die pädagogische

und fachdidaktische Diskussion heute vor allem auf das psychologische Konzept in seiner humanistischen Ausprägung, so wie es von den kognitiven und Neurowissenschaften empirisch unterfüttert wird.

Die Definition von Lernerautonomie, auf die sich die folgenden Überlegungen weitgehend beziehen, wurde schon vergleichsweise früh von Holec (Holec 1981, 3) vorgestellt. Wie alle anderen psychologischen Definitionen von Lernerautonomie auch (Little 1991; Dam 1995) zeichnet Holec in seiner Definition das Idealbild eines autonomen Lerners und definiert im humanistischen Sinne das in jeder Form von institutionalisiertem Lernen anzustrebende allgemeinste Lernziel, die Qualifizierung des selbstständigen Lerners, der sein Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen übernehmen kann. Nach Holec beziehen sich diese Entscheidungen auf die Festlegung der Lernziele, der Inhalte und der Progression, auf die Auswahl der zu benutzenden Methoden und Arbeitstechniken, auf die Gestaltung des Lernprozesses (im Hinblick auf Zeit, Ort, Rhythmus) und auf die Bewertung des Gelernten und des Lernprozesses, d.h. es sind Entscheidungen, die in herkömmlichen Unterrichtskontexten vom Lehrer getroffen werden.

Wenn man die verschiedenen Ansätze Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen zu definieren Revue passieren lässt, dann wird deutlich, dass das Begriffsverständnis schwankt zwischen Autonomie als einem allgemeinen Erziehungsziel, als einem didaktisch-methodischen Ansatz, als einer Fähigkeit, die der Lernende mitbringt, und als einem Prozess, den zu gestalten, die Aufgabe des Lernenden ist, den aber der Lehrende fördern kann.

2. Zur Entwicklung des Konzeptes der Lernerautonomie

Das selbst gesteuerte Lernen in seiner technizistischen Ausprägung und die Lernerautonomie unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Herkunft und die Geschichte ihrer Entwicklung beträchtlich voneinander. Im weitesten Sinne lässt sich das selbst gesteuerte Lernen mit didaktischen Konzepten verbinden, wie sie in den 60er- und noch in den frühen 70er-Jahren auf der Grundlage lernpsychologischer Erkenntnisse des Behaviorismus entwickelt und als *Programmiertes Lernen* oder *Programmierte Instruktion* in konkrete Unter-

richtskontexte umgesetzt wurden. Denn schon in der Programmierten Instruktion wurden Unterrichtsmaterialien mithilfe linearer und verzweigender Gestaltungsprinzipien so gegliedert, dass der Lernende unabhängig von einem Lehrer selbstständig mit diesen Materialien arbeiten konnte. Obwohl die derzeitigen Materialien für selbst gesteuertes Lernen sehr viel komplexer und vielgestaltiger sind, unterliegen sie dennoch instruktivistischen Vorstellungen vom Lernen, bei welchen jeder Lernprozess von außen initiiert, kontrolliert und evaluiert wird.

Die Lernerautonomie als didaktisches Konzept entwickelte sich zunächst vollkommen unabhängig von irgendwelchen Bezugswissenschaften in der Praxis des institutionalisierten Unterrichts. Dies gilt insbesondere für die fremdsprachliche Variante, die sich, ausgehend von Initiativen des Europarates in den 70er-Jahren (Trim 1977; Holec 1981), in der Unterrichtspraxis in den kleineren europäischen Ländern entwickelte (Dam 1995). Eine theoretische Fundierung erfuhr die Lernerautonomie erst nachträglich (vgl. Abschnitt 3). Wenn man die Geschichte der Fremdsprachendidaktik betrachtet, erweist sich diese Entwicklung in gewisser Weise als einmalig, denn alle anderen fremdsprachendidaktischen Ansätze sind zunächst aus didaktischen Theorien unter Einbeziehung der relevanten Bezugswissenschaften (vor allem Linguistik und Lernpsychologie) heraus konzipiert worden, bevor sie in die Praxis des Unterrichts übernommen wurden.

Obwohl sich die Lernerautonomie als pädagogisches Konzept nicht in das herkömmliche Theorie-Praxis-Gefüge von Grundlagen- und Vermittlungswissenschaften einbinden lässt, finden sich Berührungspunkte zu anderen pädagogischen Entwürfen, die zum Teil ebenfalls aus der Praxis für die Praxis entwickelt wurden. Es seien vor allem die Reformpädagogik und die Freinet-Pädagogik genannt, die ähnlichen Prinzipien verpflichtet sind. So gehört zu den wichtigsten Prinzipien der Reformpädagogik, dass der Schüler schrittweise in Methoden und Arbeitstechniken eingeführt wird, um selbstständig lernen zu lernen. Auch die Rolle des Lehrers wird schon bei den Reformpädagogen umdefiniert. Er tritt aus der Rolle des Instruierenden zurück und wird zum Anreger und Berater bei den Schüleraktivitäten, die die Lernenden zu Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit führen sollen. Die so genannte Arbeitsschule ist aus diesen Überlegungen erwachsen. Ähnliche Gedanken hat Célestin Freinet in Frankreich entwickelt (Freinet

1994). Auch er betont die Bedeutung der Autonomie, wenn er die Schüler zu Initiatoren und Organisatoren der eigenen Lernprozesse erziehen möchte und eine kooperative Organisation der Lernprozesse in gemeinsamer Verantwortung fordert. Als besonders wichtig hebt Freinet auch die Selbstevaluation hervor, die im Kontext der Lernerautonomie eine Schlüsselrolle spielt.

Weder die Reform- noch die Freinet-Pädagogik haben sich als didaktische Konzepte in Schule und Unterricht durchsetzen können. Dies mag damit zu tun haben, dass in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wegen der Vorherrschaft mechanistisch-behavioristischer Lerntheorien eine lerntheoretische Begründung dieser pädagogischen Überlegungen nicht möglich war. Auf jeden Fall lässt sich das derzeitige große Interesse an der Lernerautonomie damit erklären, dass es heute Bezugswissenschaften gibt, die darauf verweisen, dass Lernerautonomie nicht nur eine pädagogische Vision ist, sondern eine lernpsychologische Notwendigkeit.

3. Bezugswissenschaften: Kognitive Psychologie, Neurowissenschaft und Konstruktivismus

Die *kognitive Psychologie* ist zweifellos eine der wichtigsten Bezugswissenschaften für alle didaktischen Konzepte, die auf Lernerautonomie fokussieren. Sie beschäftigt sich mit der menschlichen Kognition, also den Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens, die dem menschlichen Geist innewohnen und dazu beitragen, dass der Mensch die Welt im erkenntnistheoretischen Sinn versteht und begreift. Alle Teildisziplinen der kognitiven Psychologie begreifen den Menschen als ein autonomes kognitives System, dessen zentrale Aufgabe darin besteht, Informationen aus der Umwelt aufzunehmen und in kognitive Strukturen umzuwandeln, um auf diese Weise sein Überleben zu sichern. Die Verarbeitung der Informationen gelingt ihm auf der Basis einer hoch komplexen kognitiven Ausstattung, die zum einen aus einem Inventar an Strategien besteht, welche die Verarbeitungsprozesse steuern, und zum anderen aus vielschichtigen Wissensspeichern, in welchen die verarbeiteten Informationen organisiert und strukturiert gespeichert werden. Das Lernen wird als ein Prozess der Wissensintegration und der Wissensreorganisation verstanden, d.h. die verarbeiteten Informationen werden – wenn sie behalten werden sollen – vom Lerner in das bereits vorhandene Wissen einge-

bunden und dieses so umstrukturiert, dass es optimal organisiert ist und jederzeit abgerufen werden kann.

Bei ihren Untersuchungen zur Verarbeitung von Informationen hat die kognitive Psychologie eine grundlegende Erkenntnis gewonnen, die auch im Zusammenhang der Begründung von Lernerautonomie von großer Bedeutung ist: Informationsverarbeitung ist ein Prozess der Konstruktion, an dem sowohl die eingehenden Umweltreize als auch das bereits gespeicherte Wissen beteiligt sind. Psychologisch bedeutet diese Erkenntnis, dass die Informationen aus der Umwelt nicht abbildhaft in den menschlichen Geist eingehen, sondern dass jedes kognitive System abhängig vom bereits verarbeiteten Wissen eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen Informationen konstruiert. Dieser Prozess ist ein autonomer Prozess, den der Informationsverarbeiter eigenverantwortlich durchführt.

Diese Erkenntnis hat wichtige didaktische Konsequenzen. Denn sie verweist darauf, dass Lerninhalte vom einzelnen Lerner nicht in der Form übernommen werden, in der sie vom Lehrer übermittelt werden bzw. in den Unterrichtsmaterialien angelegt sind. Sie verweist auch darauf, dass Verstehens- und Lernprozesse von außen nicht in dem Maße beeinflusst werden können, wie das bisher angenommen wurde. Bei der Verarbeitung der Lerninhalte knüpft jeder Lerner an sein eigenes subjektives Wissen an; er kann deshalb auch nur solche Lerninhalte verarbeiten, die er zu seinem bisherigen Wissen in Verbindung setzen kann. Wenn dies so ist – und die empirischen Untersuchungen der kognitiven Psychologen deuten darauf hin, dass es so ist –, dann ergibt sich daraus die didaktische Konsequenz, dem einzelnen Lerner unterschiedliche Lernangebote zu machen bzw. im Klassenzimmer reiche Lernumgebungen zu schaffen, die es ihm eher ermöglichen, sein bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen. Die Erkenntnis der kognitiven Psychologie, dass Wissenserwerb ein autonomer Konstruktionsprozess ist, an dem das subjektive Lernerwissen großen Anteil hat, begründet die Forderung lernerautonomer Ansätze nach Entwicklung größerer Selbstständigkeit bei den Lernenden.

Die *Neurowissenschaft* bildet die Grundlage jenes weiter gehenden neurowissenschaftlichen Verständnisses von Selbstorganisation bzw. selbst gesteuertem Lernen, das neben Bleyhl (1995) auch

von Multhaup (1995) in die fachdidaktische Diskussion eingebracht wurde. In der Neurowissenschaft werden konnektionistische Modelle herangezogen, um das menschliche Lernen als selbstorganisierten Prozess zu modellieren. McClelland/Rumelhart (1985) haben mit ihrem PDP-Modell den stärksten Einfluss auf die Diskussion um das menschliche Lernen ausgeübt. PDP steht für *parallel distributed processing* und ist ein solches konnektionistisches Modell. Die Abkürzung besagt, dass in diesem Modell parallel (*parallel*) kognitive Prozesse zur gleichen Zeit an verschiedenen Stellen (*distributed*) im Gehirn ablaufen. Die Milliarden von Neuronen (Nervenzellen), die sich im menschlichen Gehirn befinden, sind eng miteinander verknüpft (daher der Begriff Konnektionismus). Wenn das Gehirn arbeitet, wird eine Vielzahl von Neuronen aktiviert, die Signale an andere Neuronen senden. In der Theorie wird zwischen *excitatory* und *inhibitory signals* unterschieden. Ersterer bewirken, dass die Verknüpfung zwischen bestimmten Neuronen verstärkt wird, Letztere reduzieren die Stärke der Neuronenverbindungen. Während der Gehirntätigkeit entstehen auf diese Weise Netzwerke von enger miteinander verknüpften Neuronen. Die neurobiologischen Verarbeitungsprozesse entziehen sich jeder Einwirkung von außen.

In den kognitiven Wissenschaften steht man dem konnektionistischen Ansatz noch recht skeptisch gegenüber. Eysenck/Keane (1993) heben vor allem hervor, dass es etwas enttäuschend sei, die hochgradig komplexe Struktur des menschlichen Gedächtnisses auf Verknüpfungsstärken von neuronalen Einheiten zurückführen zu müssen. Aitchison (1992) bezweifelt, dass der konnektionistische Ansatz sich dafür eignet, komplexe Aspekte der menschlichen Sprachverarbeitung angemessen zu modellieren.

Mit dem Begriff *Konstruktivismus* verbinden sich heute eine Vielzahl verschiedener Vorstellungen und Konzepte, die in unterschiedlichem Maße für eine theoretische Begründung der Lernerautonomie herangezogen werden. Da lässt sich zunächst der so genannte epistemische Konstruktivismus nennen, wie er von Piaget begründet und von der Genfer Schule fortgeführt wird (Edelstein/Hoppe-Graf 1993). In den Arbeiten Piagets, der vor allem an der Entwicklung der Kognition beim Kind interessiert war, spielt der Begriff der Konstruktion eine entscheidende Rolle. Die kognitive Entwicklung des Kindes vollzieht sich in der Interaktion von Individuum und Umwelt. Assimilation und

Akkommodation sind die kognitiven Prozesse, welche die Konstruktion der Kognition steuern. Die radikalen Konstruktivisten (von Glasersfeld 1987) betonen, dass sich Wahrnehmung nicht in den Sinnesorganen vollzieht, sondern im Gehirn, und gehen so weit zu behaupten, dass jegliche Realität konstruiert wird. Die Welt, in der wir leben, ist nach Auffassung der radikalen Konstruktivisten deshalb kein Abbild der Umwelt, innerhalb derer wir existieren, sondern eine konstruktive Größe, die wir in unseren sozialen Gemeinschaften erzeugen und erproben.

Psychologen und Pädagogen haben sich in den letzten Jahren intensiv mit diesem Gedankengut auseinander gesetzt, das im Wesentlichen durch das Verständnis von Erkenntnis als individuellem Konstruieren bestimmt und durch die Erkenntnisse der kognitiven Wissenschaften bestätigt wird. Insbesondere in den Vereinigten Staaten wurde im Kontext einer Neubewertung der Neuen Technologien eine Reihe wichtiger pädagogischer Prinzipien entwickelt, die der Lernerautonomie und dem selbst gesteuerten Lernen als didaktischen Ansätzen größeres Gewicht verleihen. Als besonders bedeutsam wird das Prinzip der *Selbstorganisation* und das Prinzip der *Eigenverantwortlichkeit* hervorgehoben, die allen Konstruktionsprozessen, die in letzter Konsequenz dem Überleben dienen, unterliegen. Auch Lernen ist nur dann erfolgreich, wenn der Lernende es selbst organisiert und sich für das eigene Lernen verantwortlich fühlt. Das Prinzip der *Kooperation*, das im konstruktivistischen Sinne erforderlich ist, um die verschiedenen subjektiven Welten aneinander anzugleichen und zu erproben, wird als ein zentrales Lernprinzip in institutionalisierten Kontexten angesehen, weil es dazu dient, individuelles Wissen auszutauschen und zum gemeinsamen Wissen der Lerngruppe zu machen (Wolff 1994; Jonassen 1996). Das allem übergeordnete Prinzip der *Konstruktion* wird pädagogisch dahin gehend interpretiert, dass die Förderung von Konstruktionsprozessen in den Mittelpunkt von Unterricht gerückt werden muss (Mercer 1995).

4. Lernerautonomie im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Aus diesen pädagogischen Prinzipien ergeben sich konkrete didaktische Konzepte, die in die Praxis des lernerautonomen Unterrichts umgesetzt werden können. Im Folgenden soll anhand von fünf aus den bisherigen Überlegungen abgeleiteten

Konzepten ein fremdsprachliches Klassenzimmer vorgestellt werden, das von Prinzipien der Lernerautonomie bestimmt wird (Dam 1994):

- *Die Gruppenarbeit:* Das Klassenzimmer wird als eine Lernwerkstatt verstanden, in welcher alle Lernenden gemeinsam an der schwierigen Aufgabe arbeiten, eine neue Sprache zu lernen. Die Arbeit in Kleingruppen erhöht die Verantwortung des Einzelnen bei der Bearbeitung der verschiedenen Aufgaben. Weniger als im Klassenverband kann er sich vor der gestellten Aufgabe drücken; er ist in höherem Maße mitverantwortlich für das Gelingen des Lernprozesses. Gruppenarbeit führt dazu, dass die Lerngruppen gleichzeitig eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben bewältigen können. Dies wiederum macht es erforderlich, dass die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen der gesamten Lerngruppe vermittelt werden. Ein solcher Vermittlungsprozess impliziert eine verständliche Präsentation der gewonnenen Ergebnisse und einen in hohem Maße authentischen Gebrauch der fremden Sprache.
- *Die Aufgaben:* Das Spektrum an Aufgaben, die den Lernenden gestellt werden, ist größer als im herkömmlichen Unterricht. Bei der Aufgabenverteilung wird darauf geachtet, dass die Lernenden selbst gewählte Aufgaben übernehmen. Es gibt kurzfristige und langfristige Aufgabenstellungen; Erstere beziehen sich nur auf eine Unterrichtsstunde oder einen Teil davon, Letztere werden als Projekte über mehrere Unterrichtsstunden hinweg geführt. Längerfristige Projekte werden in vielen Klassenzimmern vertraglich abgesichert (übrigens auch ein Konzept der Freinet-Pädagogik): Die Lernenden verpflichten sich darauf, Projektergebnisse bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung zu stellen. Die Ergebnisse müssen im Klassenverband grundsätzlich als Produkte vorgelegt werden, z.B. als Folien, als Poster, als Broschüren, als kleine Bücher, als Audiokassetten, als Internet-Seiten. Damit wird gewährleistet, dass die fremde Sprache auch verschriftet wird. Die Aufgabenstellungen haben einen Bezug zum Lernen der fremden Sprache; typische Aufgaben sind das gemeinsame Schreiben von Geschichten zu einem vorher ausgehandelten Thema, Erstellen eines Bilderlottos zum Lernen von Wörtern, Recherchieren einer grammatischen Frage und Schreiben einer kleinen Grammatik, Zusammenstellen von Wortschatz zu einem bestimmten Thema, das gemeinsame Schreiben eines Sketches oder gar eines Theaterstückes, das Anhören einer Kassette und Erstellen eines Berichtes, das Lesen eines Buches und das anschließende Schreiben einer Buchrezension.
- *Die Materialien:* Für die Arbeit in der Lernwerkstatt stehen den Lerngruppen Materialien zur Verfügung. Seit Breen (1982) hat es sich eingebürgert, zwischen *Inhalts-* oder *Produktmaterialien* und *Prozessmaterialien* zu unterscheiden. Zu den Inhaltsmaterialien zählt Breen authentische Materialien (Bücher für unterschiedliche Altersstufen, Texte jedweder Art, Kassetten, Videos), die er als Rohmaterialien bezeichnet, weil sie nicht mit einer auf das Sprachlernen bezogenen Intention erstellt werden. Zu den Inhaltsmaterialien gehören aber auch die so genannten Informationsmaterialien, also Wörterbücher und Grammatiken, die den Lernenden Informationen über Lexik und Strukturen der fremden Sprache geben. Prozessmaterialien stellen einen neuen Materialientyp dar; es sind einmal Zusammenstellungen prozeduralen Wissens (Lern- und Arbeitstechniken zum Lernen von Wortschatz, Techniken zur Benutzung eines Wörterbuchs oder einer Grammatik, Lese-strategien, Schreibstrategien, Hörverstehensstrategien), zum anderen aber auch Anregungen für Projekte und Aktivitäten im Klassenzimmer. Die Lernenden können selbst Materialien in den Unterricht einbringen, z.B. Bücher oder Texte, die sie gelesen haben und interessant finden.
- *Die Bewertung:* Die wichtigste Aufgabe in einem autonomen Klassenzimmer ist die Bewertung der durchgeführten Lernaktivitäten. Sie findet in regelmäßigen Abständen statt, meist einmal in der Woche bzw. wenn die Lernenden bestimmte Aktivitäten oder Projekte abgeschlossen haben. Alle Lerngruppen haben über ihre Lernprozesse Rechenschaft abzulegen. Die entscheidende Frage ist dabei: Was habe ich gelernt? Natürlich müssen bei solchen Evaluationsprozessen unterschiedliche Problemkreise thematisiert werden: die Aktivität, die Materialien, die Ergebnisse, soziale Aspekte der Lernsituation, der Evaluationsprozess selbst. Auch der Einzeller führt Bewertungsprozesse durch, die dann in die Gesamtbewertung einfließen. Er ist verpflichtet ein Tagebuch zu führen, in welchem er seine Lernfortschritte beschreibt.
- *Lehrerrolle:* Es versteht sich von selbst, dass dem Lehrer in einem so gestalteten Klassenzimmer

eine völlig andere Rolle zukommt als im herkömmlichen Unterricht. Der Lehrer ist Mitgestalter der Klassenzimmeraktivitäten, Berater der Lernenden, Moderator, Wissensquelle. Er ist nicht der allwissende *instructor*, der alle Fäden in der Hand hat und die Schüler wie Marionetten führt. Die Bedeutung der Beraterfunktion des Lehrers wird besonders in den Vordergrund gerückt.

5. Schlussbemerkung

Das pädagogische Konzept der Lernerautonomie findet immer mehr das Interesse von Pädagogen und Didaktikern. Sicherlich hängt dies damit zusammen, dass die Erkenntnisse der kognitiven Wissenschaften auch in der Schule eine Auseinandersetzung mit neuen Formen des Lernens erforderlich machen. Zum anderen aber verlangt auch die Gesellschaft von den Schulabgängern neue Qualifikationen, z.B. Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit – Qualifikationen, die in der herkömmlichen, instruktivistisch ausgerichteten Schule nicht vermittelt werden können. Nicht zuletzt deshalb wird sich Lernerautonomie als ein übergeordnetes Erziehungsziel auf lange Sicht durchsetzen.

Literatur

- Aitchison, J. (1992), *Introducing Language and Mind*, London.
- Benson, P. (1997), „The philosophy and politics of learner autonomy“, in: Benson, P./Voller, P., Hrsg., *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, 18–34.
- Bleyhl, W. (1995), „Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren“, in: Bredella, L., Hrsg., *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*, Bochum, 211–224.
- Breen, M. (1982), *How do we recognise a communicative classroom?*, Dunford House Seminar, Mimeo.
- Dam, L. (1994), „How do we recognise an autonomous language classroom?“, in: *Die Neueren Sprachen*, 93, 503–527.
- Dam, L. (1995), *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*, Dublin.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge.
- Edelstein, W./Hoppe-Graf, S. Hrsg., (1993), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*, Bern.
- Eysenck, M. W./Keane, M. T. (1993), *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*, Hillsdale, N.J.
- Freinet, C. (1994), *Oeuvres Pédagogiques*, 2 Bände, Paris.
- von Glasersfeld, E. (1987), *Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*, Braunschweig.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford.
- Jonassen, D. H. (1996), *Computers in the Classroom: Mind-tools for Critical Thinking*, Englewood Cliffs.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin.
- McClelland, J. L./Rumelhart, D. E. (1985), „Distributed memory and the representation of general and specific information“, in: *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 159–188.
- Mercer, N. (1995), *The Guided Construction of Knowledge*, Cleveland.
- Multhaup, U. (1995), *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: Von Lehrplänen zu Lernprozessen*, Ismaning.
- Trim, J. L. M. (1977), „Some possibilities and limitations of learner autonomy“, in: Harding-Esch, E. M., Hrsg., *Self-Directed Learning and Autonomy*, Cambridge.
- Wolff, D. (1994), „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht?“, in: *Die Neueren Sprachen*, 93, 407–429.

Dieter Wolff