

# **Autonomes Lernen: ein Prinzip im schulischen Unterricht und in der Lehrerfortbildung**

**Eine Kooperation im Rahmen der Lehrerfort- und  
-weiterbildung zwischen der Bezirksregierung Münster  
und der Universität Münster (1998-2001)**

---

**Wilhelm Grießhaber  
Lienhard Legenhausen  
Elke Stracke**



**sprachen ●●● zentrum**

Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster – PALM 10/2002

© W. Grießhaber, L. Legenhausen, E. Stracke

## **Autonomes Lernen: ein Prinzip im schulischen Unterricht und in der Lehrerfortbildung**

### **Eine Kooperation im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung zwischen der Bezirksregierung Münster und der Universität Münster (1998-2001)**

Wilhelm Grießhaber, Lienhard Legenhausen, Elke Stracke  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung zwischen der Bezirksregierung Münster und der Universität Münster arbeitete die Arbeitsgruppe „Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung der neuen Medien“ drei Jahre eng zusammen. Regelmässige Workshops boten während dieser Zeit der kontinuierlichen, gemeinsamen Arbeit die Möglichkeit des regelmäßigen Austauschs und der Diskussion zwischen den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern und uns, der Vertreterin und den Vertretern der Universität.

Neben der Darstellung der Prinzipien des autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht wollen wir vor dem Hintergrund der langen und vielfältigen Arbeitstreffen hier auch den Versuch machen, in diesem Beitrag die aus unserer Sicht wichtigsten Arbeitssitzungen hervorzuheben, Phasen dieser Kooperation herauszuarbeiten und die daraus resultierenden Entwicklungen aufzuzeigen und zu reflektieren. In dieser Rückschau wollen wir uns auch kritisch der Frage stellen, ob wir unserem Anspruch, dem Ideal des autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht näherzukommen, auch in dieser Fort- und Weiterbildung treu geblieben, d.h. den Prinzipien des autonomen Lernens auch in dieser Fort- und Weiterbildungskonstellation gerecht geworden sind.

Allgemeine Prinzipien des Lernens bzw. der Wissensaneignung gelten in hohem Maße unabhängig von Alter, kognitiver Ausstattung, Inhalten etc. Zu den nicht mehr in Frage gestellten Maximen der Lernpsychologie gehört beispielsweise, dass jegliches Lernen vom Lerner selbst auszugehen hat. Diesen Grundsatz formulierte der Doyen der amerikanischen Lernpsychologie der 60er Jahre, D.P. Ausubel (1968), folgendermaßen:

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this:  
The most important single factor influencing learning is what the learner already knows.  
(*Educational Psychology*, vol. VI).

Mit anderen Worten, das entscheidende Moment im Lernprozess ist die vom Lernenden herzustellende Verbindung von altem und neuem Wissen.

Sollen die neuen Lerninhalte dann zu Verhaltensänderungen führen, müssen sie in den Kontexten angewendet bzw. umgesetzt werden, die sich von der späteren Anwendungssituation qualitativ nicht unterscheiden. Letzteres Prinzip wird gemeinhin mit John Deweys prägnanter Formel *learning by doing* zusammengefasst.

Die Umsetzung solcher Einsichten, die einhergeht mit der Überzeugung, dass neues Wissen nur in sehr eingeschränkter Weise wirklich ‚lehrbar‘ ist, mündet in fremdsprachendidaktische Konzepte des lernerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts ein.

Wenn darüber hinausgehend, die Prinzipien des autonomen Lernens herangezogen werden, dann handelt es sich einerseits lediglich um eine Fortschreibung und – vielleicht nur konsequentere Umsetzung – der oben erwähnten und weithin akzeptierten Grundsätze (cf. u.a. Little 1991). Andererseits wird dem Lernenden in einem Lehr- und Lernkontext, der sich der Entwicklung der Lernerautonomie verpflichtet fühlt, ein weit höheres Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess übereignet als in sonstigen lernerzentrierten Verfahren gemeinhin üblich. Damit Lernende dieser Eigenverantwortung gerecht werden können, muss ihr Entscheidungsspielraum bzw. ihr Mitspracherecht bei der Auswahl von Inhalten und Verfahrensweisen zwingend und entscheidend ausgeweitet werden.

Die eingangs getroffene Feststellung, dass solche allgemeinen Lernprinzipien unabhängig vom Alter Gültigkeit haben, bedeutet natürlich, dass sie in der Kindergartenpädagogik und im Schulalltag genauso zum Tragen kommen müssen wie in der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung – getreu dem englischen Motto: ‚You must practice what you preach‘. Folglich stand im Mittelpunkt der konzeptuellen Überlegungen für die Lehrerfortbildungsmaßnahme, wie in den Workshop das umfangreiche Wissen und die reichhaltigen Lehrerfahrungen der Teilnehmer und

Teilnehmerinnen in den gemeinsamen Erarbeitungsprozess eingebracht werden können. Wir sind davon ausgegangen, dass thematische Schwerpunktlegungen in erster Linie das Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen untereinander zu sein haben. Damit veränderte sich die Moderatorenrolle der Workshop-Verantwortlichen in vergleichbarer Weise, wie sich die Lehrerrolle im Klassenzimmer im Rahmen stärker lernerzentrierter Ansätze verändert. Im Wesentlichen ging es darum, Prinzipien des autonomen Lernens, so wie sie in verschiedenen schulischen und universitären Kontexten bereits mit Erfolg umgesetzt werden, auch für die Workshop-Arbeit nutzbar zu machen.

Eines der besonders erfolgreichen schulischen Modelle zum autonomen Lernen ist in Dänemark u.a. von Leni Dam entwickelt und in *Learner Autonomy – From Theory to Classroom Practice* (Dublin 1995) ausführlich beschrieben worden. Da deren praxisnahe Vorschläge für die Unterrichtsprojekte der Workshop-TeilnehmerInnen eine gewisse Orientierungsfunktion hatten, seien die wichtigsten Aspekte dieses Konzeptes im Folgenden kurz zusammengefasst.

Zu den zentralen Zielen des Unterrichts zählt, die Bereitschaft der Lernenden zu stärken, mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und somit ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten auszuweiten. Als eine der Konsequenzen dieser Zielsetzung ergibt sich, dass der Unterricht auf das Lehrwerk als ein strukturgebendes Leitmedium verzichtet. An die Stelle des Lehrwerks als Orientierungshilfe und Strukturprogramm muss ein anderes Prinzip treten, das allen Beteiligten – d.h. vor allem SchülerInnen und Lehrverantwortlichen – ein ähnliches Maß an Transparenz, Nachvollziehbarkeit, *sense of direction* und Verhaltenssicherheit verleiht. Vereinfacht ausgedrückt kann man feststellen, dass diese Funktionen u.a. von einer äußerst straffen Unterrichtsorganisation übernommen werden, deren Dreh- und Angelpunkt die Evaluation *aller* Prozesse und Lernprodukte bildet. Sie ist konstitutiver Bestandteil der täglichen Unterrichtsrouninen, so dass die diversen Unterrichtsprozesse, einschließlich der gemeinsamen Planungen und Evaluierungen, zum genuinen Unterrichtsgegenstand werden (*the process is the content*).

Die Rolle der Lehrverantwortlichen verlagert sich im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht insofern, als sie nicht mehr mit der Klasse gemeinsam einen vorstrukturierten Kursus

durcharbeiten. Sie bleiben allerdings wichtige Ideen- und Ratgeber für die Unterrichtsgestaltung, und eine ihrer entscheidenden Funktionen besteht darin, Reflexionsprozesse zu initiieren (*awareness-raising*). Sie müssen die Aufmerksamkeit der Lernenden immer wieder auf

- die Sprache als System
- Kommunikation als Prozess – oft in interkulturellen Kontexten – und
- den Lernprozess selbst lenken.

Sie veranlassen die Lernenden ständig, sich Fragen wie den folgenden zu stellen:

- Was haben wir bisher gemacht?
- Welche Zielsetzungen haben wir mit den Inhalten verbunden? In welcher Beziehung stehen sie zum Lehrplan?
- Was war gut oder schlecht an den Entscheidungen/Verfahren/Inhalten?
- Warum fallen unsere Bewertungen so aus, wie sie ausfallen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die nächsten Schritte?

Im Zentrum des Unterrichts stehen inhaltsbezogene Aktivitäten bzw. Projekte im weitesten Wortsinne, die vornehmlich in Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführt werden.

Typischerweise beginnen neue Projektphasen mit ausgedehnten Aushandlungs- und Planungsgesprächen. Nachdem die Entscheidungen über Inhalte und Vorgehensweisen gefällt sind, schließt sich - je nach Altersstufe und Thema – eine Materialsammlung bzw. eine Recherchephase an. Für den Gesamtprozess muss als äußerst wichtig erachtet werden, dass eine umfangreiche Dokumentation der Unterrichtsaktivitäten und Lernresultate erfolgt, die zum einen der Rechenschaftsablegung über die jeweiligen (Lern-)Schritte dient und zum anderen Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Geschehens gewährleistet. Zugleich müssen Projektergebnisse klassenöffentlich gemacht bzw. ‚publiziert‘ werden, denn die Arbeitsergebnisse (*learning outcomes*) einzelner Gruppen werden u.a. auch als Lernmaterialien für die übrige Klassengemeinschaft wieder in den Lernprozess zurückgeführt. Eine Reflexions- und Evaluationsphase über das abgeschlossene Projekt, in der die Qualität der gruppenspezifischen Prozesse, der Lernerträge und des Endproduktes besprochen wird, leitet dann mit der Frage nach den möglichen Konsequenzen in den nächsten Lernzyklus mit einer erneuten Planungsphase über.

Da im Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung die partnerschaftliche Planung, Durchführung und Bewertung von Projekten steht, können die sozialen Interaktionen im Klassenzimmer als authentisch gekennzeichnet werden – zumal die Entscheidungen und Handlungen der Lernenden im Rahmen curricularer Vorgaben als relativ ‚frei‘ zu bezeichnen sind. Der Unterricht verzichtet gänzlich auf rein didaktisch motivierte ‚so-tun-als-ob‘-Verfahren und Simulationen. Die Folge authentischer sozialer Interaktionen sind ‚natürliche‘ Kommunikationsprozesse, was u.a. auch durch die Tatsache unterstrichen wird, dass die Lehrerin keine Fragen stellt, deren Antwort sie selber bereits kennt.

Die wichtigsten Elemente eines nach den Prinzipien des autonomen Lernens organisierten Fremdsprachenunterrichts können in folgender Graphik zusammengefasst werden:

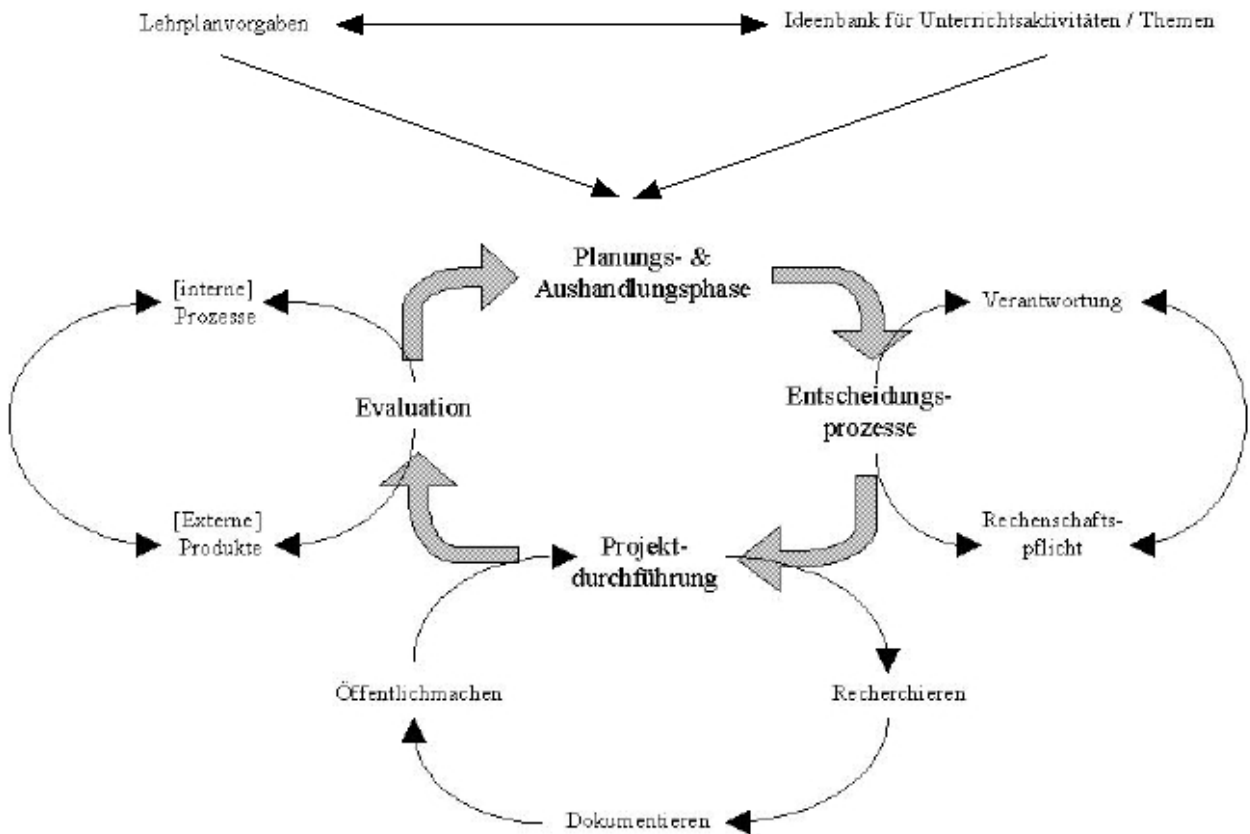


Abb. 1

Dass ein nach diesen Prinzipien organisierter Unterricht auch bezogen auf die sprachpraktischen Erträge sehr erfolgreich ist, zeigen die Ergebnisse eines langjährigen Forschungsprojektes, in dem die sprachliche Entwicklung einer Gesamtschulklasse vom ersten Unterrichtstag über einen Zeitraum von vier Jahren systematisch beobachtet wurde (s. Dam/Legenhausen 1996; Legenhausen 1999a und b).

Die Initialzündung der Kooperation war eine eintägige Tagung im Juni 1998, in der ca. 35 Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer und ca. 15 Referendarinnen und Referendare zum Thema „Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung der neuen Medien“ zusammentrafen. Inhalte dieser Tagung waren insbesondere die Vermittlung theoretischer Grundlagen des autonomen Lernens mit praktischen Illustrationen aus dem Englischunterricht in Dänemark und der Präsentation geeigneter neuer Medien. Nach diesen im Plenum stattfindenden Inputphasen hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer *Hands on*-Phase die Möglichkeit, in Kleingruppen das präsentierte Multimediamaterial in einem Computerraum auszuprobieren und zu diskutieren.

Im Anschluß wurden alle Lehrerinnen und Lehrer, die an an dieser eintägigen Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hatten, in einem Rundschreiben eingeladen, in einer Arbeitsgruppe mitzuarbeiten, die das Ziel, dem Ideal des autonomen Lernens näherzukommen und mehr Lernerzentriertheit in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, verfolgen wollte. Unsere Planung war, zu unterschiedlichen Unterrichtsprojekten Kleingruppen zu bilden, die ein Forum für einen Austausch über die im eigenen Unterricht gemachten Erfahrungen mit dem autonomen Lernen bieten sollten. Zu unserem Bedauern entschlossen sich nur wenige Lehrerinnen und Lehrer zur Mitarbeit in diesem Projekt. Lediglich sieben Lehrerinnen und Lehrer wollten sich aktiv am Projekt, d.h. mit einem eigenen Unterrichtsprojekt, beteiligen, so dass wir die ursprüngliche Idee, selbständige Teams zu bilden, zurücknehmen mussten. Statt dessen verabredeten wir in regelmäßigen Abständen Treffen zwischen den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, dem Vertreter der Bezirksregierung und uns von der Universität Münster.

Diese Arbeitssitzungen sahen recht unterschiedlich aus: In einer ersten Phase führte der große Informationsbedarf auf Seiten der Lehrerinn und Lehrer zu – aufbauend auf den Inhalten der

eintägigen Tagung – weiteren Inputphasen. Videoaufzeichnungen aus einem sich am autonomen Lernen orientierenden Fremdsprachenunterricht, Literatur zum autonomen Lernen (insbesondere Dam 1995) wurden mit viel Interesse von den Lehrverantwortlichen aufgenommen, macht das Material doch deutlich, wie die Umsetzung von mehr Lernerzentriertheit konkret im Fremdsprachenunterricht aussehen kann. Für die Lehrerinnen und Lehrer war diese Inputphase von größter Wichtigkeit, vermittelte sie ihnen doch u. E. die Basis der für die erfolgreiche Entwicklung und Durchführung eines eigenen Projekts erwünschte Verhaltenssicherheit. Erst im Anschluß an diese, deutlich von uns gesteuerten Workshops begann für die Lehrverantwortlichen die eigentliche Planungs- und Konzipierungsphase der eigenen Unterrichtsprojekte. Gleichzeitig veränderte sich unsere Moderatorenrolle während der Workshops ab diesem Zeitpunkt auf entscheidende Art und Weise, konnten wir doch die Steuerfunktion abgeben und die Lehrverantwortlichen insbesondere immer wieder zur Reflexion ihres Vorgehens anregen.

Den Umschlag von den deutlich von uns gesteuerten Arbeitssitzungen zu den eigenen Projekten markiert eine Arbeitssitzung im November 1998. Nachdem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ersten Besprechungen darauf verständigt hatten, sich gemeinsam auf das Abenteuer eines autonomen Lernens im Unterricht unter Nutzung Neuer Medien einzulassen, hatten sich einige Ideen für Unterrichtsprojekte herauskristallisiert. Neben der Differenzierung nach Sprachen, Schulformen, Klassenstufen und Sprachstand waren auch schon Themen dabei wie: Themenorientierter Unterricht, Internetnutzung für landeskundliche Projektarbeit, große Lerngruppen und Binnendifferenzierung oder autonomes Lernen und Leistungsüberprüfung. Für einen vertieften Erfahrungsaustausch wurde für den 12. 11. 1998 ein längerer Termin für die Erarbeitung eines Rahmenverständnisses vereinbart. Dazu wurden vier Kleingruppen gebildet, in denen Antworten zu folgenden zwei Fragen erarbeitet werden sollten: (a) *Wie sieht „idealer“ Unterricht aus?* (b) *Welche Hindernisse stehen der Realisierung entgegen?*

Die Vorstellungen zum „idealen“ Unterricht (s. Abb. 2) kreisten vornehmlich um folgende Punkte: Schülerinteressen aufgreifen (Themen, Materialien, Aktualität, Spaß, Altersangemessenheit), methodische Vielfalt und Variation, Beteiligung der SchülerInnen durch Übernahme von Verantwortung (Transparenz, Planung, Evaluation, Kooperation), Atmosphäre (gute Umgangsformen, entspannt, störungsfrei). Lehrwerk, Medien und Authentizität wurden jeweils



einmal thematisiert. Die erarbeiteten Vorstellungen von Idealunterricht beziehen sich in hohem Maße auf den Unterrichtsprozess.

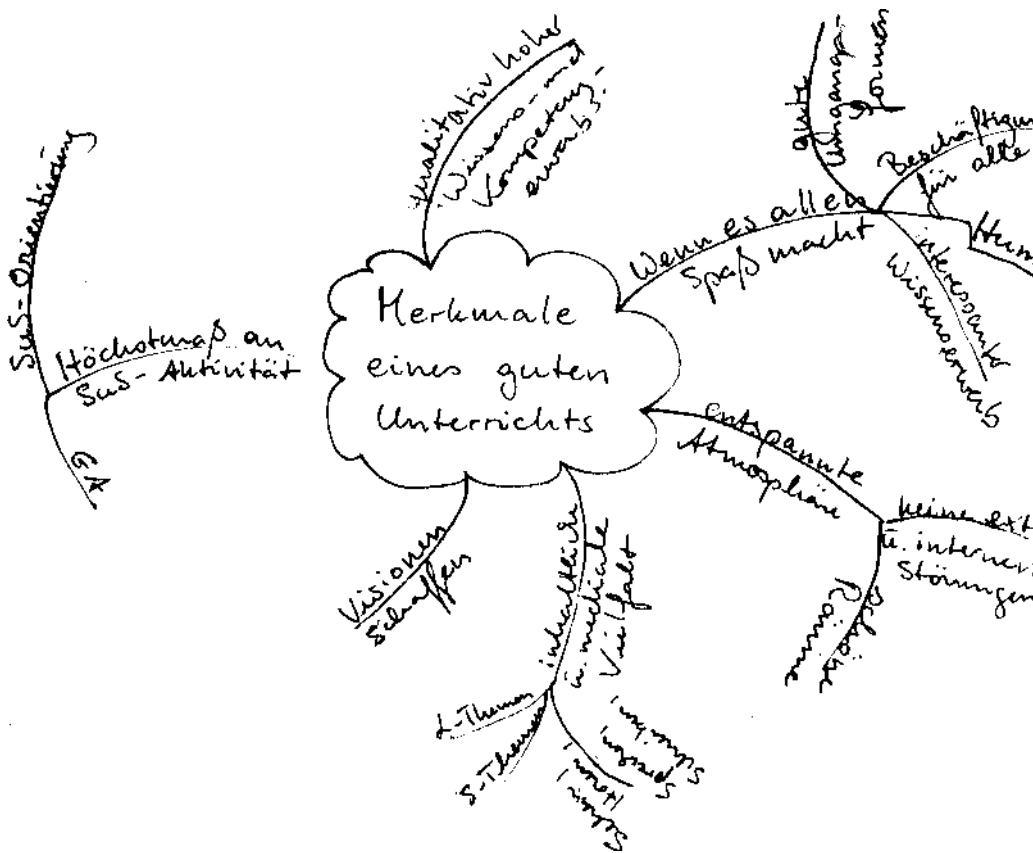


Abb. 2: Mind-Map: „Merkmale eines guten Unterrichts“

Ein guter Unterricht erreicht demnach „Motivation durch Erfolg“. Große Bedeutung wird der Eigenverantwortung der Lernenden, der Übernahme von Verantwortung, der Beteiligung an der Planung und Evaluation des Unterrichts beigemessen. Andererseits kommt den Themen und den eingesetzten, bzw. verfügbaren Materialien ein hoher Stellenwert zu. Dies zeigt sich beim Blick auf die Hindernisse. Sie lassen sich in drei Gruppen ordnen: äußere Vorgaben (Lehrpläne, Ausstattung, Störungen, Klassengröße), Merkmale/Kompetenzen der Lernenden (Desinteresse, Unselbständigkeit) und der Lehrenden (mangelnde Teamfähigkeit, „Einschienigkeit“) sowie Probleme bei der Materialbeschaffung. Während die äußeren Umstände kaum veränderbar sind, kann mit den positiven Maximen für guten Unterricht versucht werden, die Unlust der Lernenden in aktives Mitlernen zu verwandeln. Die genannten Hindernisse konnten aus Zeitmangel nicht mehr diskutiert werden.

Aus der Diskussion zur Authentizität im „idealen“ Unterricht entwickelte sich eine Diskussion über die weitreichenden Konsequenzen des Begriffs. Provokativ wirkte Leni Dams Maxime, keine Frage zu stellen, deren Antwort sie schon kennt. An einem Videofilm aus dem Englischunterricht in Dänemark (Thomsen/Gabrielsen 1991) konnte überprüft werden, ob sich diese Regel im Unterricht realisieren lässt und wie ein solcher Unterricht aussieht. Der Filmausschnitt bot auch Gelegenheit, zu sehen, wie das von van Lier formulierte *triple-A* von *autonomy – authenticity – awareness* im Unterricht zu realisieren ist. Die Diskussionen beeinflussten die Arbeit der Gruppe erheblich und markierten den Zeitpunkt, an dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer letztendlich die Verantwortung für „ihr“ Projekt übernahmen. Denn es wurde deutlich, dass alle Beteiligten eine Art Kontrakt im Rahmen des Projekts zu schließen hatten, der bestimmte, was von wem bis zu welchem Termin zu tun sei. In diesem Sinne brachte die Diskussion das Resultat, dass die Lehrerinnen und Lehrer ein Projekt benannten, in dem sie autonomes Lernen mit Neuen Medien realisieren wollten und über das sie regelmäßig in der Gruppe berichten wollten. Im Sinne einer Selbstverpflichtung wurde die Liste zur nächsten Sitzung verschickt. Sie bildet den Kern der in dieser Publikation vorgestellten Projekte. Die Gruppe hatte so die Prinzipien des autonomen Lernens auf ihre eigene Arbeit übertragen und mit Erfolg realisiert.

Im weiteren Verlauf der Zusammenkünfte dominierten zwei parallele Entwicklungen die Arbeitssitzungen. Zum einen gab es weitere, explizit von den Lehrerinnen und Lehrern gewünschte Inputphasen, in denen etwa das Thema „Fehlerbehandlung“ im Vordergrund stand, in denen Computerdemonstrationen stattfanden oder weitere Literaturangaben gemacht wurden. Zum anderen entwickelten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Projekte weiter, stellten diese in der Gruppe vor, diskutierten und evaluierten sie. Die Arbeitsgruppe war auch das Forum, in dem die während des Unterrichts angetroffenen Problembereiche, wie etwa Möglichkeiten der Schüleraktivierung, die Rolle als Lehrer bzw. Lehrerin, etc. diskutiert werden konnten. Auch Unsicherheiten konnten angesprochen werden, und im Austausch miteinander entwickelten die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer oft selbst individuelle Lösungsansätze. Wünschenswert wären hier aus unserer Sicht auch gegenseitige Unterrichtsbesuche und -beobachtungen gewesen, die eine direktere Einsicht in den Unterricht und die damit zusammenhängenden Probleme erlaubt hätten, zu denen es jedoch aus verschiedenen Gründen nicht mehr kam. Leider haben wir auch nicht jede

unserer Arbeitssitzungen am Ende der Zusammenkunft evaluiert, was wir im Rückblick ebenfalls als wünschenswert erachtet hätten.

Die letzten Arbeitstreffen waren hauptsächlich der bevorstehenden - und jetzt in Ihren Händen befindlichen - Dokumentation des Projekts gewidmet. Neben dieser Publikation lag und liegt allen Projektmitgliedern die Frage nach weiteren Disseminationsmöglichkeiten sehr am Herzen. Der gewählte Weg, ein eigenes Projekt zu planen und durchzuführen, erscheint - auch im Rückblick - allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Arbeitsgruppe als der angemessene Weg, dem Ideal des autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht näherzukommen.

### **Literaturangaben:**

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3. From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L. / Legenhausen, L. (1996). "The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English." In: Pemberton, R. et al. (eds.) (1996) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, S. 265-280.

Legenhausen, L. (1999a). "The emergence and use of grammatical structures in conversational interactions - Comparing traditional and autonomous learners." In: Mißler, B. / Multhaupt, U. (eds.). *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27-40.

Legenhausen, L. (1999b). "Traditional and autonomous learners compared - The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour." In: Edelhoff, Ch. / Weskamp, R. (eds.). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. München: Hueber, S. 166-182.

Little, D. (1991) *Learner Autonomy. Definitions, Issues, Problems*. Dublin: Authentik.

### **Videos**

Dam, L. / Lentz, J. (1998). *It's up to yourself if you want to learn. Autonomous language learning at intermediate level*. Danmarks Laererbogskole. ISBN 87-7701-6181017

Thomsen, H. / Gabrielsen, G. (1991). New Classroom Practices in Foreign Language Teaching. Cooperative Teaching-Learning: Beginners in the 5th Form. Danmarks Laerhoejskole. ISBN 87 - 7701-283-6

Jetzt zu beziehen über:

Denmark's Pedagogic University, Copenhagen oder e-mail-Adresse: [dam@dpu.dk](mailto:dam@dpu.dk)