

**Sidona Žvaliauskienė**

Vytautas-Magnus-Universität, Litauen

## **SPIELRÄUME IN EINEM AUTONOMIEFÖRDERNDEN DAF- UNTERRICHT. EIN BEISPIEL AUS DER UNIVERSITÄREN UNTERRICHTSPRAXIS**

---

**Zusammenfassung.** Das Konzept des lernerzentrierten Unterrichts steht in der modernen Fremdsprachendidaktik hoch im Kurs. In der Fachliteratur wird immer wieder betont, wie wichtig es sei, individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen und beratend zu begleiten. Es ist augenfällig, dass Autonomie als eine Schlüsselkompetenz gewertet werden kann, die man in einer sich ständig veränderten Arbeitswelt dringend benötigt. Mit den Prinzipien der Lernerorientierung und der Autonomieförderung ändern sich auch die Rollen der Hochschullehrenden und Studierenden. So scheint es für Dozierende unumgänglich zu sein, folgende Fragen zu beantworten: Unter welchen Voraussetzungen kann ein selbstbestimmtes, effizientes und erfolgreiches Fremdsprachenlernen im universitären Lernumfeld stattfinden? Welche Grenzen zeigt Lernerautonomie fordernder Fremdsprachenunterricht auf? Im vorliegenden Beitrag wird über die Umsetzung der pädagogischen Konzepte der Lernerorientierung und der Autonomieförderung berichtet und aufgezeigt, warum der Einsatz des didaktischen Prinzips der Autonomieförderung auch im universitären Bereich sowohl für Lehrende, als auch für Lernende eine wichtige aber auch herausfordernde Aufgabe ist. Die Ausführungen beruhen auf den Erkenntnissen, die im Rahmen des BA-Seminars zum Gegenwartsdeutsch an der Vytautas-Magnus-Universität Kaunas gewonnen wurden.

**Schlüsselwörter:** Autonomieförderung; DaF; Fremdsprachenunterricht; Germanistik-Studium; Lernerorientierung; Unterrichtspraxis; Vytautas-Magnus-Universität.

### **Einleitung**

Laut Reusser (1997) ist das Studium eine „*existenzielle Erfahrung*, welche die eigene Persönlichkeit verändert“. Studieren heißt also „*sich über mehrere Jahre gründlich auf eine Sache einlassen und dabei seine Persönlichkeit, sein Weltbild und seine fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln.*“ (ebd.) Als Tätigkeit und als Prozess bedeutet Studieren „*selbstorganisiertes Lernen par excellence*, insbesondere Lesen und Schreiben, aber auch in einen Dialog treten mit Mitstudierenden und Lehrenden.“ (ebd.) Somit ist Studium „*nicht nur individuelles Sololernen, sondern bedeutet auch Dialog und Austausch.* Damit das Studium zu einer individuell befriedigenden intellektuellen und sozialen Erfahrung wird, müssen Studierende ihr Lernen als aktiven Prozess des

individuellen und kooperativen (ko-konstruktiven) Wissens- und Kompetenzaufbaus im sozialen Austausch verstehen – gemäss der ursprünglichen Leitidee der Universitas als einer *Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden*“. (ebd.)

Das oberste Ziel der höheren Bildung ist die Erlangung von Souveränität und Selbstständigkeit. Es liegt auf der Hand, dass die Selbststudienanteile an Universitäten im Vergleich zu Schulen wesentlich höher sind. So bleibt im Kontext kurz- und langfristigen Bildungsreformen die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernformen in Richtung des Selbststudiums und des selbstregulierten Lernens eine der Kernaufgaben der Universitäten. Der durch die Bologna-Reform geprägte Anspruch, innovative und lernproduktive Ausbildungsformen zu entwickeln, führt aber unausweichlich zu einem logischen Widerspruch: selbständiges Lernen<sup>1</sup> und das Lernen von Selbstständigkeit sind zwei verschiedene Dinge, wobei der Erwerb von Selbstlernkompetenz zugleich eine Voraussetzung für das selbständige Lernen ist. Bei der Gestaltung von Lernprozessen entsteht also unausweichlich die Frage, welches Ausmaß an Spielräumen des selbständigen Lernens den Lernenden zugemutet werden kann und von welchen Faktoren hängt es ab, wie weit diese Spielräume produktiv genutzt werden können.

Im Fokus des folgenden Aufsatzes stehen die zwei sehr wichtigen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts - die Lernerorientierung und die Autonomieförderung. Als international ausgerichtete Universität begreift die Vytautas-Magnus-Universität (VMU) institutionelle und individuelle Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt als wertvolle Ressourcen. Daraus folgt eine universitäre Sprachenpolitik, die Mehrsprachigkeit zum Ausgangspunkt nimmt, um die Sprachen- und Kulturenvielfalt zu erhalten und Studierende auf die internationale Arbeitswelt vorzubereiten. Die VMU hat das Ziel des lebenslangen selbständigen Lernens auch im Bereich des Fremdsprachenlernens als Fernziel anerkannt, dessen Verwirklichung jedoch als Prozess kaum didaktisch umgesetzt und reflektiert wurde. Vor diesem

---

<sup>1</sup> Im weitläufigen Fachdiskurs werden die Begriffe selbständiges, selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstorganisiertes, eigenständiges oder autonomes Lernen oft mehr oder weniger synonym verwendet. Es sei an dieser Stelle nur darauf verwiesen, dass diese Begriffe zwar verwandt sind, genau genommen stehen sie aber für unterschiedliche Freiheitsgrade, aus denen unterschiedliche Lernkulturen resultieren können.

Hintergrund entstand die Idee, die Ansätze der Lernerorientierung und der Autonomieförderung in der Praxis zu überprüfen. In diesem Aufsatz werde ich über meine eigene Erfahrung mit der Umsetzung der beiden Konzepte im DaF-Unterricht berichten und die daraus entstehenden Fragen reflektieren. Als Erstes wird aber auf die in diesem Zusammenhang wichtigsten theoretischen Punkte in aller Kürze eingegangen: Was wird unter den didaktisch-methodischen Prinzipien der Lernerorientierung und der Autonomieförderung verstanden und warum sie in der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht als besonders wichtig erachtet werden sollten. Kurz thematisiert wird auch die Frage danach, wie sich die Rolle der Lehrenden in einem lernerzentrierten Unterricht verändert. Darauf aufbauend wird über die Umsetzung der beiden Prinzipien in meiner eigenen Unterrichtspraxis berichtet und aufgezeigt, warum der Einsatz des pädagogischen Prinzips der Autonomieförderung auch im universitären Bereich sowohl für Lehrende, als auch für Lernende eine herausfordernde Aufgabe ist.

### **Das Prinzip der Lernerorientierung**

Betritt man das Terrain der Fremdsprachendidaktik, so scheinen diverse Schwerpunktthemen bzw. Fragen, die sie in ihrer Entwicklung als wissenschaftliches Fach herausgearbeitet hat, in der Tat insgesamt sehr gut abgedeckt zu sein, so dass die Fachliteratur zu den ausgewählten Punkten beinahe unüberschaubar ist. Auch das Thema Lernerorientierung ist in der Fachliteratur längst äußerst präsent. Schon in der Mitte der 70er Jahren wandte sich die Fremdsprachendidaktik von einem „lehrerzentrierten und methodisch dogmatischen Fremdsprachenunterricht“ (vgl. Düwell, 2007, S. 350) ab und in das Zentrum der fremdsprachendidaktischen Forschung und des Unterrichts rückte der Lernende.<sup>2</sup> Ausschlaggebend war dafür die Erkenntnis, dass beim Erlernen einer Fremdsprache auch die Voraussetzungen und Bedürfnisse des individuellen Lernenden eine immense Rolle spielen, die bei der Planung und Durchführung des Unterrichts so gut wie möglich berücksichtigt werden sollen.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Bei allen Nomen und Pronomen mit männlichem Konnotat sind auch die weiblichen Personen eingeschlossen.

<sup>3</sup> s. dazu Martinez (2016, S. 242); Riemer (1997, S. 233); Grein (2013, S. 27–35).

---

Heutzutage weiß schon jeder angehende Referendar sehr gut, dass Lernen kein Prozess ist, der spiegelsymmetrisch zum Lehren verläuft. Mit Recht betont Krings (2016, S. 16):

Lerner sind keine Gefäße, die mit fremdsprachlichem Können „gefüllt“ werden und in denen es dann „drin“ ist. Sprachenlernen ist im Kern ein aktiver Aneignungsprozess durch einen selbsttätigen Lerner, kein passiver Belehrwerden-Prozess durch einen noch so engagierten und qualifizierten Lehrer. Lernen kann zwar meist durch äußere Umstände und durch eine gute „Lernorganisation“ erleichtert und gefördert werden. Aber zustande kommt es immer nur in unserem eigenen Kopf nach den individuellen Regeln, die sich aus unseren individuellen Lernvoraussetzungen und Lernwissen ergeben.

Die Individualität des Denkens wird auch durch die gegenwärtigen Ergebnisse und Fakten der Neurobiologie bzw. Neurodidaktik bestätigt. Jede gute Lehrkraft weiß heutzutage, wie das limbische System funktioniert, warum es wichtig ist, es neugierig zu machen. Roth (2010, S. 60) schreibt:

Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen? Dies geschieht überwiegend aufgrund der vergangenen, meist unbewusst wirkenden Erfahrung. Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, so werden über die genannten neuromodulatorischen Systeme in der Großhirnrinde vorhandene Wissens-Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht.

Da jedes Gehirn anders aufgebaut ist, braucht es eine andere Neurotransmitter-Mischung, d.h. jeder Lernende benötigt seinen ganz spezifischen Lernszenario, um anregende und hemmende Neurotransmitter im Gleichgewicht halten zu können. Dieses Gleichgewicht bestimmt nicht nur die Stimmung und Leistungsfähigkeit, sondern auch Gedächtnisleistung, Konzentrationsvermögen und Kreativität der Lernenden (vgl. Grein, 2013, S. 23).

Es liegt also auf der Hand, dass aufgrund der vielfältigen individuellen Einflussfaktoren keine allgemeingültigen Lösungen für das Fremdsprachenlernen existieren (vgl. Rösler, 2012, S. 14). So werden in der

Sprachlehrforschung auch keine konkreten Ansätze formuliert, wie ein Fremdsprachenunterricht gezielt lernerorientiert zu gestalten ist. Die Forscher sind sich jedenfalls einig darüber, dass eine lernerorientierte Gestaltung von Unterrichtszielen die Untersuchung von pragmatischen Bedürfnissen von Lernenden voraussetzt. Zu diesen pragmatischen Bedürfnissen zählt nicht nur die Beachtung der Anwendungsbereiche der Fremdsprache, die für die individuellen Lernenden wichtig sind bzw. in der Zukunft wichtig sein werden, sondern auch die Interessen bzw. die Motivation der Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachenlernens. Martinez (2016, S. 244) verweist auf Punkte, wie sich Lernerorientierung in der Unterrichtspraxis umsetzen lässt:

- Identität der Lernenden (mitgebrachte Kenntnisse, Sprachen und Lernerfahrungen) ernstnehmen und daran anknüpfen;
- Interessen und vorhandene Sprachkenntnisse der Lernenden in die Planung des Unterrichts und seine Durchführung miteinbeziehen;
- Unterrichtsinhalte, Aktivitäten und Aufgaben sowie die Unterrichtsmethoden auf die Lernenden abstimmen;
- differenzierte und abwechslungsreiche Lernangebote entsprechend den individuellen Lernerbedürfnissen machen.

Wie sinnvoll es in der Theorie auch klingen mag, zeigt es sich an den gerade erwähnten Punkten deutlich, wie schwer es für den Lehrenden sein kann, den Unterricht konsequent auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen. Das größte Hindernis stellen wohl institutionelle Rahmenbedingungen, die meistens enge Curricula vorgeben. Lehrende sind i.d.R. gezwungen, den Fremdsprachenunterricht an gemeinsamen Standards wie z. B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) auszurichten und alle Kursteilnehmer nach gleichen Kriterien zu bewerten. Eine weitere große Herausforderung besteht für den Lehrenden darin, für jeden individuellen Lerner das passende Lehrmaterial auszuwählen. Konkrete Lehrwerke, die Themen, Inhalte und sprachliche Progression vorgeben, haben nicht immer Bezug zu den Lernvoraussetzungen und Lernerwartungen einzelnen Lernenden, die mit ihnen arbeiten. So muss sich der Lehrende der Aufgabe stellen, das vorhandene Lehrmaterial für den konkreten Lerner zu adaptieren bzw. auch alternative Materialien heranzuziehen, was einen sehr

großen Zeitaufwand nach sich zieht.

### **Das Prinzip der Autonomieförderung**

Lernerorientierung ist eng mit Autonomieförderung verbunden und baut häufig auf gleichen theoretischen Überlegungen auf. Das Konzept der Lernerautonomie ist seit Anfang der 1980er Jahren nicht nur großer Trend und Zauberwort der Fremdsprachendidaktik, sondern auch ein stark umstrittener Begriff. Es bezieht sich auf Holec, der unter Lernerautonomie die Fähigkeit der Lernenden verstand, das Lernen selbst in die Hand zu nehmen und Verantwortung dafür zu übernehmen (vgl. Wolff, 2007, S. 322). Holec's Definitionsansatz von Lernerautonomie wurde in der fremdsprachendidaktischen Forschung weiterentwickelt und unterschiedlich ausgelegt. Einen Überblick über unterschiedliche Konzeptionen von Lernerautonomie gibt Tassinari (2012). Die Autorin fasst zusammen: Lernerautonomie ist eine „komplexe Metafähigkeit“ von Lernenden, „in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben“ (ebd., S. 13). Bimmel und Rampillon (2000, S. 33) nennen konkrete Punkte, über die autonome Lernende selbst zu entscheiden haben:

- dass sie lernen wollen;
- wie sie beim Lernen vorgehen;
- welche Materialien und Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden;
- welche Lernstrategien sie einsetzen;
- ob sie alleine oder mit anderen lernen;
- wie sie ihre Lernzeit einteilen;
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

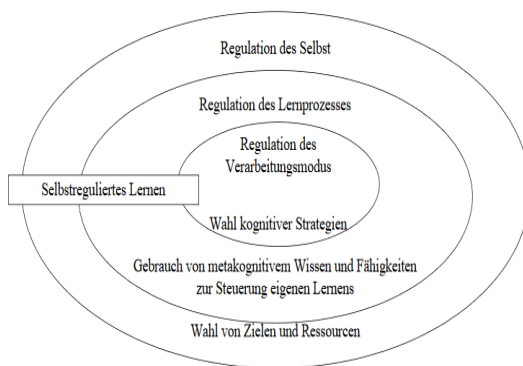
Durch das bewusste Zurücktreten des Lehrenden erhalten die Lernenden Freiräume und die Möglichkeit, an einem Inhalt selbst zu arbeiten und dadurch das selbständige Entdecken und ein eigengesteuertes Problemlösen zunehmend qualifizierter zu betreiben (vgl. Hagmüller, 1982, S. 83). Es ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass es nicht allen Lernenden gleich leichtfällt, selbstverantwortlich zu handeln. Manche wissen es einfach nicht, auf welchem Weg sie persönlich am besten lernen können, die anderen kennen keine besseren Alternativen oder haben sie noch nicht ausprobiert. Dies bringt klar zum Ausdruck, dass selbständiges Lernen nicht voraussetzungslos ist und die

Fähigkeit, das eigene Lernen zu initiieren, zu reflektieren und bei Bedarf neu auszurichten das Ergebnis langjähriger Lern- und Sozialisationsprozesse ist und somit kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden.

Das Dreischichtenmodell der Selbstregulation von Boekaerts (1999) veranschaulicht klar, wie komplex personale Voraussetzungen des Selbststudiums sind.

### Abbildung 1

*Das Dreischichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999, S. 449)*



Der selbstregulative Prozess ist also gekennzeichnet durch drei unterschiedliche und wechselseitig aufeinander bezogene Regulationen. Der innere Kreis hat die Wahl kognitiver Strategien und die von den Lernenden bevorzugten Herangehensweisen an eine Aufgabe zum Gegenstand. Der mittlere Kreis bezeichnet die Ebene der Metakognition und bezieht sich auf die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern. Hier geht es darum, die kognitiven Primärstrategien zu kontrollieren und zu optimieren. Regulation auf dieser Ebene setzt metakognitive Kompetenzen des Planens, Durchführens, Beobachtens, Beurteilens und Korrigierens von Verstehens- und Lernprozessen voraus. Der äußere Kreis des Modells bezieht sich auf motivationale Aspekte selbstregulierten Lernens und hat die Wahl von Zielen und Ressourcen im Fokus. Zusammenfassend kann man sagen, dass selbstgesteuertes Lernen ein Bündel von kognitiven, verhaltensmäßigen und motivationalen Fähigkeiten ist,

die lebenslang weiterentwickelt werden müssen. An dieser Stelle kommt einem Lernerautonomie fördernden Unterricht die zentrale Aufgabe zu, den Lernenden die Fähigkeit, Lernen zu lernen, zu vermitteln und zu trainieren.

Das Lernen des Lernens wurde zu einem Unterrichtsgegenstand in den 1980er Jahren (vgl. Tönshoff, 2007, S. 332). Nach Neuner-Anfindsen (2005, S. 37) bedeutet Lernen zu lernen, sich darüber bewusst zu werden, wie man selbst effektiv lernen kann. Auf einer praktischen Ebene lässt sich Lernen zu lernen am besten durch die Vermittlung von Lernstrategien umsetzen.<sup>4</sup> Autonomes Lernen im Unterricht wird aber auch durch andere didaktische Konzepte gefördert. Zu diesen zählen u.a. Gruppenarbeit, ein großes Spektrum an Aufgaben und Materialien (vgl. Wolff, 2007, S. 325), die Verwendung von authentischen Materialien (vgl. Rösler, 2018, S. 26), das sogenannte Stationenlernen, das Schreiben eines Lerntagebuchs und die individuelle Sprachlernberatung.

### **Die Rolle des Lehrenden in einem autonomiefördernden Unterricht**

Die Veränderungen des Unterrichts in Richtung Offenheit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Lernenden führt unausweichlich zu einem veränderten Verständnis der Lehrerrolle.<sup>5</sup> So schlägt Arnold (2010, S. 290) vor, sich von der Illusion zu verabschieden, „dass Menschen dann am besten lernen, wenn sie einen Lehrer haben.“ Ausschlaggebend sei dafür die Erkenntnis, dass „80 Prozent der Kompetenz, die ein Mensch in seinem Leben entwickelt,

---

<sup>4</sup> Unter Lernstrategien versteht man meistens mentale Handlungen, die von Lernenden bewusst eingesetzt werden, um ein Lernziel zu erreichen (s. dazu Bimmel, 2012, S. 5). Mit Lernstrategien haben sich sehr viele Autoren auseinandergesetzt, so dass unzählige Varianten und Ausdifferenzierungen von ihnen gibt. Besondere Beachtung finden in der Forschungsliteratur die Arbeiten von Oxford. Die Autorin unterscheidet zwischen kognitiven, metakognitiven, sozialen und affektiven Lernstrategien (Oxford, 1990, S. 140–142). In der Forschung wird auch ausführlich behandelt, wie die Lernstrategien im Unterricht gefördert werden können (s. dazu z.B. Tönshoff, 2009; Bimmel, 2012). Die Frage danach, welche Strategien überhaupt vermittelt werden sollten, wird bis jetzt nicht eindeutig beantwortet (vgl. Würffel, 2018, 44). Da nicht jede Lernstrategie für jeden individuellen Lernenden gleichermaßen geeignet ist (vgl. Bimmel, 2012, S. 7), ist Lernerorientierung laut Würffel eine zentrale Voraussetzung für ein gelingendes Strategietraining (vgl. Würffel, 2018, S. 45). Tönshoff (2007) beschreibt die Schritte, die in den meisten Modellen für Strategievermittlung im Unterricht enthalten sind.

<sup>5</sup> Über das Lehrerbild im Wandel der Zeit siehe Gudjons (2006, S. 157–203).



außerhalb und unabhängig von Schulen und ähnlichen Bildungseinrichtungen erworben wird.“ (ebd.) Bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen gehe es eigentlich nur darum, hilfreiche Voraussetzungen schaffen zu können, „damit die Selbstorganisation, die de facto immer stattfindet, sich optimal entfalten kann.“ (ebd., S. 10) Dieses radikal konstruktivistisches Verständnis von Lernen wird von pragmatischen Konstruktivisten relativiert, so dass die Dichotomie von fremdgesteuertem (instruktionsdominiertem) und selbstgesteuertem (konstruktionsbasiertem) Lernen als sinnlos gesehen wird (vgl. Müller, 2009, S. 14). „Es gibt keine Fremdsteuerung ohne Selbststeuerung und keine Selbststeuerung ohne Fremdsteuerung“, so Müller (ebd.).

Mit Recht stellen auch Messner et al. (2009, S. 158) fest: „Wie bei jeder anspruchsvollen Entwicklungsaufgabe verläuft auch in einem Hochschulstudium der lange Weg zu individueller Autonomie und fachlicher Eigenständigkeit über gestufte Anspruchsniveaus, gepaart mit abnehmenden Hilfestellungen und Kontrollen von Seiten der Lehrenden.“ Laut den Autoren umfasst die Unterstützung von Studierenden „ein breites Spektrum von direkter Anleitung und individueller Lernbegleitung, zwischen beispielhafter Modellierung (von fachlichen Lerngegenständen, Denkformen und Kompetenzen), Coaching und Reflexionshilfe beim Lernen.“ (ebd.) Rösler spricht von einer Balance zwischen der Freiheit, die Sprachlernende haben können und sollen und den gesteuerten Aktivitäten durch die Lernumgebung, wie beispielsweise Vorgaben und Hilfestellungen durch den Lehrenden oder auch andere Lernende (vgl. Rösler, 2018, S. 27). Es ist ersichtlich, dass es in einem autonomiefördernden Unterricht den Lehrenden vor allem individuelle Lernbegleitungs- und Unterstützungsaufgaben zukommen.<sup>6</sup> Gudjons (2006, S. 170) spricht in diesem Zusammenhang von folgenden Aspekten einer neuen Lehrerrolle:

- anbieten (statt vorschreiben), auch wenn die SchülerInnen Kompetenzen erst lernen müssen;
- individuelle Lerngelegenheiten bereitstellen (statt alles im frontalunterrichtlichen Gleichschritt selbst unisono zu leiten);
- Diagnose und Beratung verbinden (statt die Schüler mit ihren Schwächen allein zu lassen und sich auf Ermahnungen zu beschränken);

---

<sup>6</sup> Mehr dazu s. Messner et al. (2009, S. 159).

---

- begleiten der individuellen und kooperativen Lernprozesse (statt die Schüler libertaristisch ihrer Freiheit zu überlassen);
- rückmelden von Wahrnehmungen (Feedback) (statt Tadel, Sanktionen, Strafen, vernichtender Kritik);
- besprechen und ermutigen (statt Lösungen vorzugeben und Vorschriften zu machen).

Für die Unterrichtspraxis ist es sehr wichtig, dass die Lehrenden „darüber reflektieren, was Autonomie für sie bedeutet und wie sie damit im Unterricht umgehen.“ (Baliuk et al., 2018, S. 6). Lamb et al. (2007, S. 47–53) haben Fragen formuliert, die als Anregung zur Selbstreflexion denjenigen Lehrenden dienen könnten, die die Herausforderung des autonomiefördernden Unterrichts auf sich nehmen möchten:

- Einstellungen und Willen: Bin ich wirklich überzeugt von Autonomie? Was will ich damit bezwecken?
- Umsetzung und Flexibilität: Wie kann ich mit lokalen Einschränkungen umgehen und trotzdem Freiräume schaffen?
- Verbündete und Kommunikation: Mit welchen Menschen aus meinem beruflichen Umfeld kann ich mich austauschen? Welche Vorbilder – auch aus anderen Lebensbereichen – habe ich?

An dieser Stelle sind auch die Fragen nach der Verantwortungsübernahme sehr wichtig. Diejenigen, die die Lernerautonomie zu einem übergeordneten Ziel erklären, sollten sich nach Rösler (2018, S. 17) im Klaren darüber sein, wie viel Verantwortungsübernahme von ihnen selbst, von den Lernenden und von der Umgebung tatsächlich gewünscht ist sowie wie viel Verantwortungsübernahme welchen Lernenden auf welcher Stufe ihres Lernprozesses zumutbar ist. Die Beantwortung der oben aufgeworfenen Fragen hat wichtige Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Vor allem wohl auch deswegen, damit der Begriff der Autonomie nicht nur auf die selbstbestimmte Wahl von Lernort und Lernzeit reduziert bzw. nicht zum abstrakten Ideal und damit inhaltslos wird.

### **Beispiel aus der Unterrichtspraxis**

Es ist sehr gut bekannt, dass Studierende für eine immer komplexer werdende Welt und eine Zukunft ausgebildet werden, die Dozierende selbst nicht gut kennen. Für den universitären Alltag bedeutet dies, dass das universitäre

Studium Studierende befähigen soll, nicht nur mit den im Studium erlernten Fachinhalten geschickt umzugehen, sondern sie auch zu selbstbewussten, kreativen und flexiblen Persönlichkeiten heranbilden und die Teilnahme am späteren beruflichen Leben erleichtern. Es ist augenfällig, dass vor diesem Hintergrund Autonomie als eine Schlüsselkompetenz gewertet werden kann, die man in einer sich ständig veränderten Arbeitswelt dringend braucht. Um die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, habe ich mich entschieden, die Konzepte der Lernerorientierung und der Autonomieförderung in der Unterrichtspraxis auszuprobieren und aus der praktischen Perspektive heraus kritisch zu hinterfragen.

### **Das Unterrichtskonzept**

Im Herbstsemester 2018 habe ich mein Vorhaben an der VMU in den Studiengängen „Deutsche Sprache und Kommunikation“ sowie „Englische und deutsche Philologie“ im Rahmen des BA-Seminars zum Gegenwartsdeutsch in die Tat umgesetzt. Ich habe mit zwei heterogenen Lernergruppen mit jeweils 13 und 6 Studierenden (Niveaustufen B1/B2 nach GER) gearbeitet. Mein Ziel war es, die Grenzen der Lernerautonomie abzutasten, um festzustellen, inwiefern im zeitgenössischen DaF-Unterricht traditionelle, lehrerzentrierte Unterrichtsstrategien überwunden werden können

Mein Wunsch war es, dass meine Studierenden den aktiven, selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lerner in sich selbst entdecken. Aus ihrer eigenen Erfahrung wussten sie schon relativ gut, dass man das gewünschte Ziel nicht damit erreicht, dass man einfach am Deutschkurs teilnimmt. Andererseits habe ich über mehrere Jahre hinweg immer wieder die falsche Strategie bei Studierenden beobachtet: die Verantwortung für den Lernerfolg haben sie in der Regel an ihre Dozierenden abgegeben. Diese Strategie war natürlich bequem, aber für die meisten Lerner wenig effizient.

Um die Neuorientierung einzuleiten, habe ich mit den Studierenden in der ersten Sitzung explizit über das Thema Lernerautonomie gesprochen. Sie wurden gebeten, zu Hause einen Fragebogen zur Erhebung der eigenen Sprachlernbiografie und persönlichen Lernziele auszufüllen. Meine Botschaft an sie lautete: „Du bist dein bester Lehrer, dein wichtigster Experte, denn du

weiß, wie das Sprachenlernen für dich funktioniert“.

Des Weiteren haben wir uns mit dem Begriff „Immersion“<sup>7</sup> auseinandergesetzt. Ich wollte den Studierenden klarmachen, dass ein Auslandsaufenthalt nicht zwingend notwendig ist, um durch Immersion eine Fremdsprache zu lernen. Da eine Sprachimmersion durch ständiges Hören, Sehen und Sprechen hilft, eine Fremdsprache schneller und effektiv besser zu erlernen, sollten die Studierenden als Erstes genau überlegen, wie sie das Deutschlernen in ihren Alltag integrieren können.

Da mein Unterrichtskonzept auch auf dem Prinzip des gehirn-gerechten Sprachenlernens beruhte, das im Wesentlichen besagt, dass unser Gehirn nur das herauspicks, was in unsere Vorstellung passt, habe ich Studierende gebeten, auch folgende Fragen zu beantworten: Welche Themen interessieren mich? Was sind meine Hobbys und meine Interessen? Welche Dinge machen mir Spaß? Was würde ich gerne lesen, anschauen, hören? Ich nahm an, dass auf diese Art und Weise Studierende ihre intrinsische Motivation steigern und das Lernen mit positiven Gefühlen verknüpfen. Ich war mir der Tatsache völlig bewusst, dass jeder Lernvorgang ein emotional gesteuerter Prozess ist<sup>8</sup>, deswegen lautete meine Grundannahme: Werden solche Gefühle wie Angst und Langeweile so weit wie möglich eliminiert und der individuelle Lernplan jedes Studierenden mit solchen Emotionen wie Spaß verknüpft, wird jedes individuelle Gehirn den Lernstoff effektiv aufnehmen und die Chance, dass das Gelernte im Langzeitgedächtnis landet, erheblich steigen. Motivation in Verbindung mit positiven Gefühlen sollten Studierenden verhelfen, in so eine Art Flow zu kommen, wo sie noch mehr wissen wollen. Und das wäre genau der Zustand, den man braucht, um effektiv und effizient zu lernen.

Jeder Studierende wurde aufgefordert, sein Lernmaterial, das seinen individuellen Lernprozess unterstützt, selbst auszuwählen. Dabei ließ ich mich von der Annahme leiten, dass es immer individuelle Präferenzen hinsichtlich der bevorzugten Inhalte, des bevorzugten Mediums und der bevorzugten Arbeitsformen gibt. Da ich aber sehr genau wusste, dass dies keine leichte

---

<sup>7</sup> Mit dem Begriff „Immersion“ (von lat. immersio) wird das Eintauchen in eine fremde Sprache bezeichnet. In der Fachliteratur werden oft auch Begriffe „Sprachbad“ bzw. „Sprachdusche“ verwendet (mehr dazu s. Stangl, 2020).

<sup>8</sup> Mit den komplexen Zusammenhängen von Gefühlen und Lernen beschäftigt sich sehr ausführlich Ogasa 2011.

Aufgabe ist, habe ich meinen Studierenden zunächst eine Sammlung mit Lernhilfen in Form von Podcasts, Videoportalen, Serien, Musik und Grammatiktraining usw. zum Deutsch lernen erstellt. Als Hausaufgabe sollten sie ihre individuelle Datenbank aufbauen und im Laufe des Semesters eigene Ergänzungen umgehend in die Datenbank aufnehmen.

Das Konzept der Autonomieförderung habe ich in den einzelnen Sitzungen auch dadurch umgesetzt, dass ich den Studierenden hin und wieder spezielle Strategien vermittelt bzw. sie auf Strategien aufmerksam gemacht habe, die ihnen helfen sollten, den Fremdsprachenerwerb voranzutreiben und ihre eigene Lese-, Hörverstehens-, Gesprächs- und Schreibkompetenz auszubauen. Im Einzelnen ging es um fortgeschrittene Texterschließungsstrategien (Vorwissen aktivieren, die Lesetiefe variieren, die Metatextbestandteile nutzen, auf Verständnisprobleme reagieren, die gedankliche Struktur des Textes explizieren, sich mit anderen über den Textinhalt austauschen); um das Entwickeln der Hörverständniskompetenz mit und ohne Textkontrolle und um das Reduzieren des Schwierigkeitsgrades von Hörtexten durch Vorentlastung; um das „schriftliche Probesprechen“, das Führen der Selbstgespräche in der Fremdsprache, das Aufbauen eines Fundus an Routineformulierungen und das Finden des Tandempartners; um das gezielte Fokussieren der Rechtschreibschwierigkeiten, das Sammeln erster eigener Schreiberfahrungen, das Durchführen einer gründlicher Materialsammlung in der Fremdsprache, das Nutzen des Internets als Corpus.<sup>9</sup>

Die Studierenden sollten auch jede Woche zu einem selbstgewählten Thema einen Text (ca. 300 Wörter) schreiben. Nachdem sie von mir ihre korrigierten und kommentierten Texte zurückbekommen hatten, sollten sie eigene Fehler sammeln, kategorisieren und die besten Strategien finden, um aus diesen Fehlern zu lernen. Darüber hinaus wurden Studierende aufgefordert, ein Lerntagebuch zu führen, in dem sie ihren Zeitaufwand für Lernaktivitäten, ihre Lernschwierigkeiten und Lernerfolge dokumentierten und so ihren Lernprozess und ihre Lernmöglichkeiten auch außerhalb des Unterrichts reflektierten.

In den einzelnen Sitzungen haben die Studierenden je nach Vorliebe

---

<sup>9</sup> Dazu s. Krings (2016, S. 267–565).

zu zweit oder zu dritt gearbeitet und über Themen und Aufgaben ausgetauscht, die sie zu Hause bearbeitet haben. Ich habe mich abwechselnd zu den Lernenden hingesezt, ihnen eine Weile zugehört und Anregungen gegeben. Zur Unterstützung und Optimierung des Beteiligungsprozesses habe ich ab und zu solche Einzelaktionen wie Impulsreferat, die ABC-Methode, das Würfelspiel und Thesen-Ralley durchgeführt.

Ich habe die Studierenden auch aufgefordert, jedes Mal kurz über ihre Lernschwierigkeiten und Lernerfolge zu berichten, damit sie nicht nur ihre Sprach-, sondern auch Lernkompetenz verbessern. Es war mir wichtig, dass sie lernen, ihr Lernprozess zu reflektieren, das Gelernte auch mit anderen zu teilen und Entscheidungen für ihr Lernen zu treffen. Bei Bedarf habe ich Lernende in Hinblick auf ihr Lernen beraten, indem ich individuelle Fragen beantwortet und das Angebot von Informationen bereitgestellt habe.<sup>10</sup>

Bilanzierend lässt sich allgemein festhalten, dass ich meine Aufgabe als Dozentin darin gesehen habe, Selbstlernkompetenz der Studierenden mit Hilfe didaktischer Arrangements zu entwickeln. Dabei habe ich ihnen didaktische Stützmaßnahmen in vier Bereichen angeboten:

*Metakognitive Stützmaßnahmen:* Hier ging es darum, den Einsatz von kognitiven Strategien zu überwachen und zu optimieren, etwa durch Vorbereitung, Planung, Überwachen und Auswertung von eigenem Lernprozess (Ziele festlegen, einzelne Lernschritte planen, den Zweck einer Lernaufgabe herausfinden, einen eigenen Lernplan aufstellen, das eigene Vorgehen analysieren, sich selbst kontrollieren und beobachten, sich selbst einschätzen lernen).

*Kognitive Stützmaßnahmen:* Auf dieser Ebene bot ich den Lernenden Strategien an, die ihnen geholfen haben, Sprache und Sachverhalte zu verstehen und neue Äußerungen oder Ergebnisse zu produzieren (wiedererkennen, wiederholen, analysieren, kontrastieren, paraphrasieren, transferieren, zusammenfassen, wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden, die Hauptidee eines Textes erfassen).

*Motivational-emotionale Stützmaßnahmen:* Hierbei handelte es sich

---

<sup>10</sup> Claußen & Peuschel (2006, S. 2) führen aus, dass eine Beratung den Lernenden helfen soll zu lernen, die eigenen Lernprozesse selbst zu steuern, über eigene Lernziele zu entscheiden, für sich sinnvolle Lernmöglichkeiten zu finden, die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen.

um affektive Strategien, die Studierende darin unterstützen sollten, ihre Emotionen, Haltungen und Wertvorstellungen in den Lernprozess einzubringen (eigene Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den Griff bekommen, das Selbstvertrauen stärken, ein Lerntagebuch führen, seine Gefühle beim Lernen mit anderen besprechen, Fehler mit Humor nehmen).

*Soziale Stützmaßnahmen:* Hier ging es um den interpersonalen Aspekt des Lernens (bei Unsicherheiten nachfragen, um Korrektur bitten, Probleme zu klären versuchen, mit anderen zusammenarbeiten, die Gedanken und Gefühle anderer bewusst wahrnehmen).

## **Feedback und Ergebnisse**

Die Leistungsbewertung der Studierenden im Seminar setzte sich aus zwei Teilen zusammen: regelmäßige und aktive Teilnahme am Seminar (30%) + selbständige Evaluation des eigenen Lernprozesses auf der Grundlage des Lerntagebuches (70%). Mit der Frage, wie Studierende sich selbst von der Benotung her einschätzen, habe ich auch ihre Perspektive berücksichtigt. Letztendlich waren sie diejenigen, die versucht haben, ihr eigenes Lernen in die Hand zu nehmen und alle Entscheidungen dafür zu übernehmen: sie haben eigene Lernziele und Lerninhalte festgelegt und individuelle Lernstrategien ausgewählt, selbständig aus einer Vielzahl zum Teil zur Verfügung gestellter Quellen ausgewählt, den eigenen Lernprozess gestaltet und evaluiert.<sup>11</sup>

Am Ende des Semesters wurde das Konzept der Lernerautonomie einer Bewertung unterzogen. Die Evaluierung durch die Studierenden erfolgte in schriftlicher Form mit Hilfe eines Fragebogens. Es wurden sowohl geschlossene als auch offene Fragen formuliert, mit der Möglichkeit, anschließend noch einen Kommentar zum Verlauf der Lehrveranstaltung abzugeben. Positiv festzustellen war, dass in der Feedback- und Reflexionsphase alle Studierenden sehr gerne über ihre Lernprozesse reflektiert haben. Dies könnte als Indiz dafür gelten, dass auch die leistungsschwächeren Studierenden über gut ausgeprägte metakognitive Strategien verfügten, weil es ihnen nicht

---

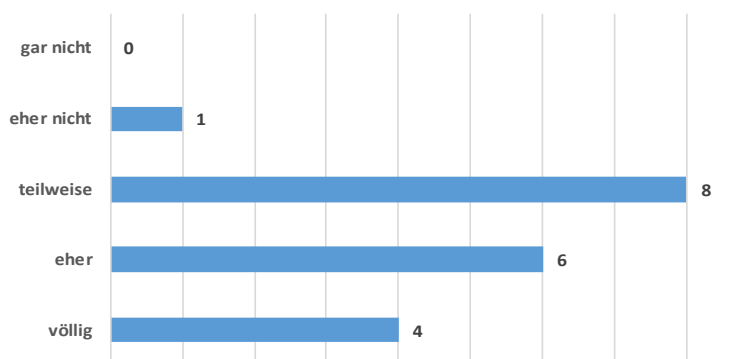
<sup>11</sup> Laut Riemer (2015, S. 172) sind Lernen und Lehren als ein „Wechselspiel“ zu verstehen. Daher sollte immer nicht nur die Perspektive der Lehrenden, sondern auch die Perspektive der Lernenden beachtet werden.

schwerfiel, eigene Lernergebnisse und Lernlücken festzustellen.

Als Erstes wurden Studierende gebeten, die auf die eigene persönliche Situation zugeschnittene Aussage *Ich habe mein selbstgestecktes Ziel erreicht* zu beurteilen. Diese Aussage diente auch der Überprüfung, ob von mir angebotenes Lernszenario überhaupt als ein Motiv des Sprachenlernens in Betracht kam. Die folgende Grafik ermöglicht einen differenzierten Überblick über das Antwortverhalten der Lernenden.

### Grafik 1

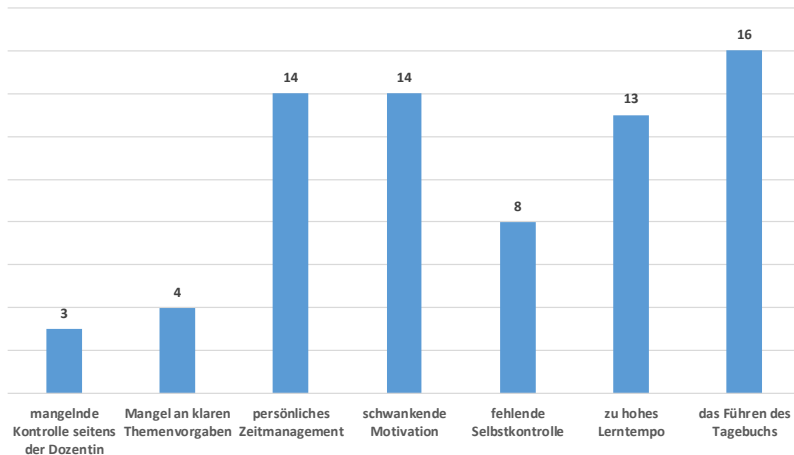
#### *Das Erreichen der selbstgesteckten Ziele*



Ein Blick auf die Grafik zeigt ein recht positives Meinungsbild. Mehr als die Hälfte der Lernenden haben ihre selbst gesteckte Ziele im Wesentlichen erreicht. Acht Lernende waren mit ihren Leistungen auch zufrieden, obwohl sie ihre Ziele nur teilweise erreicht haben. Lediglich eine Person hat ihre Lernergebnisse eher negativ wahrgenommen. Lernende waren auch der Meinung, dass dieses Lernszenario ihnen geholfen hat, nicht nur ihre individuellen Lernziele und Lernvoraussetzungen beim Deutsch lernen zu klären, sondern auch einige neue Lernstrategien beim Sprachenlernen auszuprobieren. Besonders hervorgehoben wurden die Strategien zur Entwicklung des Lese- und Hörverstehens.

Um zu eruieren, welche Faktoren die Studierenden beim Lernen gestört haben, wurde in den Fragebogen die Frage *Was habe ich beim Lernen als störend empfunden?* aufgenommen. Das differenzierte Antwortverhalten der Lernenden veranschaulicht folgende Grafik:



**Grafik 2***Störfaktoren bei Lernen*

Auffällig ist, dass das Führen des Tagebuchs im Laufe des Semesters für die meisten Studierenden zu einer lästigen Pflicht wurde und wirkte eher demotivierend. Fast zwei Drittel der Lernenden gaben zu, dass sie trotz konkreter Ziele und einem starken Willen immer wieder mit Motivationsschwankungen zu kämpfen hatten. Nicht umsonst vergleicht Krings (2016, S. 151) das Lernen einer Fremdsprache mit einem Marathonlauf: „Es braucht einen ziemlich langen Atem. Was beim Marathonlaufen die Kraft ist, ist beim Sprachenlernen [...] die Motivation“. Zu Beginn des Semesters hatten alle Studierenden hohe Motivation für Deutsch lernen. Eine hohe Anfangsmotivation ist laut Krings aber „genauso wenig ein Garant für das Erreichen des Ziels wie ein hoher Kraftaufwand beim Loslaufen auf einer Marathonstrecke. Denn Motivation ist keine unerschöpfliche Ressource, sie unterliegt einem natürlichen „Verbrauch“ (vgl. ebd.). Die Mehrheit der Studierenden hat es geschafft, den „Motivationsverbrauch“ durch „nachwachsende Motivation“ mehr oder weniger gut auszugleichen. Die Studierenden haben verstanden, dass es nicht leicht ist, auch selbst gesteckte Ziele zu erreichen, denn der Weg erwies sich beschwerlicher als anfänglich gedacht. Dies lag nicht zuletzt daran, dass der Reiz des Neuen nach einiger Zeit erschöpft war und das Wiederholungseffekt des täglichen Lernens einer

gewissen Langeweile Platz gemacht hat.

Es stellte sich auch heraus, dass nicht alle Lernenden Zeit und Lust hatten, sich einen Mix unterschiedlicher Lernformate zusammenzustellen. Demzufolge konnten sie den Motivationsverlust durch eine einseitige Abhängigkeit von einem Format nicht vermeiden. Diese Unterrichtspraxis hat nur noch einmal bestätigt, dass das Lernen des Lernens ein langwieriger und mühsamer Prozess ist und dass der an die Idee des selbständigen Lernens ausgerichtete Fremdsprachenunterricht noch reichlich Optimierungspotenzial aufweist. Es wurde deutlich, dass insbesondere schwächere bzw. gesamte Lernbiographie lang extrinsisch motivierte Studierende sich vor allem dozentenorientierte Instruktionen gewünscht haben. Dies galt auch für Studierende, die sich in ihrem Studium übermäßigem Leistungsdruck ausgesetzt sahen. Ein inspirierender Mix aus Input, kreativer Einzelarbeit und Reflexion setzt Freiräume im Denken voraus, die beim Gefühl der ständigen Überforderung gar nicht zu schaffen sind. Neues Sehen brauchte Zeit, neue „Brillen“ und Kreativität, die sich zwischen Stress, Hektik und Leistungsdruck kaum entfalten konnte.

### **Fazit**

In der erprobten Unterrichtspraxis hat sich bestätigt, dass die pädagogischen Konzepte der Lernerorientierung und der Autonomieförderung auch im universitären Fremdsprachenunterricht ein Stück dazu beitragen können, die akademische Lehre insgesamt attraktiver, individualisierter und effektiver zu gestalten. Gleichzeitig kam dieses Lernformat den Forderungen der modernen Arbeitswelt entgegen: die Arbeitgeber erwarten heute von den zukünftigen Arbeitnehmern, dass sie ein bestimmtes Set an sogenannten "Soft Skills" mitbringen. Dazu gehört insbesondere Eigenmotivation, selbständiges Arbeiten, Innovationsfähigkeit, kreative Problemlösung, analytisches und kritisches Denken, Empathie, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit. Die Auflösung traditioneller Berufsmuster und die zunehmende Individualisierung fordern auch unterschiedliche Lehr- und Lernszenarien. Da die Konzepte der Lernerorientierung und der Autonomieförderung alle Lernformate beinhalten, die auf eine Personalisierung

und Anpassung an individuelle Lernbedarfe fokussieren, eröffnen sie neue Möglichkeiten für dieses individualisierte Lernen und für den Erwerb der oben genannten Kompetenzen.

Ein Fremdsprachenunterricht, der auf den oben genannten Prinzipien basiert, schafft Situationen, in denen Studierende viele und höhere Freiheitsgrade erleben, ohne die eine Veränderung des Lernverhaltens und der Erwerb der neuen, nicht-fachlichen Kompetenzen nur schwer möglich wäre. Es ist aber augenfällig, dass das selbstständige Arbeiten und Denken nur dann gelernt werden können, wenn die Konzepte der Lernerorientierung und der Autonomieförderung als Grundsatz für das ganze Curriculum des bestimmten Studiengangs gilt. Selbständiges Lernen geschieht nicht von alleine und fällt nach vielen Jahren konsumierenden Lernens in der Schule manchen Studierenden recht schwer. Es kann sogar teilweise als nachteilig wahrgenommen werden (dies haben drei Studierende bestätigt), da es eine Änderung in der Denkweise erfordert, die mit einer deutlich höheren kognitiven Belastung einhergeht und zuerst als ineffizient erlebt werden kann. So bleibt die Frage, wie viel Verantwortungsübernahme welchen Lernenden auf welcher Stufe ihres Lernprozesses zumutbar ist (vgl. Rösler, 2018, S. 17), in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung.

Die Erkenntnis, dass die institutionelle Ordnung der Universität Studierende in eine Position der Abhängigkeit bringt, ist auch längst bekannt. Die Notengebung und somit die Entscheidung über die universitäre Laufbahn eines Studierenden sind in diesem Zusammenhang als gravierendes Problem zu nennen. Die curricularen Vorschriften wirken eher einengend und der Zwang nach leistungsgerechter Notengebung verhindert bei geringerem Leistungsvermögen die Freude am Lernen und vermindert Selbstvertrauen. Da Lerngruppen in germanistischen Studiengängen an der VMU im Allgemeinen heterogen sind, haben nicht alle Lernenden Möglichkeit, in Deutschkursen auf ihrem Niveau, nach ihrem Tempo und ihrem Lerntypus entsprechend zu lernen.

Eine lernerorientierte Kompetenzentwicklung als handlungsleitendes Konzept unterstützt maßgeblich den personalisierten Unterricht, bedeutet aber zugleich eine Abkehr von der traditionellen Leistungsbewertung. Auf die Frage nach der Bewertung von Lerneraktivitäten in einem autonomiefördernden Unterricht hat die Forschung bislang keine zufriedenstellende Antwort

gegeben. Auch wenn Lerntagebücher durch systematische und regelmäßige Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten auf lange Sicht helfen können, das eigene Lernen langfristig selbst zu steuern, haben die meisten Studierenden sie als große Zusatzbelastung und Zeitaufwand empfunden und wären nicht bereit gewesen, sie weiterhin zu führen. Auch für die Lehrenden bleiben m. E. Lerntagebücher immer noch eine Herausforderung, wenn sie ihren Inhalt bewerten müssen.

Es ist eindeutig, dass sich mit den Prinzipien der Lernerorientierung und der Autonomieförderung die Rollen der Hochschullehrenden und der Studierenden ändern. Aber die Fragen danach, unter welchen Voraussetzungen ein selbstbestimmtes, effizientes und erfolgreiches Fremdsprachenlernen im universitären Lernumfeld stattfinden kann und welches Ausmaß an Spielräumen des selbstständigen Lernens in einem Fremdsprachenunterricht den Lernenden zugemutet werden kann, bleiben immer noch offen. Ich werde nichts Neues sagen, wenn ich behaupte, dass es die große Herausforderung für die Dozierenden bleibt, die Freude an neuen Lehr- und Lernszenarien zu wecken und dass dies nur in der Lehrveranstaltung geschehen kann, die Zeit für Ausprobieren, Fragen, Diskussionen und Scheitern lässt. Kann sich die Universität der Zukunft den Luxus leisten?

## Literatur

- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Schneider Verlag Hohengehren.
- Baliuk, N. et al. (2018). Einführung Lernerorientierung und Lernerautonomie. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. <https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2018.12>
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien–Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 23(2), 3–10.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Claußen, T., & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen

- Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/376/364>
- Düwell, H. (2007). Fremdsprachenlerner. In K. R. Bausch, et al. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 347–352). Francke.
- Hagmüller, P. (1982). *Einführung in die Unterrichtsvorbereitung*. Schwann.
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur-veränderte Lehrerrolle*. Klinkhard.
- Krings, H. P. (2016). Fremdsprachenlernen mit System. *Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Buske.
- Lamb, T. et al. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Authentik.
- Martinez, H. (2016). Lernerperspektive und Lernerorientierung. In K. R. Bausch, et al. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 241–247). Francke.
- Messner, et al. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums. Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(2), 149–162. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13716/pdf/BZL\\_2009\\_2\\_149\\_162.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13716/pdf/BZL_2009_2_149_162.pdf)
- Müller, K. (2009). Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In J. Meixner, & K. Müller (Hg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 3–49). Luchterhand.
- Reusser, K. (1997). „Studieren heisst ...“. *Einleitung in den Studienführer Pädagogische Psychologie und Didaktik*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, C. (2015). Da war doch mal was –Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden? In S. Hoffmann, & A. Stork (Hg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik* (S. 169–178). Narr.
- Roth, G. (2010). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann

- (Hg.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 58–68). Beltz.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. J. B. Metzler.
- Rösler, D. (2018). Lernerautonomie und digitale Medien. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt -Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan* (S. 13–29). Iudicium.
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Ogasa, N. (2011). *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Peter Lang.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Immersion'. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/1939/immersion/>.
- Tassinari, M. G. (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21(1), 10–24.
- Tönshoff, W. (2007). Lernerstrategien. In K. R. Bausch, et al. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 331–335). Francke.
- Tönshoff, W. (2009). Fortbildungsgegenstand „Strategien im Fremdsprachenunterricht“. Inhalte, seminarmethodische Verfahren, Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38(1), 89–106.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K. R. Bausch, et al. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 321–326). Francke.
- Würffel, N. (2018). Lern(er)strategien im Fremdsprachenunterricht – ein praxis- und forschungsorientierter Überblick. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt -Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan* (S. 30–49). Iudicium.

## **Sidona Žvaliauskienė**

Vytautas Magnus University, Lithuania; sidona.zvaliauskiene@vdu.lt

### **PROMOTION OF STUDENT AUTONOMY IN LEARNING THE GERMAN LANGUAGE. UNIVERSITY CASE STUDY**

**Summary.** The concept of learner-centered teaching is very popular in modern foreign language didactics. Specialized literature emphasizes repeatedly how important it is to enable individual and self-directed learning processes and to support them with advice. It is obvious that autonomy can be seen as a key competence that is urgently needed in a constantly changing world of work. With the principles of learner orientation and learner autonomy, the roles of university lecturers and students are also changing. So it seems to be essential for lecturers to answer the following questions: Under what conditions can self-determined, efficient and successful foreign language learning take place in a university-learning environment? How much freedom students can or want to endure in a foreign language class? What are the limitations of learner-oriented teaching in foreign language classes? This article reports on the implementation of the pedagogical concepts of learner orientation and learner autonomy and shows why the use of the didactic principle of learner autonomy in universities is a challenging task for both teachers and learners. The statements are based on the insights gained during the BA seminar on contemporary German language at Kaunas Vytautas Magnus University.

**Keywords:** learner orientation; learner autonomy; foreign language class; DaF; teaching practice; German philology studies; Vytautas Magnus University.

## **Sidona Žvaliauskienė**

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva; sidona.zvaliauskiene@vdu.lt

### **STUDENTŲ AUTONOMIJOS SKATINIMAS MOKANTIS VOKIEČIŲ KALBOS. UNIVERSITETO ATVEJO ANALIZĖ**

**Santrauka.** Šiuolaikinėje užsienio kalbų didaktikoje didelis dėmesys skiriamas į besimokantįjį orientuotam mokymui. Tai yra susiję su edukacinės paradigmos virsmu: tradicinio mokymo paradigmą keičia mokymosi paradigma. Naujas požiūris į mokymą, kurį valdo pats besimokantysis, yra neišvengiamai susijęs su pokyčiais darbo rinkoje, kurioje darbuotojo gebėjimas veikti savarankiškai yra viena iš pagrindinių bendrųjų kompetencijų. Į besimokantįjį orientuoto mokymo paradigma verčia permąstyti ir dėstytojo bei studento vaidmenį mokymosi procese. Aukštosios mokyklos užsienio kalbų dėstytojui, taikančiam inovatyvius mokymo metodus, neišvengiamai kyla klausimų, kokiomis sąlygomis gali būti įgyvendinama naujoji mokymosi paradigma bei kokios jos galimybės ir ribos. Straipsnyje aptariama „naujosios mokymosi paradigmos“ sąvoka bei jos teorinis pagrindas. Aprašomas ir analizuojamas konkretus jos pritaikymo atvejis dėstant šiuolaikinę vokiečių kalbą Vokiečių kalbos ir komunikacijos bakalauro studijų programoje Vytauto Didžiojo universitete.

**Pagrindinės sąvokos:** į besimokantįjį orientuotas mokymas; besimokančiųjų autonomija; užsienio kalbų mokymas; vokiečių kalba kaip užsienio kalba; germanistikos studijos; Vytauto Didžiojo universitetas.