

Lernerautonomie und Lernstrategien als Förderungsprinzip

Motto:

Nicht nur das neue Rahmenbildungsprogramm stellt neue Anforderungen an die Kompetenz der Schüler, wie z.B. selbstgesteuertes Lernen oder selbstgesteuertes Problemlösungsverhalten, sondern auch die Realität selbst. Ohne das Gefühl, etwas selber bewirken zu können, fehlt uns eine wichtige Kompetenz – die Selbstsicherheit und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten - zwei wichtige Faktoren für unsere seelische Gesundheit. In der Ausbildung der Deutschlehrer/innen thematisieren wir diese Problematik.

Im schulischen Bereich wird in der letzten Zeit in unserer Republik ein veränderter Lernbegriff besonders unter dem Einfluss des lehr/lerntheoretischen Ansatzes des Konstruktivismus diskutiert. Diese Debatte hat auch im neuen Entwurf des Rahmenbildungsprogrammes für die tschechischen Schulen ihren Niederschlag gefunden.

Zwischen dem Entwurf eines Rahmenbildungsprogrammes und seiner Realisierung stehen jedoch mindestens noch zwei Schritte: die Formulierung einzelner Schulprogramme und das Erarbeiten des eigenen Programms jedes einzelnen Lehrers.

Aus diesem Grunde werden auch die Lehramtsstudenten im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ in Zukunft in ihrer Berufspraxis vor der Aufgabe stehen sich an der Formulierung des Schulbildungsprogrammes in beiden Schritten zu beteiligen. Bei der Erarbeitung von Schulbildungsprogrammen ist es maßgebend, wie die Schlüsselkompetenzen der Schüler entwickelt werden. Die Fähigkeit jedes einzelnen Absolventen für sein Unterrichtsfach den Zielen auch Inhalte zuzuordnen wird von der Leitung der Schule vorausgesetzt. Deswegen ist es unsere Aufgabe in der didaktischen und sprachlichen Vorbereitung die Studenten mit diesen Schlüsselkompetenzen vertraut zu machen. Sie sollten über angemessene Strategien verfügen um geeignete Unterrichtsentwürfe für das eigene Fach konstruieren zu können.

Zu den wichtigsten Zielen der Grundschulausbildung in der Tschechischen Republik gehört laut des Rahmenbildungsprogrammes (www.vuppraha.cz):

- ❖ Den Schülern zu ermöglichen, sich geeignete Lernstrategien anzueignen, und sie für das lebenslange Lernen zu motivieren.
- ❖ Die Schüler zum kreativen und logischen Denken und zur selbständigen Problemlösung zu anzuregen.
- ❖ Die Schüler zur allseitigen und wirkungsvollen Kommunikation zu erziehen.
- ❖ Bei den Schülern die Fähigkeit zur Kooperation zu entwickeln und Arbeitsergebnisse und Erfolge anderer zu respektieren.
- ❖ Die Schüler so vorzubereiten, dass sie sich als freie und eigenverantwortliche Persönlichkeiten benehmen, die ihre Rechte geltend machen und ihre Pflichten erfüllen.
- ❖ Bei den Schülern das Bedürfnis zu unterstützen positive Emotionen im Verhalten, Handeln und Bewältigen von verschiedenen Lebenssituationen zu zeigen, gegenüber Mensch und Natur Empatie und Wahrnehmungsvermögen an den Tag zu legen.
- ❖ Den Schülern beizubringen aktiv ihre physische, psychische und soziale Gesundheit zu schützen.

- ❖ Die Schüler zur Toleranz gegenüber anderen Menschen und Kulturen zu erziehen und bei ihnen die Fähigkeit zum Zusammenleben mit anderen Menschen zu entwickeln.
- ❖ Den Schülern zu helfen ihre Fähigkeiten und reale Möglichkeiten zu erkennen und gemeinsam mit den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sie bei der Entscheidung über die eigene Berufs- und Lebensorientierung geltend zu machen.

Schulisches Lernen zielt also auf die Verbesserung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler im Leben, auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ab. Der Unterricht benötigt für diese Ziele eine Methodenvielfalt. Dabei nimmt der Anteil offener Unterrichtsphasen und selbstständiger Lernphasen zu, die aber pädagogisch geleitet werden müssen um eine Progression zu gewährleisten.

Viele von diesen Zielen stimmen mit den Zielen des Europäischen Sprachenportfolios und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens überein, besonders die Unterstützung des lebenslangen Lernens, die Entwicklung der Toleranz und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz mit allen ihren Komponenten (der linguistischen, sozialen und der pragmatischen) sowie die Unterstützung des Wissens über geeignete Lernwege und die Fähigkeit realistisch, aber auch positiv sich selbst zu schätzen. Die Benutzung eines Fremdsprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht sollte in der Schule folgende Funktionen übernehmen (nach Legutke, 2001):

- ❖ Schüler sollten befähigt werden sich der eigenen Sprachlerngeschichte bewusst zu werden, den eigenen Lernstand zu erkennen, selbst einzuschätzen und zu dokumentieren. Dies kann die Voraussetzung dafür schaffen, dass sie nicht nur eigene Lernprozesse verstehen, sondern sich mit ihren Leistungen auch selbstbewusster darzustellen lernen.
- ❖ In dem Maße, wie die Lernenden befähigt werden, ihr eigenes Lernen einzuschätzen und ihre Fortschritte zu dokumentieren, ergänzen sie das Bild, das die Lehrkräfte von ihren Schülern entwickeln. Die Lernenden können in bisher nicht gekannter Weise Gesprächspartner der Lehrkräfte werden. Dieses neue, durch die Perspektive der Lernenden ergänzte Bild, könnte die Lehrkräfte motivieren, Lernprozesse anders zu sehen, zu verändern und Lernarrangements neu zu gestalten.

Wir vermuten, dass auch Lernende, die bis jetzt im schulischen Sprachenlernen weniger erfolgreich waren, vielleicht ebenso gute Leistungen erzielen könnten wie die „guten Lerner“, wenn sie mehr über die Möglichkeiten wüssten, wie sie bestimmte Ziele im Fremdsprachenlernen erreichen können. Dieses übergeordnete Erziehungsziel - über Strategienwissen zum aktiveren und autonomen Sprachlernen - kann nach Missler (1999, S. 145) nur dann erreicht werden, wenn im Fremdsprachenunterricht

- Lernstrategien und –stile thematisiert werden,
- Die Lernenden die Gelegenheit erhalten, eine große Breite an Lernstrategien kennen zu lernen,
- Die Lernenden in die Lage versetzt werden, Anforderungen, die die verschiedenen Aufgaben an sie stellen, richtig einzuschätzen,
- Die Lernenden die Organisation und Kontrolle des eigenen Lernens mit zunehmender Erfahrung übernehmen und

- sie ihr eigenes Lernen unter Berücksichtigung des Feedbacks von außen bewerten.
(vgl. Missler, 1999, S. 145)

Die Thematisierung von Lernstrategien und persönlich bevorzugten Lernstilen kann zu einer Schärfung des Bewusstseins im Bereich der Anwendung von Lernstrategien und zu ihrem effektiven und aufgabenadäquaten Einsatz führen. Lernende benutzen bei der Problemlösung verschiedene Strategien unbewusst besonders, wenn sie in der Vergangenheit zum Erfolg geführt haben. Je mehr Erfahrungen eine Person dann mit dem Fremdsprachenlernen hat, umso häufiger hatte sie Gelegenheit ihr Repertoire an Lernstrategien zu erweitern und auch zu verfeinern. Wir erhoffen uns, dass wir am Ende des Studiums bei den befragten Lernenden eine positive Auswirkung unseres Bemühens feststellen werden können und zwar in den **Bereichen:**

- **Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von Lehrenden,**
- **effizientere Informationsverarbeitung, Organisation und Kontrolle des eigenen Lernens.**

Mit diesen Fähigkeiten wird hoffentlich auch die Motivation steigen und die Leistungsschwächen und Angst vor dem Sprechen werden abgebaut. Am Anfang des Studiums haben wir einige Daten zum Thema benutzte Lernstrategien von unseren Studierenden mit Hilfe eines Fragebogens erhoben.

Die bezeichneten Lernstrategien in einigen Lernbereichen:

- **WORTSCHATZ:** lautes Lesen, Memorieren, mehrmaliges Wiederholen einzelner Wörter (43%), weniger oft in Sätzen (13%), Übersetzung (23%), vereinzelt wurden Hören von Texten oder visuelle Hilfen und Rätsel genannt.
- **GRAMMATIK:** Übungen machen (43%), an Beispielen präsentieren (23%), Regeln lernen und von anderen Erklärungen bekommen (23%), vereinzelt wurden Übersetzungen und Fehleranalyse genannt.
- **PHONETIK:** Hören von Muttersprachlern (35%), lautes Lesen (15%), Wiederholen nach Muttersprachlern oder Lehrern (10%), Sprechen (30%), Presse lesen.

Autonomes und aktives Lernen wird gefördert durch offene Aufgabenstellungen, durch die Thematisierung und Aktivierung der Lernenden im Unterrichtsprozess. Dazu führen wir im Folgenden einige Möglichkeiten vor, die wir im Unterricht benutzen können.

Aktivitäten, die Lernende in alle drei Phasen (der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Evaluierungsphase) des Lernprozesses involvieren:

◆ Planungsphase:

- ◆ Lehrwerksauswahl zusammen mit Studierenden
- ◆ individuelle und gemeinsame Lernziele pro Semester im SP planen
- ◆ freiwillige Teilnahme an Seminaren (min. aber 60%) und Selbststudium ermöglichen
- ◆ transparente gemeinsame Ziele formulieren

◆ Lernphase:

- ◆ Vorbereitung der Aufgaben anhand der Lernziele, Aufgaben anhand der Deskriptoren für andere Kommilitonen entwerfen, unterschiedliche Szenarien für die durch die Deskriptoren beschriebenen kommunikativen Situationen, entwerfen

- ◆ Arbeit in Paaren + Teamarbeit
- ◆ Studierende leiten Diskussionen in der Fremdsprache
- ◆ Verbesserungsvorschläge gemäß der eigenen Erfahrungen von Studierenden formulieren lassen
- ◆ Bewertungsphase:
- ◆ Testaufgaben für best. Niveaus vorbereiten
- ◆ Selbstkorrektur mit Schlüssel, Analyse + Beseitigung der Fehler
- ◆ Qualitätskriterien für die Selbstbewertung formulieren, über die Selbsteinschätzung mit Kommilitonen diskutieren
- ◆ kommunikative Strategien und Lerntechniken bewusst machen.

Der Begriff Strategien gehört nach Janíková (2005, s. 21) zu den zentralen Bestandteilen der kognitiven Lernpsychologie. Nach dieser Theorie ist das menschliche Lernen ein Informationsverarbeitungsprozess. Das Thematisieren der Strategie in dem Unterrichtsprozess führt zum autonomen Lernen.

Strategie sind mentale Handlungspläne, um ein Ziel zu erreichen.

Wir unterscheiden **direkte und indirekte Strategie.**

1. direkte Strategie sind :

a) **Gedächtnisstrategien** (mentale Bezüge herstellen, regelmäßig und geplant wiederholen)

b) **Sprachverarbeitungsstrategien** (strukturieren, analysieren und Regeln anwenden, üben).

2. indirekte Strategie:

a) **Strategie zur Regulierung des eigenen Lernens**

b) **Affektive Lernstrategien**

c) **Soziale Lernstrategien**

d) **Sprachgebrauchsstrategien**

Eine andere Klassifizierung:

1. kognitive Strategien – Richten sich auf die direkte Arbeit am

Sprachmaterial (aus Beispielen Regeln ableiten, Wortbedeutungen zu erraten..)

2. soziale Strategie – Zielen darauf ab, mit anderen zusammenzuarbeiten

(davon zu profitieren, Aufgaben zu teilen..) .

3. affektive Strategie – mit ihned versucht der Lernende die eigenen

Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den griff zu kriegen (z.B. Stress reduzieren..)

4. Metakognitive Strategie – helfen dem Lerner eigene Lernprozesse zu planen, Erfolge festzustellen und über sie zu reflektieren.

Autonomní učení je možno chápat jako "*schopnost činit vlastní rozhodnutí a obejít se bez mnoha instrukcí, co se má dělat*" (Colins Cobuild 1987, 85; cit. podle Dam 1999, 115, překlad)

" *Učení je individuální, sociální a autonomní proces. Mozek je autonomní*" "*Učení podporuje učení se*" (z přednášky prof. H. Funka, Praha 26.8.2004)

"...*the teacher should be courageous enough to step aside, from the 'sage on the stage' to the 'guide on the side'*" (Tella 1996, 13 in Bimmel, 2000)

" *total independence is not autonomy but autism.*" (Little 1999, 30)

" *vůle a schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení*" (přeloženo podle Dam 1999, in Bimmel, 2000)

"*schopnost kritické reflexe k rozhodování a nezávislé možnosti konání*" (přel. podle Weskamp 1999,9 in Bimmel, 2000)

Aby mohla být tato schopnost rozvinuta, je vhodné osvojit si strategie jako:

- zorganizovat/uspořádat si vlastní proces učení (*to shape*)
- kontrolovat vlastní proces učení (*to monitor*)
- vyhodnotit vlastní proces učení (*to evaluate*)

(podle Little, 1997 in Bimmel, 2000.)

Takto pojatá autonomie je možná jen tehdy, dovolí-li vyučující, aby student nebo žák byl skutečně zodpovědný za vlastní proces učení se, jemu zůstává odpovědnost za proces vyučování. Takto sociálně pojatý proces učení a učení se může být realizován pouze za předpokladu formulování transparentních učebních cílů a kritérií pro hodnocení jejich zvládnutí. Tento přístup je centrálním kritériem moderní výuky cizích jazyků (srov. Weskamp, s. 382 in Bausch/Christ/Krumm, 2003).

Žákům a žákyním má být umožněno:

- učit se svébytným způsobem, přičemž v popředí stojí odhalování pravd, byť i subjektivních
- při učení smět jít oklikou, která se často jeví jen z pozice učitele jako oklika

- mít otázky, které chtějí sledovat a které je zajímají
- moci spolurozhodovat nebo rozhodovat o svém vlastním učebním tempu
- mít zájmy a požadavky, které škola má respektovat

(srov. Bimmel, 2000, s. 40)

Scharle a Szabo (2000 podle Janíková, 2005) formulují čtyři stavební kameny pro rozvoj autonomie při učení:

- 1) motivace a sebedůvěra
- 2) vstřícnost a evaluace
- 3) strategie učení
- 4) schopnost spolupracovat

Podle těchto autorů i podle našich zkušeností se jedná o dlouhodobý proces rozvíjení schopnosti učit se autonomně. Lze rozeznávat následující stupně a fáze:

1. fáze se vyznačuje zvýšením schopnosti uvědomělého přístupu k učení se

V této fázi musí žák poznat specifika svého přístupu k cizím jazykům. Sloužit mu k tomu mohou různé písemné úkoly a zamýšlení se, vedení si záznamů a deníku, hlasité přemýšlení při řešení úloh.

2. fáze se týká změny přístupu k učení se

Nacvičují se učební strategie, žák zkouší v určitých úlohách přebírat roli vyučujícího. Nástrojem k těmto změnám mohou být postupy, kdy žáci vysvětlují spolužákům určité jevy, zhotovují testy pro spolužáky, pracují ve skupinách nebo zpracovávají projekty.

3. fáze je nazvána transfer

V této poslední fázi žáci přebírají roli vyučujících, stávají se činiteli, kteří rozhodují o učebních cílech, metodách, postupech a učebních materiálech. Mají možnost rozhodovat o svém vlastním učení, jejich zodpovědnost za výsledky tohoto učení roste.

(srov Janíková, 2005 podle Scharle & Szabo 2000)

Při tomto pojetí učení a vyučování již není východiskem hodnocení a pozorování třetí osobou z vnějšku, nýbrž učící se subjekt sám, který je původcem vlastního vnímání a jednání, to znamená také svého jednání při učení.

Pojem sebehodnocení (*self-assessment*) je úzce propojen s pojmem sebezpozorování , sebereflexe (*self-monitoring*), oba poskytují interní zpětnou vazbu (*Feedback*) během učebního procesu, avšak *self-assessment* poskytuje spíše retrospektivní

informace o dovednostech a učebních postupech. Z našich autorů například Vavrečková (1999, s 34 cit. podle Filové, 2004) vymezuje sebehodnocení takto: „ Sebehodnocení je součástí sebereflexe. Obecně je to každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Je to svým způsobem vnitřní dialog. Z pedagogického hlediska je to jedna z výchovných metod, díky které student konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a zpravidla tak dospívá k reálnějšímu sebezpojetí.“ Čačka (2000, s. 146 – 148) upozorňuje, že pokud žák nedokáže ohodnotit svůj výkon, přijímá i každé schematické ocenění učitelem (dobrý – špatný žák). Dalším výrazným činitelem je skupina vrstevníků. Vydobytá pozice ve skupině vrstevníků je významným podnětem pro vlastní sebehodnocení, od kterého se pak odvíjí i úroveň aspirací (*subjektivních předpokladů vlastní výkonnosti*) a náročnost volených cílů k seberealizaci.

Literatur:

- BIMMEL, P. / RAMPILLON, U. : *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München.: Langenscheidt, 2000.
- JANÍKOVÁ, V.: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005.
- LEGUTKE, M.: *Portfolio für Sprachen – in der Grundschule? Anmerkungen zu einem hessischen Pilotprojekt*. Grundschulunterricht – Sonderheft Fremdsprachen 48/4, S. 20 – 23, 2001.
- MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita 1995.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 1998.
- MISSLER, B.: *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Staufenburg Verlag, Tübingen, 1999.
- MÜLLER, M. / WERTENSCHLAG, L. / WOLFF, J. *Autonomes und partnerschaftliches Lernen* Berlin: Langenscheidt, 1989.
- MÜLLEROVÁ, L. *Řízení učební činnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2002. Rámcový vzdělávací program pro ZŠ: 20. 9. 2005 na www.vuppraha.cz
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- TANDLICOVÁ, E. *K rozvíjení autonómie při príprave učitelov cudzích jazykov* In: Cizí jazyky roč. 46, 2002-2003, č.5, s. 78 - 80
- BUJALKOVÁ, M./ JUREČKOVÁ, A. *Autonómia a studium cudzích jazykov*In: Cizí jazyky roč. 45, 2001- 2002, č. 5, s. 155 – 156.