

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

**LERNERAUTONOMIE BEIM ERWERB VON DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE: EINE REFLEXION IN BEZUG AUF DEN
BRASILIANISCHEN KONTEXT**

Genevive de Oliveira Moreira

CURITIBA
2011

GENEVIVE DE OLIVEIRA MOREIRA

**LERNERAUTONOMIE BEIM ERWERB VON DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE: EINE REFLEXION IN BEZUG AUF DEN
BRASILIANISCHEN KONTEXT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Alemão como Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ruth Bohunovsky

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Moreira, Genevive de Oliveira

Lernerautonomie beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache:
eine Reflexion in Bezug auf den brasilianischen Kontext / Genevive
de Oliveira Moreira. – Curitiba, 2011.

72 f.

Orientadora: Profª. Drª. Ruth Bohunovsky
Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua alemã – Estudo e ensino. 2. Língua alemã – Auto-
nomia escolar. I. Título.

CDD 430



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE POS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação da mestranda GENEVIVE DE OLIVEIRA MOREIRA para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados RUTH BOHUNOVSKY, ERWIN TSCHINER e PAULO ASTOR SOETHE arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O CONCEITO DE AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA REFLEXÃO EM RELAÇÃO AO CONTEXTO BRASILEIRO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
RUTH BOHUNOVSKY		aprovada
ERWIN TSCHINER		aprovada
PAULO ASTOR SOETHE		APROVADA

Curitiba, 05 de setembro de 2011

Teresa Cristina Wachowicz
Vice-Coordenadora

Para a minha mãe, Maria Clara.

AGRADEÇO

À Universidade Federal do Paraná e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, ao REUNI, à Universität-Leipzig e ao Herder-Institut, por me oferecerem as condições necessárias para a realização do meu mestrado e desta dissertação;

Aos professores Paulo Soethe e Henrique Janzen, por gentilmente aceitarem fazer parte da minha qualificação e pela contribuição valorosa de cada um com a sua arguição;

Ao professor Erwin Tschirner, por estar presente na minha banca.

À Ruth Bohunovsky, por me orientar e por me auxiliar na construção desta dissertação;

À Maria Studinski e Elisabeth Maier, pela leitura e pela revisão deste trabalho;

Ao Tiago Luiz Daros, pela amizade sincera e pelo incentivo e auxílio na formatação deste trabalho;

Ao Felipe Bley Folly, por compartilhar de minhas angústias durante o mestrado e pela amizade brotada deste o primeiro instante;

À Leticia Martins, pelos laços que nos unem mesmo a tão longa distância;

À família Gaia, por tornarem os últimos meses muito mais leves e felizes.

ICH BEDANKE MICH

Bei der Bundesuniversität Paraná und bei der Koordination des „Programa de Pós-Graduação“ in Philologie, bei der REUNI, bei der Universität Leipzig und bei dem Herder-Institut, weil sie mir die notwendigen Voraussetzungen für die Realisierung meines Master-Studiengangs und dieser Masterarbeit geboten haben;

Bei Paulo Soethe und Henrique Janzen für die freundliche Aufnahme bei meiner Qualifikation und für den wertvollen Beitrag von jedem durch ihre Darlegung;

Bei Prof. Dr. Erwin Tschirner für die Anwesenheit bei meiner Verteidigung;

Bei Ruth Bohunovsky, für die Betreuung und Hilfe beim Aufbau dieser Arbeit;

Bei Maria Studinski und Elisabeth Maier für das Lesen und die Überprüfung dieser Arbeit;

Bei Tiago Luiz Daros, für die aufrichtige Freundschaft und die Ermutigung und Unterstützung bei der Formatierung dieser Arbeit;

Bei Felipe Bley Folly, mit dem ich meine Beklemmungen während des Masters teilen konnte, für die Freundschaft, die uns seit dem ersten Treffen verbindet;

Bei Leticia Martins, für die Bande, die uns noch verbinden, auch trotz der großen Distanz;

Bei der Familie Gaia, weil sie die letzten Monate viel leichter und glücklicher gemacht haben.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente fomando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente.

Paulo Freire

Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.

José Pacheco

Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.

Maria Montessori

Freiheit ist, wenn jeder tun und lassen kann, was er will, ohne die Freiheit des anderen zu beschränken.

Alexander Sutherland Neill

RESUMO

Este trabalho discute a visão hegemônica do conceito de autonomia no ensino de alemão como língua estrangeira e aponta a necessidade de uma reflexão crítica a respeito das práticas discursivas dominantes sobre a autonomia dos estudantes, levando-se em consideração o contexto no qual eles estão inseridos. Para isto, questiona-se a possibilidade em considerar que as premissas implícitas nas práticas discursivas dominantes no ensino de alemão como língua estrangeira nos países de língua alemã têm o mesmo peso no contexto do ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. Como aporte teórico destacam-se no presente trabalho três vozes críticas fundamentais para a discussão aqui proposta, Paulo Freire, que traz a perspectiva brasileira em relação à autonomia, Barbara Schmenk, que aponta a atual posição das discussões sobre autonomia no contexto europeu e critica o papel da autonomia como remédio universal, e Adrian Holliday, que assim como os outros dois teóricos anteriormente citados, é mais uma importante voz na crítica contra o discurso dominante. Por fim, para ilustrar o cenário atual, utiliza-se os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, vigentes no Brasil, e o GER – *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (Quadro Comum Europeu), vigente na Alemanha.

Palavras-chave: autonomia; alemão como língua estrangeira; educação; ensino.

ZUSAMMENFASUNG

Die vorliegende Arbeit setzt ihren Schwerpunkt auf die vorherrschende Diskussion zum Begriff der Autonomie in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache und zeigt die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der dominanten diskursiven Praxis gegenüber der Autonomie der Lerner unter der Berücksichtigung des Kontextes, in welchem sie sich befinden. Zu diesem Zweck wird die Annahme, dass die impliziten Prämissen der herrschenden diskursiven Praxis in puncto Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern dasselbe Gewicht wie im Kontext der Lehre der deutschen Sprache in Brasilien haben, hinterfragt. Als theoretischer Beitrag heben sich drei kritische Stimmen ab, die grundlegend für die Debatte sind: Paulo Freire, der eine brasilianische Perspektive in Bezug auf die Autonomie hat; Barbara Schmenk, die die aktuelle Stellung der Autonomie im europäischen Kontext zeigt und die Autonomie als Allheilmittel kritisiert und Adrian Holliday, der neben den anderen oben genannten Theoretikern eine weitere wichtige kritische Stimme gegen den herrschenden Diskurs ist. Um das aktuelle Szenario zu illustrieren, werden zum Schluss die PCNs – „*Parâmetros Curriculares Nacionais*“, die in Brasilien gültig sind, sowie der GER – „Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen“, der in Deutschland gültig ist, kritisch in Hinblick auf ihr Autonomieverständnis beleuchtet.

Stichworte: Autonomie; Deutsch als Fremdsprache; Bildung; Lehre.

ABSTRACT

This paper discusses the hegemonic view of the concept of autonomy in teaching German as a foreign language and points the need for a critical reflection about the dominant discursive practices on the autonomy of students, taking into account the context in which they are inserted. For this, the question is to consider the possibility that the assumptions implicit in the dominant discursive practices in teaching German as a foreign language in German-speaking countries have the same weight in the context of teaching German as a foreign language in Brazil. As a theoretical contribution stand out in this paper three key critical voices to the discussion proposed here, Paulo Freire, who brings the perspective from Brazil in relation to autonomy, Barbara Schmenk, which indicates the current status of discussions on autonomy in the European context and criticizes role of autonomy as a universal remedy, and Adrian Holliday, who like the other two theorists cited previously, is another important voice in criticism against the dominant discourse. Finally, to illustrate the current scenario, we use the PCN's - *Parâmetros Curriculares Nacionais*, adopted in Brazil, and GER - *Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Common European Framework) adopted in Germany.

Keywords: autonomy; German as a foreign language, education, teaching.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	12
2	AUTONOMIE	15
	2.1 AUTONOMIEBEGRIFF NACH PAULO FREIRE: EINE BRASILIANISCHE PERSPEKTIVE.....	15
	2.2 ERFOLGSGESCHICHTE DES AUTONOMIEBEGRIFFS IM BEREICH DaF.	21
	2.3 LERNAUTONOMIE ALS ERFOLGREICHES ANWENDEN VON LERNSTRATEGIEN.....	27
3	KRITISCHE STIMMEN.....	40
	3.1 BARBARA SCHMENK – AUTONOMIE, MÜNDIGKEIT, HETERONOMIE.....	40
	3.2 ADRIAN HOLLIDAY – PASSIVITÄT, LEBENDIGKEIT, KULTURALISMUS.....	49
4	WAS WIRD EMPFOHLEN? - UNTERSUCHUNG ZWEIER WERKE.....	57
	4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).....	57
	4.2 GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHE (GER).....	63
5	LETZTE ÜBERLEGUNGEN.....	67
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	70

1 EINLEITUNG

Das Projekt dieser Arbeit ist während meines Aufenthalts in Deutschland entstanden. Dort habe ich über zwei Semester, das Wintersemester 2009/2010 und das Sommersemester 2010, am Herder-Institut der Universität Leipzig studiert. Im Modul „Didaktik/Methodik“ ist mir aufgefallen, dass das Thema Lernerautonomie sehr oft erwähnt wurde.¹ Die verschiedenen Lernstrategien, die angewandt werden um die Autonomie der Lerner zu fördern, waren für mich etwas Neues. Damals fragte ich mich, warum mir dieses Thema während meines Studiums in Brasilien nicht aufgefallen war und ich hatte den Eindruck, dass ich erst während meines Masters in Deutschland mit dieser Thematik in Berührung gekommen war. Wie das Thema der Autonomie der Lerner in Brasilien gehandhabt wird, bzw. gehandhabt werden sollte, ist zu einer Fragestellung geworden, die mich motiviert hat, diese Arbeit zu schreiben.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die vorherrschende Vision der Autonomie im DaF² zu diskutieren und die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der dominanten diskursiven Praxis gegenüber der Autonomie der Lerner unter der Berücksichtigung des Kontextes zu zeigen. In Bezug auf den brasilianischen Kontext ist es sehr wichtig, sich zu überlegen, ob die Materialien zur Lehrerausbildung aus den deutschsprachigen Ländern in Brasilien überhaupt so verwendet werden können wie im europäischen Kontext. Ich möchte untersuchen, ob man davon ausgehen kann, dass die impliziten Prämissen der herrschenden diskursiven Praxis im DaF in den

1 Dieses Modul ist in drei Veranstaltungen aufgeteilt, zwei Seminare und eine Vorlesung. Im Seminar 'Capita selecta der Didaktik/Methodik 2' bildet die Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen, die Lernerautonomie fördern und auf ein handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen abzielen, einen Schwerpunkt. In diesem zunehmend offeneren Lernprozess steht auch die veränderte Rolle des Lehrers zur Diskussion. Als aktuelle Entwicklungstendenzen in der Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremdsprache thematisiert die Vorlesung 'Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremdsprache – ein Überblick' offene Lernformen, mit deren Hilfe SprachlehrerInnen selbstgesteuertes und autonomes Sprachenlernen einführen, fördern und begleiten können. Im Seminar 'Capita selecta der Didaktik / Methodik 1', beschäftigen sich die TeilnehmerInnen eingehend mit den in der genannten Vorlesung vorgestellten psychologisch und soziokulturell basierten Didaktikansätzen selbstgesteuerten und autonomen Sprachenlernens und fokussieren dabei insbesondere die Rolle der sozialen, affektiven, kognitiven und metakognitiven Sprachlernstrategien (Lehrplan als PDF-Datei im Internet - Wintersemester 2009/2010: <http://www.uni-leipzig.de/herder/hi.site.posttext.vorlesungsverzeichnisse.html?PHPSESSID=hab51j95rrg9m8iimiu7qeavs7>; zuletzt am 24/02/2011 abgerufen).

2 Deutsch als Fremdsprache

deutschsprachigen Ländern dasselbe Gewicht haben wie im Kontext der Lehre der deutschen Sprache in Brasilien.

Diese Arbeit wird auf zwei wichtige Werke eingehen, die Leitlinien für die Lehre einer Fremdsprache beinhalten: Die „PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais*“, die von der Bundesregierung von Brasiliens entwickelt wurden, um einen landesweiten Bildungsstandard festzulegen, und den „GER - Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“, der eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa darstellt, aber auch außerhalb des europäischen Kontinents großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht hat, so zum Beispiel in Brasilien.³

Die nachfolgende Arbeit ist in drei Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel behandelt das Thema der Autonomie, zeigt eine brasilianische Perspektive basierend auf dem Buch „*Pedagogia da Autonomia*“ von Paulo Freire (2010) auf und gibt einen Einblick in den wichtigen Stellenwert des Autonomiebegriffs in aktuellen theoretischen Diskussionen im Bereich DaF, ebenso wie in die Rolle der Lernstrategien zur Förderung der Lernerautonomie. Dabei stütze ich meine Argumentation v. a. auf Barbara Schmenk (2008), da sie die Erfolgsgeschichte des Autonomiebegriffs anschaulich darstellt und gleichzeitig die Rolle der Autonomie als Allheilmittel kritisiert.

Im zweiten Kapitel werden zwei Experten und deren kritische Diskussionen über Autonomie vorgestellt. Es handelt sich um: „*Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*“ von Barbara Schmenk (2008) und „*Social autonomy: addressing the dangers of culturism in TESOL*“ von Adrian Holliday (2003). Diese Autoren verstehe ich als „Gegenstimmen“ zum dominanten Diskurs. Ihre Argumente erweisen sich als hilfreich, aufschlussreich und notwendig für die kritische Reflexion, die ich im dritten Kapitel vorstelle. In diesem diskutiere ich schließlich, ausgehend von den im 2. Kapitel vorgestellten theoretischen Überlegungen, die „PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais*“ und den „GER – Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen“. Da diese zwei Werke im Kontext der Lehrerbildung eine wichtige Rolle spielen und in Brasilien verwendet

3 So dient der GER auch in Brasilien bei vielen Sprachkursen und offiziellen Prüfungen, zum Beispiel der Goethe Instituts, oder bei der Vorgabe von Stipendien als Grundlage.

werden, halte ich sie für repräsentative Parameter für die Lehre der deutschen Sprache. Ein Plädoyer zum reflexiven autonomen und heteronomen Lernen im brasilianischen Kontext schließt diese Arbeit ab.

Mit der Reflexion, die in dieser Arbeit entwickelt wird, möchte ich den wichtigen Stellenwert der Diskussion über dieses Thema aufzeigen. Es ist nicht mein Ziel, das Problem zu lösen, sondern die Aufmerksamkeit auf das Thema der Lernerautonomie, v. a. in Brasilien, zu lenken.

2 AUTONOMIE

2.1 AUTONOMIEBEGRIFF NACH PAULO FREIRE: EINE BRASILIANISCHE PERSPEKTIVE

An dieser Stelle beginne ich die Reflexion, die ich in dieser Arbeit vorstelle, aus der Perspektive des einflussreichen brasilianischen Pädagogen Paulo Freire, dessen Werken weltweit große Anerkennung zuteilwird. In diesem Kapitel wird thematisiert, was er in seinem Buch „Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis“⁴ (2010, zum ersten Mal 1996 erschienen) herausgearbeitet hat. In diesem Buch untersucht der Autor die Lehrerausbildung in Bezug auf Autonomie und Befreiung. Er fordert eine kritische, reflektierende pädagogische Praxis und verweist auf die Fähigkeiten von Lehrern, neue Beziehungen für die Bildungsfähigkeit zu schaffen. Für Paulo Freire beeinflussen soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede in der Gesellschaft die Bildung einer Person. Um Autonomie zu fördern, muss sie verstanden werden als Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben, frei von Unterdrückung, zu führen. Auch Vicente Zatti stützt diese These in seinem Buch „Autonomie und Bildung bei Immanuel Kant und Paulo Freire“⁵ (2007), indem er den Autonomiebegriff Paulo Freires von außen betrachtet.⁶

Die Autonomiediskussion hat in Paulo Freire einen sozio-politisch-pädagogischen Sinn, wie man in folgendem Zitat sehen kann:

Niemand ist zuerst autonom um danach zu entscheiden. Die Autonomie ist auf die Erfahrung von vielen Entscheidungen gebaut. Warum z. B. nicht das Schulkind fordern, indem man es an der Entscheidung teilhaben lässt, wann die beste Zeit, seine Hausaufgaben zu machen, ist? Warum ist die beste Zeit für diese Aufgabe immer von den Eltern bestimmt? Warum die Gelegenheit verpassen, den Kindern ihre Pflicht und ihr Recht als Mensch bewusst zu machen, ihre eigene Autonomie herzustellen? Niemand ist Gegenstand der Autonomie von niemandem. Andererseits reift niemand plötzlich, im Alter von 25. Wir entwickeln uns jeden Tag, oder eben nicht. Während der Reifung des Seins an sich ist Autonomie ein Prozess, es ist der Prozess zu werden. Sie tritt nicht zum vorhergesehenen Zeitpunkt ein. Deshalb muss sich eine Pädagogik der Autonomie auf anregende Erfahrungen der Entscheidung und der Verantwortung richten, also in

4 FREIRE, 2010, Originaltitel: „Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa“.

5 ZATTI, 2007, Originaltitel: „Autonomie e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire“.

6 Alle Übersetzungen von Portugiesisch ins Deutsche sind meine.

respektvollen Experimenten der Freiheit (FREIRE, 2010, S. 107).⁷

Paulo Freire schlägt eine Pädagogik der Autonomie „basierend auf Ethik, Respekt für die Würde und für die Autonomie des Lernenden“⁸ (FREIRE, 2000, S. 11. In: ZATTI, 2007, S. 62) vor. Er erbringt einen äußerst wertvollen Beitrag für die Bildungsforschung, insbesondere in Ländern, in denen Situationen der Unterdrückung vorherrschen, wie beispielsweise im Brasilien der 60er Jahre. Zatti stellt das folgendermaßen dar:

Er [Paulo Freire] schlägt einen pädagogischen Weg vor, der den Schüler als Menschen sieht, was die Förderung der Autonomie impliziert. Seine Methode bietet eine Alphabetisierung und eine Erziehung, die das Bewusstsein über den eigenen sozialen Status miteinbezieht. Diese Bewusstmachung würde die gesellschaftliche Transformation durch die Praxis der Aktion und Reflexion ermöglichen. Wir hätten dann einen von unterdrückenden sozialen Bedingungen emanzipierten Menschen (ZATTI, 2007, S.12).⁹

Die Gedanken von Paulo Freire über die soziale Unterdrückung in Bezug auf die Autonomie sind meiner Meinung nach sehr wichtig. Paulo Freire glaubte, dass „die benachteiligenden sozialen Bedingungen wie Armut, Elend, Slums, in denen ein Großteil der brasilianischen Bevölkerung lebt, Elemente sind, die die Autonomie erschweren oder sogar unmöglich machen“¹⁰ (ZATTI, 2007, S. 11). Diese Verarmung der Autonomie kann hier verstanden werden als eine Verarmung im Allgemeinen,

7 FREIRE, 2010, S. 107, Originaltext: „Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

8 FREIRE, 2000, S. 11. In: ZATTI, 2007, S. 62, Originaltext: „fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando“.

9 ZATTI, 2007, S. 12, Originaltext: „Ele [Paulo Freire] formulou uma proposta educacional que procura transformar o educando em sujeito, o que implica na promoção da autonomia. Seu método propõe uma alfabetização, uma educação, que leve à tomada de consciência da própria condição social. A conscientização possibilitaria a transformação social, pela práxis que se faz na ação e reflexão. Teríamos, então, um sujeito emancipado de uma condição social opressora“.

10 ZATTI, 2007, S. 11, Originaltext: „[...] [A]s condições sociais desfavoráveis como pobreza, miséria, favelamento, em que grande parte da população brasileira vive, são elementos que dificultam e até impossibilitam a autonomia“.

was sich folglich auf die Bildung der Menschen auswirkt. Wie Zatti ausführte:

Im Allgemeinen bedingt die wirtschaftliche Armut eine Situation von kultureller Armut, was die autonome Ausübung der Staatsbürgerschaft erschwert und eingrenzt, denn beraubt einer angemessenen Ausbildung, können sich diese Menschen im sozialen Kontext nicht durchsetzen, weil sie keine gleichen sozialen Bedingungen der Interkommunikation haben und weil sie keine gleichen Bedingungen und Chancen haben, bestimmte Möglichkeiten, wie auch Arbeitsmöglichkeiten, wahrzunehmen. Die schwierigen sozialen Bedingungen beschränken die Möglichkeiten, autonom zu sein, da die Autonomie sowohl die Freiheit, sich selbst Grundsätze zu geben, als auch die Fähigkeit eigene Projekte durchzuführen, umfasst (ZATTI, 2007, S. 11).¹¹

In einem solchen Kontext ist es die Rolle der Schule, so Zatti, eine Bildung zu fördern, die den Lernenden erlaubt, frei zu denken und eigene Projekte durchzuführen. Paulo Freire schlägt eine Ausbildung vor, die zu einer sozialen Realität führen soll, die Autonomie ermöglicht. [...] „[U]nterrichten ist keine Wissensvermittlung, sondern dazu da, Möglichkeiten für deren Produktion oder Konstruktion zu erstellen. [...] Wer lehrt, lernt beim Lehren und wer lernt, lehrt beim Lernen“¹² (FREIRE, 2010, S. 22, 23), wiederholt Paulo Freire immer wieder. Die Ausführungen von Paulo Freire sind Anklagen gegen die sozialen, politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Systeme, die keine Autonomie ermöglichen. Seine Schriften begünstigen die unterdrückten Völker, die Schwachen, die vergessenen Menschen aus unterentwickelten Ländern, die historisch durch den Kolonialismus, den Neo-Kolonialismus, den Neoliberalismus und die Militärdiktaturen unterworfen wurden (vgl. ZATTI, 2007). Dies war für Freire der Fall in Brasilien. „Brasilien wuchs unter negativen Bedingungen für demokratische Experimente, die Kolonisation in unserem Land war ein Raubzug: wirtschaftliche Ausbeutung, Sklaverei, Konzentration von Land, Herrschaft, mangelnde Meinungsfreiheit und das freie Unternehmertum, etc.“¹³ (ZATTI, 2007, S. 48). Zatti stellt fest, dass Brasilien

11 ZATTI, 2007, S. 11, Originaltext: „Em geral a pobreza econômica condiciona a uma situação de pobreza cultural, o que dificulta e limita o exercício autônomo da cidadania, pois, privados de boa formação, não conseguem estabelecer-se como sujeitos no contexto social por não terem condições iguais de intercomunicação e não terem condições iguais para disputar as oportunidades, inclusive de emprego. As condições sociais desfavoráveis limitam o poder ser autônomo, tendo em vista que a autonomia engloba tanto a liberdade de dar a si os próprios princípios, quanto a capacidade de realizar os próprios projetos”.

12 FREIRE, 2010, p. 22, 23, Originaltext: „[...] [E]nsinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender“.

13 ZATTI, 2007, S. 48, Originaltext: „O Brasil cresceu em condições negativas às experiências

noch heute unter den Konsequenzen dieser negativen Bedingungen leidet:

Nach Freire kann man sagen, dass die kulturelle Invasion, um erfolgreich zu sein, die unterdrückten Völker davon überzeugen muss, dass sie minderwertig sind. So beginnen diese Völker die Eindringlinge als höher stehende Menschen zu sehen und sie erwerben ihre Werte, ihre Gewohnheiten, ihre Art sich zu kleiden, zu sprechen, Dinge herzustellen und zu denken. So sind sie konkreten Bedingungen der Unterdrückung unterworfen und sie sind nicht in der Lage gegen diese anzukämpfen, da sie unfähig sind, ihre eigene Abhängigkeit zu bemerken und so gewöhnen sie sich an sie (ZATTI, 2007, S. 49).¹⁴

Für Paulo Freire ist Autonomie eine soziale Praxis, die im Klassenraum metaphorisch inszeniert wird. Zatti erläutert weiter:

Autonomie [bei Paulo Freire] ist der sozio-historische Zustand eines Volkes oder einer Person, die befreit und emanzipiert von Unterdrückungen ist, die ihre Freiheit der Selbstbestimmung einzuschränken oder aufheben. [...] Die Autonomie ist, außer der Freiheit für sich selbst zu denken, außer der Möglichkeit, Prinzipien zu haben, die dem eigenen Willen folgen, die Fähigkeit zu erkennen, was einen aktiven und nachdenklichen Mensch ausmacht. Daher ist der passive Mensch das Gegenteil vom autonomen Mensch (ZATTI, 2007, S. 62).¹⁵

Zatti behauptet im Einverständnis mit Paulo Freires Ansichten, dass die Gesellschaft, die die Entwicklung und die Autonomie für sich selbst nicht sucht, die Strukturen der Kultur des Schweigens stärkt, die während der Unterdrückerherrschaft aufgebaut wurden. Wie Becker ausführt, hat „Freire [...] die Bildung als einen politischen Akt gesehen, der den Klassenraum verlassen soll und der sich auf die großen Probleme der Menschheit erstreckt, vor allem die Probleme, die durch unterschiedliche Formen der Unterdrückung erzeugt werden“¹⁶ (BECKER, 1998, S.

democráticas, nossa colonização foi fortemente predatória: exploração econômica, escravidão, concentração das terras, mandonismos, falta de liberdade de expressão e de livre iniciativa, etc.“

14 ZATTI, 2007, S. 49, Originaltext: „De acordo com Freire podemos afirmar que para ter êxito a invasão cultural precisa convencer os invadidos de que eles são inferiores, assim passam a ver os invasores como superiores, adquirem seus valores, seus hábitos, sua maneira de vestir, de falar, de produzir, de pensar. Dessa forma, são submetidos a condições concretas de opressão e são incapazes de lutar para se libertar delas, são incapazes de perceber a própria heteronomia e se acomodam a ela“.

15 ZATTI, 2007, S. 62, Originaltext: „[...] [A]utonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação [...] A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo“.

16 BECKER, 1998, S. 48. In: ZATTI, 2007, S. 83, Originaltext: „Freire pensou a educação como um

48. In: ZATTI, 2007, S. 83). Diese Überlegungen Freires sind relevant auch in Hinblick auf das Thema dieser Arbeit.

Wenn man über die Autonomiediskussion nachdenkt, muss man erkennen, dass das, was in Deutschland akzeptiert wird, vielleicht nicht genauso in Brasilien akzeptiert werden kann, weil der soziokulturelle Kontext anders ist. Warum findet man die Ideen, die aus einer anderen Realität kommen, so gut und warum übernimmt man diese Ideen ohne jede kritische Reflexion? Dazu betont Paulo Freire, dass „[...] bei der Lehrerausbildung, der entscheidende Augenblick der kritische Blick auf die Praxis ist. Man muss kritisch über die Praxis von heute oder gestern nachdenken, um die kommende Praxis verbessern zu können“¹⁷ (FREIRE, 2010, S. 39). Genau das ist mein Anliegen in der vorliegenden Arbeit. Hinterfragen, nachdenken, untersuchen, etc. all das ist nicht nur für die Lehrerausbildung unerlässlich, sondern auch für die Förderung der Lernerautonomie.

Paulo Freire spricht sich gegen eine Bildung aus, die sich auf das Training beschränkt. Er versteht Bildung als Prozess der Ausbildung des ganzen Menschen, und ein wesentliches Element in der Ausbildung ist die ethische Bildung. Zatti behauptet, dass „diese Ausbildung unerlässlich ist, damit die Menschen ihre Würde und die Würde der Anderen respektieren und damit authentisch sind. Autonomie setzt die menschliche Würde und Authentizität voraus.“¹⁸ (ZATTI, 2007, S. 84).

Paulo Freire bezieht auch Stellung gegen die Diskriminierung. „Jede Diskriminierung ist unmoralisch und gegen sie zu kämpfen ist eine Pflicht, auch wenn man die Schwierigkeiten der Umstände, denen man entgegentreten muss, erkennt“¹⁹ (FREIRE, 2010, S. 60). Das Vorgehen gegen Diskriminierung in Freires Ausführungen verweist uns schon auf die Ideen von Adrian Holliday gegen '*culturism*' und die Ideen von Kubota gegen '*racism*', die unter Punkt 3.2 dieser Arbeit behandeln werden. Dazu zitiert auch Zatti:

fazer político que transcende a sala de aula e se projeta para os grandes problemas vividos pela humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressões”.

17 FREIRE, 2010, S. 39, Originaltext: „Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática“.

18 ZATTI, 2007, S. 84, Originaltext: „Essa formação é indispensável para que as pessoas respeitem sua própria dignidade, a dignidade dos demais e, sejam autênticos. A autonomia pressupõe a dignidade e autenticidade humana“.

19 FREIRE, 2010, S. 60, Originaltext: „Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar“.

Die Bildung von Autonomie setzt Respekt für Unterschiede voraus. Deshalb lehnt er jede Form der Diskriminierung, sei es durch Rasse, Klasse, Geschlecht, etc. ab. Da Autonomie keine Autarkie ist, beinhaltet sie eine offene Kommunikation untereinander und mit dem anderen. Und diese offene Art der Kommunikation mit dem anderen ist, nach Freire, die richtige Art zu denken. [...] Richtig zu denken ist dialogisch, ist offen dem anderen gegenüber, ist ihm gleich als ein Mitglied der Menschheit und ist anders als es, als ein einzelner Mensch. Daher impliziert Autonomie den Respekt vor der Würde des Einzelnen als Mitglied der Menschheit, als auch den Respekt vor der Besonderheit des Individuums (ZATTI, 2007, S. 64).²⁰

Es ist mir wichtig, hier die Ansichten Paulo Freires vorzustellen, da er ein sehr wichtiger Pädagoge und Denker war und die Bildung in Brasilien entscheidend geprägt hat. Mit viel Sensibilität konnten Freires Ideen verschiedene Fachrichtungen erreichen und zu kritischem Denken anregen. Wie man sehen kann, trägt, laut Freire, die Geschichte der Unterdrückung in Brasilien zum Mangel an Autonomie bei, zum Mangel des Dialogs und zum Mangel des Dialogs über Autonomie. Dieser Kontext muss in Autonomiediskussionen in der Fremdsprachenforschung in Brasilien berücksichtigt werden, u. a. im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In diesem Sinne ist es sehr wichtig die Aufmerksamkeit auf eine positive Entwicklung des Autonomiebegriffs in Brasilien zu lenken. Obwohl sich die soziale Situation seit Freires Zeit in Brasilien in einigen Aspekten wesentlich verändert hat, dauert der Kern von Freires Autonomiebegriffs als Erziehungsideal bis heute in Brasilien fort, wie man in den PCNs sehen kann. Genauer werde ich im Punkt 4.1 '*Parâmetros Curriculares Nacionais*' (PCN) dieser Arbeit darüber sprechen. Im Gegenteil hat der Autonomiebegriff in Deutschland eine andere Konnotation bekommen. Der Begriff, der in den 70er Jahren Erziehungsideal bedeutete und umfassend war, wurde zu pragmatischer Lerneffizienz reduziert. In dem folgenden Unterkapitel wird die Änderung des Autonomiebegriffs im DaF betrachtet.

20 ZATTI, 2007, S. 64, Originaltext: „A educação para a autonomia supõe o respeito às diferenças. Assim, rejeita qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero, etc. Como a autonomia não é auto-suficiência, ela inclui estar aberto à comunicação com o outro, com o diferente. E estar aberto à comunicação com o outro, segundo Freire, é pensar certo. [...] O pensar certo é dialógico, é aberto ao outro, igual enquanto membro da humanidade e diferente enquanto sujeito único. Portanto, a autonomia supõe o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo”.

2.2 ERFOLGSGESCHICHTE DES AUTONOMIEBEGRIFFS IM BEREICH DaF

Hier möchte ich nun näher auf die Autonomiediskussion in Deutschland, vor allem im Bereich DaF, eingehen.

Kaum ein Lehrer würde sagen, dass Autonomie anzuregen etwas Negatives sei. Autonomie ist in der öffentlichen Debatte meist positiv besetzt. Da der Alltagsbegriff relativ bekannt ist, kann fast jeder erklären, was Autonomie bedeutet und wahrscheinlich wird auch jeder Autonomie als etwas Gutes definieren (vgl. SCHMENK, 2008). Warum sollte dann Autonomie kein erfolgreicher Begriff sein?

Ziel dieses Teils der Arbeit ist es, die Bedeutung des Autonomiebegriffs anhand einiger Autoren aufzuzeigen. Ich versuche hier zu veranschaulichen, wie der Autonomiebegriff im Bereich DaF über die Jahre bekannt und beliebt wurde. Ich halte es für sinnvoll, zunächst die Bedeutung des Autonomiebegriffs in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zu erklären und anschließend zu beleuchten, wie Autonomie heutzutage definiert wird.

Seit dem Paradigmenwechsel in den 70er Jahren wurde der Autonomiebegriff relativ häufig benutzt. Zu dieser Zeit war das Lernziel die kommunikative Kompetenz, weshalb sich auch die Autonomie zum Erziehungsideal entwickelte. Dazu zitiert Barbara Schmenk eine bezeichnende Aussage von Konrad Schröder:

Erscheint als Gesamtbildungsziel von Schule die *Erziehung zum autonomen Menschen*, der zu eigener Meinungsbildung fähig ist, eigene Entscheidungen treffen kann, der Bevormundung durchschaut, der die Notwendigkeit von Kooperation und (ethisch begründbarer sowie sozial sinnvoller) Leistung einsieht, der seine eigenen Grenzen und Schwächen zu sehen bereit ist, sich aber gegen Beherrschungsversuche zur Wehr setzt, so leiten sich daraus für den Fremdsprachenunterricht wie für jedes andere Fach bzw. jede andere Fächergruppe Normen ab, die die Planung der Lernziele, der Inhalte, an denen gelernt wird, und der Darbietungsweisen betreffen.

Da die Lernziele im Fremdsprachenunterricht durch die sprachlichen Gegebenheiten vorbestimmt sind, und auch die Inhalte, an denen gelernt wird, nicht frei wählbar, sondern vielmehr durch die Sprache thematisch und in ihrer Abfolge festgelegt sind, wird der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag zum genannten Gesamtziel von Schule durch einen entsprechenden Unterrichtsstil und entsprechenden Darbietungsweisen leisten (SCHRÖDER, 1975, S. 21. In: SCHMENK, 2008, S. 20).

Wie Schmenk bemerkt, zielt dieses Zitat auf eine Autonomieförderung hin,

gedeutet im Sinne eines emanzipatorischen gesellschaftspolitischen Postulats, das bei Schröder explizit als Erziehungsziel deklariert und auch als für das Fremdsprachenlernen verbindlich erklärt wird (SCHMENK, 2008, S. 21). Sie ergänzt:

Die Bedeutungsdimensionen von Autonomie erstrecken sich nach Schröder auf folgende Aspekte:

- eigene Meinungsbildung;
- eigene Entscheidungsfähigkeit;
- Durchschauen von Bevormundung;
- Einsicht in die Notwendigkeit von Kooperation und Leistung (insofern diese ethisch begründbar und sozial sinnvoll ist);
- Bereitschaft zur Anerkennung der eigenen Grenzen und Schwächen;
- Widerstand gegen Beherrschungsversuche. (SCHMENK, 2008, S. 21)

Wie Schmenk ausführt, wurde „im Kontext der Bildungsreformen der 70er Jahre [...] das Autonomiepostulat in pädagogischer Hinsicht gedeutet; es wurde weitgehend synonym verwendet mit den Begriffen Mündigkeit und Emanzipation“ (SCHMENK, 2008, S. 22). Viele Pädagogen traten für „mehr Mündigkeit und Autonomie der Bildungssubjekte“ ein.

[D]ie Erziehung- und Bildungswissenschaft [musste] dazu übergehen, Bildung und Erziehung aus der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Interessenkonstellation heraus zu bestimmen [...]. Die kritische Pädagogik erweiterte damit ihr Blickfeld um die ökonomischen Rahmenbedingungen, die Herrschaftsverhältnisse, die hegemonialen Interessen in ihrem fundamentalen Einfluss auf Praxis und Theorie der Bildung und Erziehung [...]. *Maßstab* der Kritik an den gesellschaftlich-historischen Voraussetzungen von Erziehung und Erziehungswissenschaft war dabei die Perspektive der *gesellschaftlichen Verwirklichung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie im Prozess der Bildung* [...]. Das Erkenntnisinteresse kritischer Pädagogik richtete sich demzufolge auf Gestaltung und Veränderung der Bildungs- und Erziehungspraxis in Richtung einer Realisierung von mehr Mündigkeit und Autonomie der Bildungssubjekte (BERNHARD & ROTHERMEL, 2001, S. 13. In: SCHMENK, 2008, S. 180).

„Autonomie als Erziehungsideal spielte hier eine zentrale Rolle und wurde als nicht lediglich persönlich-private, sondern als auch gesellschaftliche und politische Kategorie gedeutet“ (SCHMENK, 2008, S. 181), stellt Schmenk fest. Für ihre These führt Schmenk die folgenden Belege an:

Die zentralen Kategorien Kritischer Pädagogik hinsichtlich ihrer Zielperspektiven lassen sich mit den Begriffen Emanzipation, Mündigkeit und Autonomie umreißen, mit denen jene das Projekt der Herausarbeitung des Menschen aus Strukturen und Prozessen gesellschaftlicher Fremdbestimmung fasst. Das Verständnis von Emanzipation betrifft die Auflösung von Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen, den „Abbau von Fremdbestimmung“, die „wachsende Eigenverfügung des Individuums“ (GAMM, 1972, S. 45). Entwickelt wurde ein pädagogischer Emanzipationsbegriff: Der politische Abbau der in Herrschaftsverhältnissen begründeten Fremdbestimmung verweist auf seine Vorbereitung durch die Erziehungspraxis: auf die „Emanzipation des lernenden Menschen“ (GAMM, 1972, S. 242), auf die politische und die soziale Selbstbefreiung des lernenden Menschen“ (GAMM, 1972, S. 12). Zentral ist hierbei die Kritik an den Begrenztheiten und Befangenheiten des bürgerlichen Mündigkeitskonzepts. Kritisch-emanzipative Pädagogik zielt auf die Aufhebung des privatistischen Charakters bürgerlicher Emanzipations- und Erziehungstheorien (GAMM, 1972, S. 45) (BERNHARD, 2003, S. 13; In: SCHMENK, 2008, S. 181).

Die kritische Pädagogik hatte als Ziel „nicht nur die Mündigmachung von Individuen, sondern auch eine Verminderung überindividueller, gesellschaftlicher Unvernunft“ (SCHMENK, 2008, S. 181). In dieser Zeit erstreckte sich der Autonomiebegriff ebenso auf die politische, soziale und historische Sphäre. Autonomie war nicht mehr Synonym von Mündigkeit und stellte sich nicht mehr als „Autonomie des Willens“ dar, sondern Autonomie erreichte politisch-emanzipatorisches Ausmaß. Dieses politisch-emanzipatorische Gesicht verweist an Paulo Freires Gedanken von einer sozio-politisch-pädagogischen Autonomie.

Auch in den 70er Jahren gab es unterschiedliche Gedanken und Ansätze in Bezug auf die Autonomie. Schon damals gab es keine Einigkeit und die Diskussion ging in verschiedene Richtungen (vgl. SCHRÖDER, 1975; HOLEC, 1979; GAMM, 1972).

Heute ist es möglich, verschiedene Autonomiebegriffe in Diskussionen über das Erlernen von Fremdsprachen zu finden, und obwohl der Begriff meist unterschiedlich definiert wird, haben die Diskussionen diesbezüglich eine Sache gemeinsam: die Bewertung des Autonomiebegriffs als positiv. Zur Veranschaulichung zitiere ich einige Beispiele des Autonomiebegriffs aus einem Beitrag von Rebecca L. Oxford:

For Dickinson (1987), 'autonomy' referred to the learning situation in which the individual manifests an attitude of responsibility, and 'self-direction' was

the attitude of responsibility. In contrast, Holec (1979) defined 'autonomy' as the learner's ability to be responsible for his/her learning and later (1980) referred to autonomy in regard to the learner's attitude of responsibility, while he used 'self-direction' to refer to the learning situation or mode in which the attitude of autonomy is displayed (OXFORD, 2003, S. 75).

Rivers (2001: 287) used 'autonomy' to refer to L2 learners „requesting and demanding substantive changes to every aspect of the course, and especially to the course content and structure“ and employed 'self-directed language learning' as the label for „behaviors directed at the amelioration of the learner-teacher and learner-learner style conflicts, and at the individual's need for learner autonomy“. For Rivers, „autonomy is a prerequisite for self-directed language learning“ (p. 286) (OXFORD, 2003, S. 75, 76).

For instance, Allwright (1990) took a psychological stance, asserting that autonomy involves an attitude of willingness to take responsibility, the necessary ability, and concrete action; but Pennycook (1997) resoundingly decried the psychological approach to autonomy. Benson's (1997) attempt at a systematic model of L2 learner autonomy proved helpful in some ways but remained at best quite fragmentary (OXFORD, 2003, S. 76).

Natürlich kann man auch zwischen dem Autonomiebegriff im Kontext des Fremdsprachenlernens und dem allgemeinen Begriff der Autonomie einen Zusammenhang herstellen.

'*Autonomy*' is derived from the Greek 'autónomos' (living under one's own laws, self-governing). The original political meaning was applied to city-states, but the meaning has expanded into other realms. Autonomy and self-regulation (a Latin-based equivalent) refer to the same condition of being self-ruled or capable of regulating one's own thoughts, learning, and actions (OXFORD, 2003, S. 80).

Die kritische Reflexion der Sprachforscher über Autonomie lässt Spuren griechischen Denkens erkennen. Autonomie ist für viele „the situation in which the learner is totally responsible for the decisions concerned with his/her learning and the implementation of these decisions“, schreibt Dickinson. Er ergänzt: „In full autonomy there is no involvement of a teacher or an institution [...] [nor] specially prepared materials“ (DICKINSON, 1987, S. 11. In: OXFORD, 2003, S. 81). Kontrolle spielt hier eine große Rolle und die Lerner müssen die Kontrolle über sich selbst übernehmen, das ist „merely a matter of handing over the reins, of giving students greater control over the curriculum, of giving them greater control over or access to resources, of letting them negotiate what, when, and how they want to learn“ (PENNYCOOK,

1997, S. 46. In: OXFORD, 2003, S. 81).

Die Förderung der Autonomie der Lerner scheint deswegen eine positive Bewertung zu haben, sie soll sowohl für die Lerner, als auch für die Lehrer gut sein. Verantwortung, Initiative und Kontrolle sind mit dem Begriff der Lernerautonomie verbunden. Wie Dam ausführt:

The term learner autonomy has been generally defined as a developing capacity on the part of learners to accept responsibility for their learning. Teachers who aim to promote a learner-directed learning environment encourage learners to reflect on their learning, understand the process of learning and the function of language, and adopt patterns of learning in which they themselves take initiatives and feel in control of their progress (DAM, 2001, S. 135).

Für seine These führt Dam den folgenden Beleg an:

Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows (BERGEN, 1990, S. 102. In: DAM, 2001, S. 137).

Nun möchte ich die Entwicklung des Autonomiebegriffs im Kontext des Fremdsprachenlernens aufzeigen. Die Autonomiediskussion wird im deutschsprachigen Raum bereits seit 40 Jahren geführt. Was ursprünglich Emanzipation und Mündigkeit bedeutete, ist zur aktiven Beteiligung und Verantwortung des Lernprozesses geworden. Der Sinn des Autonomiebegriffs hat sich über die Jahre geändert. Was in der kritischen Pädagogik der 70er Jahre etwas offener und umfassender war, wobei das Interesse nicht nur auf dem Individuum, sondern auch auf der politischen, sozialen und historischen Sphäre lag, ist zu etwas Geschlossenerem und Spezifischerem geworden. Heutzutage kommt Autonomie in der Reflexion der Lehrerausbildung des DaF in den deutschsprachigen Ländern häufig vor. Die Forscher, die in Brasilien DaF untersuchen, beschäftigen sich aber weniger intensiv mit dem Thema der Autonomie. Ein Beispiel ist das Buch „Deutsch als Fremdsprache in Brasilien“ von Karen Pupp Spinassé aus dem Jahr 2005. In dieser Studie, die von unterschiedlichen Lernersprachen und muttersprachlichen Interferenzen handelt, kommt Autonomie nicht vor. Ein anderes Beispiel ist das

kürzlich veröffentlichte Buch „Deutsch lehren in Brasilien: Kontexte und Inhalte“²¹ von Ruth Bohunovsky (2011). Auch in diesem Buch, das Texte von Experten in DaF, die in Brasilien tätig sind, beinhaltet, kommt Autonomie in den Reflexionen nicht vor.

In den Diskussionen über Autonomie im Bereich DaF, die in den deutschsprachigen Ländern häufig vorkommen, ist aber eine Bedeutungsverschiebung geschehen. Man merkt eine Tendenz, wie schon vorher erwähnt wurde, von gesellschaftlichem Erziehungsideal zu pragmatischer Lernstrategie. Heutzutage ist ein autonomer Lerner derjenige, der gut mit Lernstrategien umgeht, und der die Verantwortung seines Lernprozesses für sich übernimmt, wie ich im folgenden Unterkapitel deutlich ausführen werde.

Es gibt einen großen Unterschied zwischen dem Autonomiebegriff im brasilianischen Kontext und im deutschsprachigen Kontext. Deswegen ist es nötig, diesen Unterschied zu betrachten, wenn man über dieses Thema reflektieren möchte, damit man nicht voreilig die deutschen Lerner als „autonom“ und die brasilianischen Lerner als „nicht autonom“ bezeichnet.

21 BOHUNOVSKY, 2011, Originaltitel: „Ensinar Alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos”.

2.3 LERNAUTONOMIE ALS ERFOLGREICHES ANWENDEN VON LERNSTRATEGIEN

In diesem Teil meiner Arbeit versuche ich aufzuzeigen, wie Lernstrategien als Grundlage verstanden werden, mit denen Lerner ihre Autonomie entwickeln. Dafür fasse ich Definitionen von Lernstrategien verschiedener Autoren zusammen. Außerdem diskutiere ich die konstruktivistischen Ideen der Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation, sowie den Beitrag der kognitiven Psychologie zum Thema Lernen. Zum Schluss befrage ich mich mit der Kritik von Barbara Schmenk an der Idee, dass Lernstrategien, die eingesetzt werden, um mehr Autonomie zu fördern, als Allheilmittel für Lernprobleme gelten.

Mit Lernstrategien versucht man, dem Lerner mehr Verantwortlichkeit für den Lernprozess zu übergeben. Was sind aber Lernstrategien? In den letzten Jahren wurde viel über dieses Thema veröffentlicht. So ist es möglich, viele verschiedene Konzepte und Definitionen in der Literatur zu finden, wie Gerhard Helbig im Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft darstellt:

Rubin (1975; 1987) beschränkt sich ausdrücklich auf Strategien, die das Lernen direkt beeinflussen [*which (...) affect learning directly?*]. Eine vergleichbar enge Einschränkung finden wir bei u.a. O'Malley/Chamot (1990), Rampillon (1985) und Wenden (1991). Dagegen beziehen Oxford (1990), Cohen (1998) und Bimmel/Rampillon (2000) auch sog. Kommunikationsstrategien mit ein, Strategien, die es Fremdsprachen-Benutzern erleichtern, trotz mangelhafter Sprachkenntnisse ihre kommunikativen Ziele zu erreichen (HELBIG, 2001, S. 685).

Der Professor für Linguistik Ernesto Macaro hat Definitionen des Begriffs Lernstrategien von verschiedenen Autoren gesammelt:

Learner Strategies are the behaviours and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner's encoding process (Weinstein and Mayer 1986) (MACARO, 2001, S. 17).

Learning Strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information (Chamot 1987: 71) (MACARO, 2001, S. 17).

Learner strategies refers to language learning behaviours learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language...what

they know about the strategies they use...what they know about aspects of their language learning other than the strategies they use (Wenden 1987: 6) (MACARO, 2001, S. 17).

Second language learner strategies encompass both second language learning and second language use strategies. Taken together they constitute the steps or actions consciously selected by learners either for the learning of a second language, the use of it, or both (Cohen 1998: 5) (MACARO, 2001, S. 17).

Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations (Oxford 1990: 8) (MACARO, 2001, S. 17).

Rebecca L. Oxford definiert Lernstrategien als „spezifische Aktionen, Verhaltensweisen, Schritte oder Techniken – wie die Suche nach Gesprächspartnern, oder das Geben einer Aufgabe, die von Studenten verwendet werden, um ihr eigenes Lernen zu verbessern“²² (SCARCELLA & OXFORD, 1992, S. 63. In: OXFORD, 2001, S. 359). Im Verständnis von Oxford werden diese Strategien, wenn sie von Lernern bewusst gewählt werden und zu ihrem Lernstil passen, hilfreiche Werkzeuge für eine aktive, bewusste und zielgerichtete Selbstregulation des Lernens.

Dieter Wolff definiert den Begriff „Lernstrategie“ so:

Lernstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt. Als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nichtsprachlicher Informationen (WOLFF, 1998, S. 6).²³

Für Storch sind „Strategien [...] mentale Pläne zu einer Handlung“ (STORCH, 1999, S. 21). Wie Storch weiter ausführt: „Strategien lassen sich ganz allgemein als mentale Verfahren bestimmen, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen (hier: fremdsprachlichen Wissens und Könnens) steuern (nach Tönshoff, 1995)“ (STORCH, 1999, S. 21). Die produktive und die rezeptive Sprachverarbeitung sind allgemein strategiebestimmt. Das hat schon Anfang der

²² SCARCELLA & OXFORD, 1992, S. 63. In: OXFORD, 2001, S. 359, meine Übersetzung, Originaltext: „[...] specific actions, behaviors, steps, or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving one task - used by students to enhance their own learning“.

²³ WOLFF, 1998, S. 6. (<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>; zuletzt am 24/02/2011 abgerufen).

Achtzigerjahre die Psycholinguistik wahrnehmbar gemacht. "Wir setzen **Lesestrategien** ein, die das Dekodieren der Schriftzeichen steuern, → **Inferierungsstrategien**, um Bedeutungen zu erschließen, und → **Generalisierungsstrategien**, um das Verarbeitete im Gedächtnis zu verankern. Bei der Sprachproduktion kommen **Planungsstrategien**, **Verbalisierungsstrategien**, **Revisionsstrategien** zum Einsatz" (KAUFMANN *et al.*, 2009, S. 4). Die Mehrheit der Strategien, die die Menschen im Alltagsleben verwenden, haben sie schon verinnerlicht. Diese Strategien gehören zu dem prozeduralen Wissen und die Lerner handeln bewusst oder unbewusst strategisch, wenn sie eine neue Sprache lernen oder wenn sie diese Sprache verwenden.

So weist auch Wolff darauf hin, dass „menschliche Verstehensprozesse strategienbestimmt sind“ (WOLFF, 1998, S. 5). Er spricht über Lernstrategie als ein psychologisches Konzept:

In der kognitiv orientierten Lernpsychologie hat der Begriff Strategie eine lange Tradition. Im allgemeinen versteht man unter einer Strategie einen Plan, der aufgestellt wird, um eine komplexe Handlung durchzuführen. Strategien werden als komplexe Problemlösungsoperationen verstanden, bei welchen das Hypothesenbilden und das Hypothesentesten von ausschlaggebender Bedeutung sind. Strategien steuern die weniger komplexen mentalen Operationen, die gemeinhin als Prozesse bezeichnet werden. Die meisten Strategien, die wir im Alltagsleben verwenden und die unserem prozeduralen Wissen zugeordnet werden können, sind voll automatisiert, wenn wir sie erprobt und internalisiert haben. Wichtig ist auch, daß²⁴ unser strategisches Wissen kulturspezifisch geprägt ist (Franzosen subtrahieren anders als Deutsche, Engländer lesen anders als Chinesen), und daß wir als Individuen über unterschiedliches strategisches Wissen verfügen, das sich aufgrund unserer Erfahrungen mit der Welt herausgebildet hat. Schließlich hat die kognitive Lernpsychologie betont, daß wir zur Lösung eines spezifischen Problems auf unterschiedliche Strategien zurückgreifen können. Lernen ist nach Auffassung der kognitiven Psychologen eine strategienbestimmte Tätigkeit (WOLFF, 1998, S. 4).

Dieter Wolff vertritt die Position, „daß Lernerautonomie als allgemeines Erziehungsziel, aber vor allem auch als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Lernziel nur dann verwirklicht werden kann, wenn man Lernstrategien im Unterricht einen zentralen Platz einräumt“ (WOLFF, 1998, S. 1). Für ihn ist die Förderung von Lernstrategien der beste Weg, um mehr Autonomie der Lerner zu erreichen. Dafür müssen die Lerner einen Bestand an Strategien aufbauen und trainieren. Wolffs

24 Alle Zitate, die vor die Rechtschreibreform verfasst wurden, sind wie im Original belassen.

Hinweis, dass strategisches Wissen „kulturspezifisch geprägt“ sei, möchte ich im Hinblick auf die folgende Argumentation dieser Arbeit als ersten Ansatzpunkt für ein kritisches Überdenken des dominanten Diskurses zum Thema Autonomie verstehen.²⁵

Des Weiteren weist Wolff darauf hin, dass die Anordnung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen eine lerntheoretische Erfordernis sei. Für die kognitive und die konstruktivistische Psychologie ist die Selbständigkeit der Lerner unabdingbar für den Erfolg ihrer Erziehung. Nur selbständige und selbstverantwortliche Lerner können ihre Lernprozesse erfolgreich durchführen. Deswegen spielt das Thema der Autonomie auch eine große Rolle in der allgemeinen Pädagogik.

Für den radikalen Konstruktivismus müssen das Lernen und das Verstehen als konstruktive Verfahren verstanden werden, da es keine objektiv erfassbare Wirklichkeit gibt. Die Wirklichkeit würde, laut Konstruktivismus, durch den Menschen ständig neu geschaffen und existiere deshalb nur subjektiv in seinem Gehirn. Dazu zitiere ich eine bezeichnende Aussage von Quetz & Handt:

Zentral ist die Annahme, dass „Wirklichkeit“ nur das ist, was ein Individuum subjektiv wahrnimmt, d. h.: Jedes Individuum konstruiert seine eigene Wirklichkeit. Wurde oben Lernen als „Informationsverarbeitung“ verstanden, wird hier Lernen als autonomer „Konstruktionsprozess“ aufgefasst, bei dem Lernende allein auf der Grundlage ihres individuellen Wissens und ihrer Erfahrungen operieren. Diese Annahme impliziert, dass der Lernprozess bei jedem Individuum anders verläuft, dass es also denkbar ist, dass jeder Lernende bei gleichem Input etwas anders lernt. Dies impliziert außerdem, dass nie davon auszugehen ist, dass das, was im Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, auch vom Lernenden gelernt wird – der Konstruktivismus verdeutlicht dies mit folgender Maxime für den Fremdsprachenunterricht: „Konstruktion statt Instruktion“ (QUERTZ & HANDT, 2002, S. 60).

Sehr wichtig für den Konstruktivismus ist die Kooperation zwischen den Lernern durch den Austausch von individuellem Wissen. Deswegen werden

25 Obwohl ich der Annahme, dass strategisches Wissen kulturspezifisch geprägt sei, grundsätzlich zustimme, stimme ich der impliziten Gleichsetzung von Kultur und Nationalität, wie sie hier angedeutet wird, nicht zu. Zu behaupten, dass Franzosen anders als Deutsche subtrahieren und deswegen ihre Kulturen anders sind, ist zu viel einfach. Die Nationalität ist kein entscheidender Faktor. Wo die Person lebt, die Bildungs- und Erziehungstradition, in der sie gelernt hat, die Erziehung, die sie zu Hause bekommen hat und die subjektiven und individuellen Aspekte von jeder Person beeinflussen weit mehr. Eine eingehende Diskussion zum Begriff Kultur steht jedoch nicht im Vordergrund meines Interesses und wird hier nicht näher diskutiert, da ich meine Analysen auf den Bereich der Bildungspolitik beschränke.

Gruppenarbeit und Interaktion zwischen den Lernern als besonders lernfördernde Bedingungen verstanden.

Dieter Wolff führt an, dass man „in den allgemeinen Annahmen der Konstruktivisten zum Lernen“ folgende Überlegungen findet:

- Das Ergebnis eines Wissenserwerbsprozesses ist für jeden Lernenden unterschiedlich, selbst wenn der „Input“ identisch ist, d.h. Wissen ist immer „subjektives“ Wissen.
- Der soziale Kontext, die soziale Interaktion sind beim Lernen von ausschlaggebender Bedeutung.
- Von besonderer Bedeutung beim Lernen ist das Prinzip der Selbstorganisation. Der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt.
- Selbstorganisation verbindet sich mit Eigenverantwortlichkeit. Der Mensch ist für das eigene Lernen verantwortlich, weil er damit sein Überleben als System sichert.
- Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit sind an die Fähigkeit zur Evaluation angebunden. Nur wer seine eigenen Lernprozesse und ihre Ergebnisse bewerten kann, ist ein erfolgreicher Lerner (WOLFF, 1998, S. 3).

Die kognitive Psychologie zeigt auch bedeutsame Erkenntnisse über das Lernen, die in Grundannahmen zusammengefasst werden können, wie Wolff bemerkt:

- Der Mensch wird als informationsverarbeitendes System verstanden, das alle Informationen, mit welchen es in Berührung kommt, selbstständig zu verarbeiten und in Wissen umzuwandeln in der Lage ist.
- Es wird angenommen, daß dieses System mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet ist, in welchen bereits vorhandenes Wissen strukturiert und organisiert gespeichert ist, so daß es jederzeit abrufbar ist.
- Es wird angenommen, daß neues Wissen in der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli konstruiert wird.
- Es wird angenommen, daß sich das System selbst durch mentale Operationen (Prozesse und Strategien) steuert.
- Es wird angenommen, daß andere mentale Operationen das System optimieren, d.h. Wissenszuwachs, Reorganisation und Abrufbarkeit des Wissens steuern (WOLFF, 1998, S. 2).

Auf der Grundlage der kognitiven Psychologie und des Konstruktivismus schlussfolgert Wolff, dass Strategien beim Lernen eine entscheidende Rolle spielen, weil sie in der Befähigung zur Evaluation der eigenen Lernprozesse resultieren. Im Einklang mit den kognitiven und den konstruktivistischen Lerntheoretikern ist das Lernen ein aktiver Prozess, der für jeden Lerner/jede Lernerin unterschiedlich ist und

zu verschiedenen Endergebnissen führt, weil das Resultat von der Selbstverantwortlichkeit und der Eigenständigkeit des Lerners abhängt. Die kognitive Psychologie legt Wert auf die kognitiven, also die nicht beobachtbaren Ursachen von Verhaltensweisen. Die kognitiven Ansätze betrachten den Spracherwerb „als kreativen Prozess, in dem Lernende sich die Zielsprache vor allem über den Einsatz von Strategien erschließen“ (QUERTZ & HANDT, 2002, S.59). Lernen ist deshalb für die kognitive Psychologie die Fähigkeit, neue Elemente vor dem Hintergrund vorhandener Konzepte zu verstehen. Für sie geschieht Lernen, „indem die vorhandenen kognitiven Strukturen an neue Aufgaben angepasst werden“, betonen Quetz & Handt. Die Autoren erklären weiter: „Spracherwerb erfolgt, indem Lernende sich Regeln über die Beschaffenheit der Fremdsprache konstruieren (= Strategien der Hypothesengenerierung), diese in ihrer Sprachproduktion ausprobieren (= Strategien des Hypothesentestens) und sie ändern, wenn sie sich als unzulänglich erweisen“ (QUERTZ & HANDT, 2002, S.60).

Das Verstehen des eigenen Lernprozesses ist das Ziel der Lernstrategien. **„Hauptziel des Vermittlungsprozesses von Lernstrategien selbst sollte es sein, den Lerner zum autonomen Lernen zu befähigen [Herv. durch Verf.] und ihn seine eigenen Lernstrategien entdecken zu lassen“** (DÜWELL, 1992, S. 48. In: STORCH, 1999, S. 22). Aus dieser Sicht müssen die Lerner bewusst lernen, damit sie autonom lernen können. Chudak wagt sogar die Feststellung, „dass der Lerner, der ein reiches Repertoire an Lernstrategien und gleichzeitig auch der zu ihrer Ausführung notwendigen Lerntechniken entwickelt hat, eine viel größere Chance hat, ein erfolgreicher Lerner zu sein als ein solcher, der über keine bzw. wenige Lernstrategien und -techniken verfügt“ (CHUDAK, 2007, S. 61) . Die Aufgabe der Lehrer sei es deshalb, laut David Little, die notwendigen Informationen über den Lernprozess sowie die bestehenden Mittel dazu zur Verfügung zu stellen, damit die Lerner über ihren eigenen Lernweg entscheiden können. Genauso wichtig sind die Impulse, die die Lehrer ihren Lernern geben, damit sie die Grenzen ihrer Kenntnis erweitern können (vgl. STORCH, 1999). Chudak:

Ebenfalls wichtig ist, dass die Vermittlung und Bewusstmachung der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht dabei helfen kann, ineffektiven Lernroutinen (im Sinne von Lerngewohnheiten) vorzubeugen. [...] Lernstrategien (spielen eine Rolle) für den Abbau von Leistungsschwächen

[...] und dabei helfen, den geforderten Stoff im Unterricht durchzunehmen. Dies ist besonders in Bezug auf die leistungsschwachen Lerner wichtig, weil sie – im Gegensatz zu den findigen Lerner, die selbst effektive Lernwege für sich finden – Hilfen zum Lernen benötigen (CHUDAK, 2007, S. 62).

Wie es scheint, spielen die Lernstrategien, im Sinne der Förderung der Lernerautonomie, eine sehr wichtige Rolle. Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (GER) erörtert ebenfalls diese Thematik. Der GER ist ein System, das Lernen und Lehren von Sprachen und das Beurteilen von Sprachkompetenzen nach gemeinsamen Kriterien beschreibt und vergleichbar macht. Er ist ein in ganz Europa anerkannter Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen und damit eine Grundlage für die Curriculumentwicklung, die Lehrwerkserstellung und auch für Sprachprüfungen.

Der GER wertet die Lernstrategien als Mittel zur Entwicklung der Lernkompetenz. Diese Wertung ergibt sich aus dem Konsens bzw. der Durchsetzung des o. g. Konzepts. Dazu zitiert Schmenk eine bezeichnende Aussage aus dem Referenzrahmen:

Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn ‚Lernen lernen‘ als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmenden Maße in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind. Wir hoffen, dass der Referenzrahmen, zusammen mit der Reihe der speziellen Handreichungen (user guides), nicht nur für Lehrende und die sie unterstützenden Einrichtungen von Nutzen sein wird, sondern auch direkt für Lernende, indem er auch ihnen dabei hilft, sich ihrer Optionen stärker bewusst zu werden und ihre Entscheidungen besser zu artikulieren (EUROPARAT, 2001, S. 140. In: SCHMENK, 2008, S. 73,74).

Diese Methode des Referenzrahmens impliziert das ‚Lernen lernen‘ als eine automatische Entwicklung der LernerInnenautonomie. Es ist ein weiterer Ansatzpunkt für Kritik, dass Lernstrategien ein Allheilmittel bei Lernproblemen seien.

Für Bimmel & Rampillon ist eine Lernstrategie ein Plan, um ein Lernziel zu erreichen. Diese Auffassung hat drei Implikationen:

1. Eine Lernstrategie ist ein Plan der Lernenden. Da Pläne in der Regel bewusst sind, können sie zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Erst nach intensiver Übung und Anwendung können neu erworbene Lernstrategien automatisiert werden.
2. Der Plan der Lernenden beinhaltet, welche **(mentalen) Handlungen** sie jeweils ausführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
3. Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes **Lernziel** im Klaren sein (BIMMEL & RAMPILLON, 2000, S. 53).

Bimmel hält es für notwendig, dass die Lerner darüber hinaus über folgende Punkte nachdenken:

- über die Strategie selbst (aus welchen Komponenten oder Schritten sie sich zusammensetzt),
- über den Nutzen der Strategie (was die Strategie bewirkt und wann sie brauchbar ist),
- darüber, wie die Strategie anzuwenden ist,
- darüber, wie man die erfolgreiche Anwendung der Strategie überwachen kann,
- darüber, wie man die Strategie an vergleichbare Ziele adaptieren kann (Transfer) (BIMMEL, 1993. In: KAUFMANN *et al.*, 2009).

Kaufmann *et al.* geben ein Beispiel, wie die Lerner diese Reflexion durch die Wenn-Dann-Beziehung aktivieren können (KAUFMANN *et al.* 2009, S. 9) :

Ziel	Aktivität
<i>Wenn ich einen Brief schreiben möchte,</i>	<i>dann unterstreiche ich in einem Modellbrief in meinem Lehrwerk alle Elemente, die ich in meinen Brief übernehmen kann und...</i>
<i>Wenn ich das Thema eines schwierigen Textes erfassen möchte,</i>	<i>dann...</i>
<i>Wenn mir in einem Gespräch ein Wort fehlt,</i>	<i>dann...</i>
<i>Wenn...</i>	

Auch dieser Sachverhalt wird von Bimmel erläutert:

Programme, in denen Lernende sich nur im Gebrauch von Lernstrategien üben, ohne dass sie bewusste *Kenntnisse über die Strategien* erwerben, bleiben [...] weitgehend erfolglos. [...] die Lernenden [wenden] die Strategie zwar an, aber sie sind sich dessen nicht bewusst. Dieses sogenannte *„blinde Üben“* lässt sie auch unwissend über den Nutzen dieser Aktivität. Längerfristig ändert sich durch solche Übungen das Verhalten der Lernenden meistens nicht. Sie fahren nur selten fort, die so geübten Strategien zu gebrauchen und ein Transfer zu anderen Aufgaben, wo die Strategie ebenfalls zu gebrauchen wäre, bleibt aus“ (BIMMEL, 1993, S. 10. In: KAUFMANN *et al.*, 2009, S. 9).

Rubin *et al.* bringen zur Sprache, dass der Lernprozess leichter von den Lernern verstanden würde, wenn sie Kenntnis über die Lernstrategien hätten. Für sie ist ein wichtiger Aspekt in der Untersuchung der von erfolgreichen Lernern genutzten Strategien die Erkenntnis, dass die Lerner nicht nur die Sprache, sondern auch Strategien lernen sollten, die sie verwenden können, um ein effektiveres Lernen zu fördern. Dazu weist Rubin darauf hin, dass „Often poor learners don't have a clue as to how good learners arrive at their answers and feel they can never perform as good learners do. By revealing the process, this myth can be exposed“ (RUBIN, 1990, S. 282. In: RUBIN *et al.* 2007, S. 141) .

Und damit die Lerner die Lernstrategien gut beherrschen können, schlagen Chamot *et al.* folgendes vor:

Common to all the models of SBI²⁶ is a sequence of four steps so that, although initial instruction is heavily scaffolded, it is gradually lessened to the point that students can assume responsibility for using the strategies independently:

- 1 raising awareness of the strategies learners are already using;
- 2 teacher presentation and modeling of strategies so that students become increasingly aware of their own thinking and learning processes;
- 3 multiple practice opportunities to help students move towards autonomous use of the strategies through gradual withdrawal of the scaffolding; and
- 4 self-evaluation of the effectiveness of the strategies used and transfer of strategies to fresh tasks (CHAMOT *et al.*, 1999. In: RUBIN *et al.*, 2007, S. 142).

In Übereinstimmung mit Rubin *et al.* (2007) gibt es Methoden zur Sensibilisierung des Bewusstseins der jungen Lerner über Lernstrategien. Zum Beispiel beginnt das Lehren von Strategien mit einer Unterstützung der Lerner, damit diese bewusst Strategien erkennen und folglich auch feststellen können, welche sie bereits anwenden. Diese Bewusstseinsbildung hilft den Lernern, über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Zuerst ermitteln Lehrer das Vorwissen der Lerner über Strategien und dann helfen sie ihnen beim Identifizieren von aktuellen Lernstrategien für verschiedene Aufgaben. Um die Frage der Motivation zu untersuchen, erforschen Lehrer auch die Überzeugungen der Lerner über das Lernen selbst und ob sie glauben, dass Lernen als Folge der Bemühungen, angeborener Intelligenz, Glück, oder der systematischen Anwendung von strategischen Techniken zu verstehen ist.

Diese Methoden gelten, laut Rubin *et al.*, auch für Lerner, die schon älter

²⁶ Strategy Based Instruction (SBI).

sind, aber noch keine Erfahrung mit Lernstrategien haben. Sie erklären, dass ein wirksamer Weg, um herauszufinden, welche Strategien Lerner bereits verwenden, sei, sie diesbezüglich zu befragen. Die Lehrer können in der Klasse Diskussionen über Strategien leiten, um herauszufinden, welche die Lerner für typische Aufgaben verwenden, z. B. was beim Erlernen neuer Vokabeln geschieht, wie der Lernprozess abläuft, oder wer sich erinnert, wie man eine Frage formuliert. Wenn die Lerner ihre speziellen Techniken zum Lernen beschreiben, können die Lehrer ihre Beiträge auflisten. Anschließend identifizieren und benennen sie die Strategien und fragen die Klasse, wie viele Lerner die jeweilige Strategie nutzen. Die Verfasser berichten, dass die Lerner oft erstaunt sind über die Vielfalt der Strategien, die von ihren Klassenkameraden angewandt werden und, dass dies sie motivieren könnte, das Anwenden neuer Strategien zu versuchen.

Die Lehrer können nur mutmaßen, ob die Lerner die eine oder andere Lernstrategie noch nicht kennen. Viele Lerner sind sich nicht bewusst, welche Lernstrategien sie bereits anwenden. Gleichzeitig wenden andere Lerner einige Strategien durchaus schon bewusst an. Sehr wichtig ist es, mit den Lernern über die Strategien zu sprechen, sie zu benennen und herauszufinden, wie sie angewandt werden können, um verschiedene Arten von Lernaufgaben zu lösen (vgl. RUBIN *et al.*).

Wie Rebecca L. Oxford ausführt:

What makes a strategy positive and helpful for a give learner? A strategy is useful if the following conditions are present: (a) the strategy relates well to the L2 task at hand; (b) the strategy fits the particular student's learning style preferences to one degree or another; and (c) the student employs the strategy effectively and links it with other relevant strategies. Strategies that fulfill these conditions „make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations (OXFORD, 1990, S. 8. In: OXFORD, 2001, S. 362).

Für ihre These führt Oxford den folgenden Beleg an, „**Learning strategies can also enable students to become more independent, autonomous** [*Herv. durch Verf.*], lifelong learners“ (ALLWRIGHT, 1990; LITTLE, 1991. In: OXFORD, 2001, S. 362).

Wenn die Lerner die Strategien schon gut beherrschen, dann sind sie autonome Lerner geworden. Diese Aussage wird in den o. g. Definitionen von

Strategien impliziert. Aber kann diese Aussage einfach so akzeptiert werden oder sollte nicht eher kritisch reflektiert werden, ob die Lernerautonomie wirklich so einfach erlangt wird? Einige Autoren stellen kritische Fragen, die zu einer notwendigen Reflexion führen. Ein gutes Beispiel ist Barbara Schmenk:

Die Attraktivität dieser Funktionsbestimmungen ist kaum zu leugnen. Solch eine Reklame für Lernstrategien verspricht die Verwirklichung der konkreten Utopie, dass nahezu alle Probleme des in der Vergangenheit häufig als mühsam, langwierig, mitunter allzu schwierig empfundenen (Fremdsprachen-)Lernens jetzt zu lösen seien. Strategiewissen wird damit zum Mittel für mehr Autonomie, mehr Leistung, mehr Effizienz und mehr Spaß an der Arbeit. Genau hier liegt ein Schlüssel zum Verständnis der Popularität von Formeln wie „Lernen Lernen durch Lernstrategien“ und „Autonomie durch Lernstrategien“ (SCHMENK, 2008, S. 77).

Schmenk ergänzt:

Wenn man die Zielsetzung der Förderung von Lernkompetenz durch Lernstrategiebeherrschung mit der Förderung von Lernerautonomie in Verbindung bringt, hat das zugleich Auswirkungen auf das Verständnis von Autonomie. Denn der Einsatz von Lernstrategien wird dann nicht nur als Mittel für eine Entwicklung persönlicher Lernmethoden und als Steigerung der Lernkompetenz zur Optimierung der Lerneffizienz verstanden, sondern auch als wichtiges Mittel zum Erreichen von Lernerautonomie (SCHMENK, 2008, S. 80).

Die kritische Reflexion, die Barbara Schmenk anführt, entspricht genau meinem Standpunkt in dieser Arbeit. Mehr werde ich mich damit in den folgenden Kapiteln beschäftigen, und auf die Ideen von Schmenk gehe ich im dritten Kapitel „Kritische Stimmen“ näher ein.

An dieser Stelle möchte ich ein Beispiel zur Position der Lernstrategien in DaF aus dem brasilianischen Kontext zeigen. Dazu greife ich eine Studie auf, die in der *Universidade Federal de Santa Catarina* (Bundesuniversität Santa Catarina), auch UFSC genannt, durchgeführt wurde (vgl. MENDES *et al.*, 2002). Ziel der Studie war es, Wissen zu erlangen über den Einsatz von Lernstrategien bei Sprachstudenten, die in Zukunft als Lehrer arbeiten sollten oder die bereits als Lehrer arbeiten.

Die Studie umfasste 117 Sprachstudenten der Bundesuniversität Santa Catarina. Von diesen studierten 36 Studenten Englisch, 45 Italienisch, 23 Französisch und 13 Deutsch. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren diese

Studenten zwischen dem dritten und achten Semester. Durch vorangegangene Gespräche mit diesen Studenten war bekannt, dass viele von ihnen schon andere Sprachen in Grundschulen, Mittelschulen oder Sprachschulen gelehrt hatten.

Um Daten für diese Studie zu erheben, wurde ein Fragebogen mit insgesamt sieben Fragen erstellt. Von diesen wurden fünf Fragen im Vorhinein bekannt gegeben – um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre Antworten vorzubereiten – eine Frage wurde gänzlich unvorbereitet beantwortet und eine teilweise vorab benannt. Es gab offene Fragen über: (a) Möglichkeiten, eine Fremdsprache zu erlernen, (b) die Mittel zur Verbesserung des Lernens, (c) die Rolle der Studenten in ihrem eigenen Lernprozess, (d) die zusätzlichen Aktivitäten, die für das Lernen von Grammatik und Wortschatz benutzt wurden, (e) die zusätzlichen Aktivitäten um die vier Fertigkeiten zu entwickeln. Die geschlossene Frage wurde auf die Selbstevaluation der Studenten über ihre Leistungen in den vier wichtigsten Fähigkeiten auf einer Skala von 1 bis 3 konzentriert, wobei 1 die beste Leistung bedeutete, 2 eine mittlere Leistung und 3 die schlechteste Leistung war. Schließlich bot die halboffene Frage den Teilnehmern, sich eine Selbstevaluation als Student der Fremdsprachen in den Kategorien ausgezeichnet, gut, durchschnittlich und schwach zu unterziehen, und anschließend ihre Antwort zu begründen (MENDES *et al.*, 2002, S. 254).

Insgesamt zeigten die Ergebnisse, dass die Lehrer, um Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, Wissen und Erfahrung im Umgang mit diesen Strategien als Lerner von Fremdsprachen haben müssen. Die Umfrage zeigte auch, dass es scheint, als würden im Allgemeinen die Teilnehmer der Studie in der Tat Lernstrategien benutzen. Allerdings zeigt die Analyse, dass die Studenten über eine solche Nutzung nicht reflektieren.

Über die Rolle der Studenten in ihrem Lernprozess haben die Befragten bestätigt, dass diese Rolle von grundlegender Bedeutung ist. Sie zeigten, dass Engagement, Interesse und Teilnahme am Unterricht Lernleistung der Studenten wesentlich beeinflusst.

Aus der Analyse der Daten wurde geschlossen, dass die Studenten – zukünftige Lehrer – ein begrenztes Repertoire an strategischen Maßnahmen haben. Daraus kann man schließen, dass es kaum eine Chance gibt, dass sie die Lehre von

Lernstrategien in ihre Unterrichtspraxis integrieren. Jedes Forschungsprogramm, das darauf abzielt, die Lehre von Strategien für das Erlernen einer Fremdsprache in der Grundschule zu optimieren, muss zuerst garantieren, dass die Lehrer selbst Erfahrung im Umgang mit Lernstrategien gehabt haben. Diese Aufgabe wäre viel erfolgreicher, wenn die Lehrer während ihrer universitären Ausbildung entsprechende Erfahrungen gemacht hätten.

Diese Schlussfolgerung ist meines Erachtens kohärent. Wenn ich während meines Studiums in Deutsch als Fremdsprache in Brasilien Strategien angewandt habe, habe ich das unbewusst gemacht. Ich habe es nicht bemerkt und auch nicht darüber reflektiert. Im Gegensatz dazu konnte ich während meines Aufenthaltes in Deutschland durch die Benutzung des Lesetagebuchs eine Lernstrategie erproben. Durch diese Erfahrung glaube ich, dass ich beim Unterrichten dieser Lernstrategie keine großen Schwierigkeiten haben werde, da ich als Studentin dieselbe Erfahrung schon gemacht habe.

Die wichtigste Feststellung dieser Studie ist allerdings, dass die brasilianischen Sprachstudenten ein begrenztes Repertoire an Lernstrategien haben. Die Studie bezieht sich hier nicht auf alle Studenten, sondern speziell auf die Sprachstudenten, die in Zukunft Lehrer sein werden. Diese Studenten sind diejenigen, die zumindest theoretisch, mehr als alle anderen über Lernstrategien wissen sollten. Das Ergebnis dieser Studie könnte als Indiz gedeutet werden, dass im brasilianischen Kontext das Anwenden von Lernstrategien nicht über einen hohen Anwendungs- und Beliebtheitsgrad verfügt.

In diesem Teil meiner Arbeit wollte ich zeigen, wie bedeutsam die Lernstrategien für die Konzeption der Autonomie für viele Forscher sind. Die Konzepte der Selbstorganisation, der Eigenverantwortlichkeit, des Bewusstseins für den eigenen Lernprozesses und der Unabhängigkeit sind immer präsent und sollten dabei helfen, dass die Lerner autonomer werden. Ob das in der Praxis tatsächlich so realisiert wird, ist die Fragestellung dieser Arbeit. Deswegen möchte ich dies im nächsten Kapitel mit Hilfe zweier kritischer Autoren näher untersuchen.

3 KRITISCHE STIMMEN

Dieses Kapitel ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil stellt die Ideen der Autorin Barbara Schmenk vor, der zweite Teil die Ideen des Autors Adrian Holliday, sowie deren jeweiligen Argumentationsstrang bezüglich der Autonomiediskussion.

3.1 BARBARA SCHMENK – AUTONOMIE, MÜNDIGKEIT, HETERONOMIE

Zuerst stelle ich die kritische Diskussion über Autonomie aus dem Buch „Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs“ (2008) von Barbara Schmenk vor. Barbara Schmenk ist Professor für Angewandte Linguistik an der *University of Waterloo* in Kanada. Ihre Forschungsinteressen umfassen Spracherziehung, Geschlechterforschung und Kulturtheorie. Sie hat Bücher über Geschlecht und Sprachenlernen so wie über Lernerautonomie verfasst.

Autonomie ist in der didaktischen Diskussion ein Modebegriff geworden und hat eine hohe Popularität erreicht. In ihrem Buch fragt Schmenk welche Implikationen bei der Auffassung von Lernerautonomie für das Fremdsprachenlernen und -lehren vorliegt. Die Autorin kritisiert die Idee, dass die Autonomie ein Allheilmittel für jegliche Lernprobleme ist²⁷ und reflektiert u. a. darüber, was Autonomie eigentlich bedeutet, welche Rolle die Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung heute spielt und was die Autonomiekonzeptionen außerhalb der Fremdsprachenforschung sind. An dieser Stelle versuche ich, die wichtigsten Ideen von Schmenk zu zeigen, um den Ansatz, den ich in dieser Arbeit verfolge, zu illustrieren. Dazu stelle ich die „Sieben Thesen zur Rolle und Bedeutung von Autonomie in der Fremdsprachenforschung“ vor, die Schmenk in ihrem Buch propagiert. Diese Thesen halte ich in der Diskussion über Autonomie in der Fremdsprachenforschung für essentiell, weswegen ich sie ausführlich wiedergebe.

Eine Idee, die in den Ausführungen von Barbara Schmenk aufkommt und die sie erörtert, ist der „Glaube an individuelle Freiheit“, der den verschiedenartigen Autonomiebegriffen zu Grunde liegt. Um dies auszuführen, bezieht sich Schmenk auf

²⁷ Siehe zwei Zitate von Schmenk auf Seite 37 dieser Arbeit.

die Arbeit der amerikanischen Juristin Martha Fineman, „The Autonomy Myth“ (2004). Martha Fineman positioniert sich sehr kritisch gegenüber dem „Glauben an die individuelle Freiheit“ und die „Autonomie“ in der US-amerikanischen Rhetorik. Ebenso wie Schmenk schließt Fineman in ihrer Arbeit darauf, „dass der Begriff der Autonomie im öffentlich-rechtlichen Diskurs keine differenzierte Bedeutung mehr besitzt, sondern vielmehr mit verschiedenen Absichten instrumentalisiert und jeweils unterschiedlich genutzt wird“ (SCHMENK, 2008, S. 225). Für ihre These führt Schmenk den folgenden Beleg an:

Foundational myths and the concepts they promote are in fact abstractions. Terms such as autonomy and equality have no independent meaning or definition and can be understood in conflicting and incompatible ways. These concepts often become battle cries for diverse political movements. Their amorphous, overarching, and imprecise nature means that they can be used simultaneously by those holding disparate positions in regard to any proposal (FINEMAN, 2004, S. 25. In: SCHMENK, 2008, S. 225).

Schmenk behauptet, dass „Finemans Worte [...] sich ohne Umschweife auch mit [...] [ihren] Ausführungen in Verbindung bringen“ lassen (SCHMENK, 2008, S. 225). Sehr wichtig ist die Kritik von Fineman an den „simplistischen und heuchlerischen Versprechungen, die sich mit dem Autonomie-Mythos verbinden“ und ihre Erklärung der „Autonomie zu einem ideologischen Placebo“, so Schmenk (SCHMENK, 2008, S. 225). Schmenk zitiert Fineman weiter:

We do not begin our lives in equal circumstances. We begin in unequal ones. Society's winners or losers become so in some large part of benefits and privileges or disadvantages and burdens conferred by family position in a society with extreme and unequal distribution of social and economic goods. In such a society, the approach to a resolution to this type of inequality is not found in simplistic and hypothetical prescriptions or ideological placebo of independence, autonomy, and self-sufficiency (FINEMAN, 2004, S. 6. In: SCHMENK, 2008, S. 225, 226).

Die Argumentation im Ganzen ist sehr wichtig für die Reflexion, die ich in dieser Arbeit durchführe. Sie zeigt, dass Lebensumstände unterschiedlich sind und dass „vereinfachende und hypothetische Rezepte“ oder „ideologische Placebo“ den komplexen Persönlichkeitsstrukturen der individuellen Lerner nicht gerecht werden. Es handelt sich um höchst vage Begriffe, die ganz unterschiedlich verwendet

werden. Wie kann man da z. B. verallgemeinernd meinen, dass US-amerikanische Lerner autonomer als asiatische Lerner sind und dass es ganz einfach wäre, die schwächeren Lerner mit Hilfe der Lernstrategien autonomer werden zu lassen?²⁸ Die Idee, die sich hinter diesem Vorschlag versteckt, ist die, dass die Unterschiedlichkeit der Menschen von nichts determiniert wird und dass das Rezept für den Erfolg der Lerner in ihrer eigenen Verantwortung liegt. Aber wird hier nicht ganz einfach ein dem US-politischen Diskurs entnommener Begriff anderen Lerner-Gesellschaften aufgezwungen? Dazu zitiert Schmenk eine bezeichnende Aussage von Fineman:

Our incapacity to fashion solutions leading to a more just and equal society is reflected in our political discourse. The very language of our politics and politicians is mired in a simplistic rhetoric of individual responsibility and an ideology of individual autonomy. Taking responsibility is understood narrowly, as being accountable for oneself and one's dependents only. This sense of responsibility is also primarily economic in nature (FINEMAN, 2004, S. 8. In: SCHMENK, 2008, S. 226).

Schmenk weist auch darauf hin, dass der Autonomiebegriff von der „gegenwärtigen bildungspolitischen und ökonomischen Landschaft“ in der Fremdsprachenforschung oftmals übernommen wird, ohne den eigenen Forschungsgegenstand zu berücksichtigen.

Um Schmenks Kritik zu verstehen und darüber zu reflektieren, gebe ich an dieser Stelle die „Sieben Thesen zur Rolle und Bedeutung von Autonomie in der Fremdsprachenforschung“, die Schmenk in ihrem Buch darstellt, wieder. Da diese Thesen von zentraler Bedeutung für meine Argumentation sind, erlaube ich mir ungekürzte Zitierungen auch von längeren Textpassagen:

(1) Nur weil jemand „sein/ihr eigenes Ding“ macht, ist er/sie noch lange nicht autonom.

(2) Reine Autonomie kann generell nicht als empirischer Zustand von Individuen gelten; und zwar weder als Zustand von Lehrenden, noch von Lernenden, noch von Anderen. Autonomie ist kein Charakteristikum von Personen. Dies gilt auch für diejenigen, die in Klassenräumen oder daheim mit unterschiedlichen Materialien und Medien Sprachen lernen und verwenden. Autonomie kann deshalb auch kein realistisches Bildungs- oder Erziehungsziel sein. Autonomie trotzdem als Zustandsbeschreibung von Lernenden (oder Lehrenden oder Anderen) zu benutzen, stellt folglich einen Etikettenschwindel dar. Solchermaßen als Worthülse verwendet, verdeckt und überspielt das Wort „Autonomie“ die vielfachen Heteronomien, in die wir

²⁸ Über diese Thematik werde ich mich genauer im nächsten Punkt „3.2 Adrian Holliday“ beschäftigen. Hier liegt mein Hauptaugenmerk noch nicht auf der Diskussion über das Vorurteil, das diese Aussage enthält, sondern auf der Vereinfachung des Problems der Autonomie.

alle – Lernende, Lehrende, Forschende etc. - immer wieder neu und anders verstrickt sind. Autonomie wird zum Placebo, zur Behauptung und zur Ideologie, wenn man das ignoriert (SCHMENK, 2008, S.287).

Schmenk behauptet, dass *Autonomie* nicht verstanden werden kann als etwas, das ein Mensch *hat* und *autonom* nicht verstanden werden kann, als etwas, das ein Mensch *ist*. Menschen sind soziale und komplexe Wesen, und kein „Wesenskern“ determiniert ihre Denkweisen, Interessen und Wahlen. Das wird im Bereich sozialer und kultureller Eingebundenheit entwickelt und verändert. Autonomie und Heteronomie sind hier gleichzeitig und interdependent und man sollte nicht Autonomie und Individualität als Synonyme betrachten. Autonomie ist aber eine Handlungsweise in einer kommunikativen Gemeinschaft. Dazu zitiert Schmenk einen Beleg von Benson:

The early association of autonomy with individualisation may also be largely responsible for the widespread criticism that autonomy implies the learner working in isolation. This criticism was more difficult to encounter since it must be acknowledged that, although collaborative programmes for self-directed groups of learners have been designed at CRAPEL and elsewhere, much of the early work in the field of autonomy focussed on the learner as an individual with distinct characteristics and needs. In recent years, however, researchers on autonomy have emphasized that **the development of autonomy necessarily implies collaboration and interdependence** [*Herv. durch Verf.*] (BENSON, 2001, S. 12. In: SCHMENK, 2008, S. 333).

Hier kann man sagen, dass man, um den Weg der Autonomieförderung zu erreichen, die soziale Interdependenz erkennen und akzeptieren muss.

(3) Statt einfach pauschal von „Autonomie“ und „autonomen“ Lernenden zu sprechen, wäre es heilsam und würde der Vorsicht, der didaktischen und pädagogischen Bescheidenheit und der Differenzierung von Begriffen und Gedanken helfen, wenn man sich daran erinnerte, dass Autonomie und Heteronomie immer gemeinsam und gleichzeitig auftreten. Wer Unterricht macht, plant, begutachtet, auswertet, beobachtet etc., muss immer fragen: Wie viel Autonomie und welche Autonomiepotenziale werden den einzelnen Teilnehmenden jeweils konkret gewährt, und wie genau sind die Akteure (Lehrende und Lernende) jeweils innerhalb der konkreten heteronomen Konstellationen und Vorgaben positioniert bzw. wie positionieren sie sich selbst? (SCHMENK, 2008, S. 287, 288)

Es ist auch nötig, daran zu erinnern, dass Lernen ein sozialer Prozess ist. Dazu sagt Karin Kleppin:

Trotz aller individuellen Unterschiede ist jeder Fremdsprachenlernprozess aber immer auch ein sozialer Prozess, allein schon weil der Lerngegenstand 'Sprache' zu den sozialen Kompetenzen eines Menschen gehört. Darüber hinaus besteht der Fremdsprachenunterricht aus einem Netzwerk verbaler, nonverbaler sowie situativer Faktoren; er findet meist in Lerngruppen mit räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen und mit konventionellen Rollenvorgaben statt, die bestimmte Muster des sozialen Kontakts und der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander nach sich ziehen (KLEPPIN. In: QUERTZ & HANDT, 2002, S. 83).

Dieses Zitat halte ich für sehr wichtig, weil „die bestimmten Muster des sozialen Kontakts“ einen entscheidenden Wert im Verhalten der sozialen Gruppen haben. Deswegen bedeuten m. E. die Behauptung, dass das Verhalten einer bestimmten Lerngruppe autonom und einer anderen Lerngruppe nicht autonom ist, die Reduktion der wunderbaren menschlichen Verschiedenartigkeit auf einen einzigen, eingeschränkten Gesichtspunkt. Ein Beispiel dafür wird im Punkt 3.2 – Adrian Holliday besser gedeutet. Darin diskutiert Holliday die Verhaltensweise von Englischlehrern in Bezug auf ausländische Lerner, die theoretisch nicht autonom sind und die, mit Hilfe von vermeintlich autonomen Lehrern, lernen müssen, autonomer zu werden.

Weiter mit den Thesen von Schmenk:

(4) Zudem muss man sich daran erinnern, dass Autonomie und Mündigkeit in der Pädagogik und Erziehungsphilosophie häufig gleichgesetzt werden, wobei man damit auf die Aktivierung bzw. Entwicklung von kritischen Potenzialen beim Einzelnen, von auch widerständigem Nicht-Hinnehmen zielt. Wiewohl diese Gleichsetzung problematisch ist (siehe These 5), ist es für Fremdsprachenforscher wichtig, sich die politische, emanzipatorische und bildungstheoretische Dimension des Autonomiebegriffs insbes. in der deutschen Erziehungsphilosophie vor Augen zu halten. Dies erlaubt uns nämlich, einen konzeptuellen Lackmustest durchzuführen und den Begriff „Autonomie“ einmal probeweise durch „Mündigkeit“ zu ersetzen: Die Behauptung, Personen seien autonom oder sie verfügten über Autonomie beim Lernen (und in anderen Situationen) muss sich dann am Konzept der Mündigkeit und des kritischen Denkens messen lassen. Führt man diesen Test einmal mit fremdsprachendidaktischen Aussagen durch, klingt manch vollmundige Rede von autonomen Lernenden gleich ganz anders und revisionsbedürftig. Denn nur weil jemand beispielsweise „ganz autonom“ am Rechner sitzt, ist er natürlich noch lange nicht mündig oder in der Lage, die eigene Lernsituation auch nur annähernd zu durchblicken. Und so etwas wie Mündigkeit ernsthaft fördern zu wollen, wenn man Lernenden z.B. Strategiewissen zum Vokabellernen zu vermitteln versucht, wäre eher als überhöhte Rhetorik zu entlarven. Angeregt durch derartige konzeptuelle Lackmustests kann man konkreter überlegen, inwiefern Lernhandlungen und Lernsituationen selbst- und inwiefern sie jeweils auch fremdbestimmt sind. Hier könnte somit eine weit mündigere und (selbst-)kritischere Selbst- und Fremdeinschätzung der jeweils möglichen Freiheitsgrade und

Handlungsspielräume erfolgen. Solch ein Lackmустest erfordert einen Begriffsvergleich und ein Nachdenken über die Bedeutungsverschiebungen zwischen Autonomie und Mündigkeit. Dadurch schärft man auch den Blick für konzeptuelle Differenzierungen, Varianten und Sloganisierungen von Autonomie (SCHMENK, 2008, S. 288).

(5) Autonomie und Mündigkeit müssen differenziert werden. Man kann ihr Verhältnis zueinander folgendermaßen formulieren: Mündigkeit (nicht als Zustand, sondern als Prozess des ständigen Arbeitens am Mündigwerden) wie auch (Selbst-) Reflexion zeichnen sich gerade durch die Anerkennung des gegenseitigen Durchzogenenseins von Autonomie und Heteronomie aus, durch eine Schärfung der Realitäts- und Möglichkeitssinne mit dem Ziel, die eigene Verstrickung in und mit Anderen und Anderem, das eigene Geworden- und Geprägtsein, aber auch das eigene Wirken und die Wirkungsmöglichkeiten besser abschätzen zu können. In diesem Sinne geht es um kritisches Denken, das auch so etwas wie eine „Autonomie- bzw. Heteronomie-Bewusstheit“ umfasst. Man kann das auch so formulieren: Versucht man den konzeptuellen Lackmустest, ersetzt man also „Autonomie“ und „autonom“ durch „Mündigkeit“ und „mündig“, stellt man unweigerlich Diskrepanzen zwischen beiden Versionen fest, kann aber andererseits auch erkennen, *wie* heteronom vermeintlich autonomes Handeln, Entscheiden, Lernen oder Denken ist. Zudem lässt dieser Test aber vielleicht auch etwas deutlicher werden, was der als „autonom“ bezeichneten Person fehlt zur Mündigkeit, zur Widerstandsfähigkeit, zur kritischen (Selbst-) Reflexion (SCHMENK, 2008, S. 288, 289).

„Autonomie und Mündigkeit (können) nicht gleichgesetzt werden“ behauptet Schmenk (SCHMENK, 2008, S. 341). Wie oben bereits erwähnt, sind weder Autonomie noch Mündigkeit als Zustand von Personen zu begreifen. Mündigkeit lässt sich fördern, wenn soziale und kollektive Autonomie, z. B. von Lerngruppen, auch gefördert wird. Dafür müssen Autonomie und Heteronomie verbunden sein. Wie Schmenk darstellt:

Setzt man als Bildungsziel die Mündigkeit und definiert diese unter anderem unter Rückgriff auf die Reflexionsfähigkeit dieser Verstricktheit des jeweils eigenen Selbst, relativiert man einerseits die personale Autonomie und verliert andererseits nicht aus den Augen, dass Menschen immer auch eingebunden sind in vorgegebene Konstellationen und Abhängigkeiten und sich auch zur eigenen Orientierung und Identifikation freiwillig einer ganzen Reihe von (Fremd-)Bestimmungen unterwerfen (SCHMENK, 2008, S. 341).

Für Schmenk ist die „Förderung von Personen und Persönlichkeiten im Fremdsprachenunterricht [...] eher möglich, wenn der bzw. die Einzelne als Teil eines sozialen, sich ständig entwickelnden und verändernden Ganzen gesehen wird“ (SCHMENK, 2008, S. 343). Hier merkt man im Diskurs von Schmenk Überschneidungen mit Gedanken Paulo Freires.

(6) Es ist gerade im digitalen Zeitalter der „Globalisierung“ dringend notwendig, die vormals mit Autonomie assoziierten Ideale wie kritisches Denken, Widerständigkeit, Mündigkeit und Emanzipation nicht aus dem Blick zu verlieren und auch heute wieder konkreter in fachdidaktischen Überlegungen zu berücksichtigen. Die allzu leichtfertige Etikettierung von Lernverhalten, Lernsituationen oder lernenden Personen mit „Autonomie“ in der Fremdsprachendidaktik fördert diese Auseinandersetzung und den Dialog mit der Allgemeinen Pädagogik gerade nicht, sondern verhindert viel eher, dass die reale Unmündigkeit (und ihre Ausmaße heute) von Lernenden und Lehrenden konkret und ungeschönt in das Bewusstsein der Beteiligten geraten. Dies wäre eine genuin an Autonomiepotenzialen interessierte Haltung und Aufgabe, die in der Fachdidaktik thematisiert werden kann (SCHMENK, 2008, S. 289).

(7) De facto scheint das Etikett „autonom“ im Moment zunehmend zu verhindern, dass man sich ernsthaft mit den heteronomen Bedingungen und Verstrickungen auseinandersetzt, denen die am Lernen und Lehren Beteiligten ausgesetzt sind. Paradox formuliert: Im Schatten der Ideologie des vermeintlichen autonomen Lernenden sind die Ideale Autonomie, Emanzipation und Mündigkeit nahezu unsichtbar geworden und spielen kaum noch eine Rolle. Das wiederum schlägt auf die heutige Akzeptanz und Relevanz der vormals mit „Autonomie“ assoziieren (Bildungs-) Ziele der Fähigkeit und Bereitschaft zum kritischen Denken, zum Widerstand, zum Nicht-Mitmachen zurück. Denn es kommt einer Pervertierung von pädagogischen Idealen gleich, wenn mit dem Slogan „Autonomie“ eine affirmative Haltung gegenüber dem Hier und Jetzt und den Gegebenheiten des Alltags legitimiert oder gar zum wünschenswerten Zustand erklärt wird. Oder anders gesagt: Wer heute behauptet, autonom sei jemand, der innerhalb des Systems Fremdsprachenunterricht und Selbstlernen funktioniert, der mitmacht, der innerhalb der vorgegebenen Strukturen effizient und selbstverantwortlich das ausführt, was von ihm verlangt wird, hat schlichtweg eine historische, pädagogische und politische Lektion verpasst (SCHMENK, 2008, S. 289, 290).

Die These 7 von Schmenk bezieht sich auf die kritische Pädagogik der 70er Jahre, die die politische, soziale und historische Sphäre des Autonomiebegriffs betrachtet hatte. Autonomie war damals beinahe Synonym von Mündigkeit im Kontext einer politisch-emanzipatorischen Bewegung.

Den sozio-politisch-pädagogischen Aspekt von Paulo Freires Autonomie findet man auch im Diskurs von Barbara Schmenk wieder. Das Autonomiepotenzial beim Sprachenlernen ist, im Einklang mit Schmenk, so gedacht:

Das Lernen von neuen Sprachen eröffnet Perspektiven und Türen bzw. Fenster zu Erfahrungsräumen, die sich auf besondere Weise sperren gegenüber Behauptungen von individueller Autonomie. Das Entdecken und Erkunden neuer und anderer Welten und Menschen, anderer Gewohnheiten und Erfahrungen, anderer kultureller Produkte und Sinnggebungsstrukturen, anderer Literaturen, anderer Artefakte, anderer Lebensweisen usw. ist in einem fundamentalen Sinne nicht-autonom (SCHMENK, 2008, S. 292).

Jedoch gibt es beim Sprachenlernen Möglichkeitsräume für Autonomieerfahrungen. Die Neugierde auf eine andere und neue Sprache, auf eine andere Welt, andere Personen und ihre Gewohnheiten fördern die Entdeckung neuer Horizonte, welche folglich die Überschreitung eigener (Selbst-)Grenzen erlauben und damit das Erlebnis eigener Potenziale, des eigenen Erfahrungs- und Bedeutungshorizontes erweitern. „Insofern ist die dem Sprachenlernen wesenhaft eingeschriebene Dialogizität zwischen Selbst(s) und Anderen und Anderem der Idee von Autonomie zunächst entgegen gesetzt“ (SCHMENK, 2008, S. 292), sagt Schmenk. Die Autorin führt weiter aus:

Autonom sind wir gerade nicht, wenn wir uns auf Neues einlassen und beginnen, uns einer anderen Sprache, einer anderen sprachlichen Welt und sprachlichen Wesen zu nähern. Wir gehen dabei häufig mit Spaß, Neugier und Lust das volle Risiko ein, uns und unsere gewohnten Handlungs- und Denkräume nicht einzulassen auf Neues, Unbekanntes, Anderes, das seinem Reiz dadurch gewinnt, dass wir uns ihm nicht als autonome, selbststeuernde, alles im Griff habende Manager nähern (SCHMENK, 2008, S. 292, 293).

„[D]as Ausprobieren, Erkunden, Imaginieren neuer Welten und neuer Selbsts, das Spinnen neuer Narrationen über uns und Andere und die Welt, das Denken und spielerische Erproben von Alternativen“ (SCHMENK, 2008, S. 406), das im Fremdsprachenunterricht leicht aufzufinden ist, enthält das Autonomiepotenzial, das in unserer Erstsprache nicht selten fehlt. Deswegen ist es wichtig, über Autonomie in der Fremdsprachenforschung zu reflektieren und nicht einfach den „sloganisierten“ Autonomiebegriff weiter zu reproduzieren. Die Autonomiediskussion muss in der Didaktik und in der Pädagogik weiterentwickelt werden, damit nicht das Bild der isolierten, selbständigen und „ganz autonomen“ Lerner zum Ziel wird. Das Autonomiepotenzial der Lerner kann im Fremdsprachenunterricht realisiert werden, aber das bedeutet nicht, dass diese Lerner ganz allein verantwortlich für ihren Lernprozess sein sollen. Außerdem ist die Entwicklung des Autonomiepotenzials die Konsequenz eines guten Bildungswesens und nicht ein Ziel, das erreicht werden muss.

In diesem ersten Teil habe ich die wertvollen Beiträge von Barbara Schmenk für eine kritische Autonomiediskussion dargestellt. Zusammenfassend können wir ihr

Hauptargument dabei so verstehen, dass die „Sloganisierung“ des Autonomiebegriffs bei genauerem Hinsehen dazu geführt hat, dass das Schlagwort der Autonomie – ganz im Gegensatz zu seiner einstigen Bedeutung von Mündigkeit – heute gerade für ein angepasstes, unkritisches und der Norm entsprechendes Lernverhalten steht. Was einst als Aufruf zur Mündigkeit, zum kritischen Denken und zu Widerstand verstanden wurde, wurde somit zu einem Mittel, heterogenen Lernern eine verbindliche Norm für ihr persönliches Lernverhalten vorzugeben.

3.2 ADRIAN HOLLIDAY – PASSIVITÄT, LEBENDIGKEIT, KULTURALISMUS

Im vorliegenden Teil stelle ich die Gedanken von Adrian Holliday aus dem Artikel „*Social Autonomy: Addressing the Dangers of Culturism in TESOL*“²⁹ im Buch „*Learner autonomy across cultures. Language education perspectives*“ aus dem Jahr 2003 vor. Adrian Holliday ist Professor für Angewandte Linguistik an der *Canterbury Christ Church University* in der Abteilung *Language Studies*, wo er Doktorarbeiten in der englischsprachigen internationalen Bildung und interkulturelle Themen koordiniert. Adrian Holliday widmet sich der Erforschung des englischen Fremdsprachenunterrichts im internationalen und interkulturellen Bereich. Es wird nun davon ausgegangen, dass seine Argumente genauso für den Unterricht anderer Fremdsprachen, und hier konkret für Deutsch als Fremdsprache, gelten.

Im oben genannten Artikel schlägt der Autor vor, den Autonomiebegriff, der durch TESOL auf Fremdsprachenstudenten im Allgemeinen angewendet wird, zu überdenken. Eine Kritik an den beiden vorherrschenden Vorstellungen über die Autonomie der Lerner eröffnet den betreffenden Artikel. Die erste Vorstellung bezieht sich auf die angeblich klare Dichotomie zwischen 'us' und 'them'. Holliday bezieht sich 'us' auf Lehrer, die ihre Muttersprache lehren und daher glauben, die idealen Vertreter der Zielsprache und im Besitz der perfekten Methodik des Fremdsprachenunterrichts zu sein. Diese Stellungen werden angenommen, so der Autor, für einige Integrierten von TESOL³⁰. Gleichzeitig würde sich laut Holliday 'them' auf Lerner aus anderen pädagogischen Einrichtungen und anderen Kulturen beziehen, die angeblich nicht autonom sind. Das zweite Konzept basiert auf einem kritischen kulturellen Relativismus, in dem 'native-speakerism'³¹ als untragbar angesehen wird. Der Autor betrachtet das zweite Konzept aber auch in der gleichen Weise wie das erste als kulturell reduktiv. Holliday schlägt dann eine dritte Position vor, in der die Autonomie der Lerner als etwas definiert wird, das von außerhalb des Klassenzimmers kommt. Er meint, dass die Lehrer diese soziale Autonomie oft

29 TESOL: *Teachers of English to Speakers of Other Languages*

30 HOLLIDAY, 2003, S.110 über Integrierten von TESOL: „There is no doubt that we (TESOL people throughout the world, e.g. teachers, writers, curriculum developers and publishers) are ourselves divided by the dominant position of the English-speaking West“.

31 HOLLIDAY, 2003, S. 111 über 'native-speakerism': „I define 'native-speakerism' as a set of beliefs supporting the view that 'native-speaker' teachers represent the ideals both of the target language and of language teaching methodology“.

aufgrund ihrer Bedenken hinsichtlich ihrer eigenen Professionalität nicht bemerken. Für seine These führt Holliday den folgenden Beleg von Harmer an:

However good a teacher may be, students will never learn a language – or anything else – unless they aim to learn outside as well as during class time. [...] To compensate for the limits of classroom time and to counter the passivity that is an enemy of true learning, students need to develop their own learning strategies, so that as far as possible they become autonomous learners. This does not always happen automatically. Attitudes to self-directed learning are frequently conditioned by the educational culture in which students have studied or are studying [...]; autonomy of action is not always considered a desirable characteristic in such contexts (HARMER, 2001, S. 335. In: HOLLIDAY, 2003, S. 111).

Es scheint, dass die Herkunft der Lerner in Hinblick auf ihr Bildungssystem von der TESOL als anders gesehen wird, und es wird oft impliziert, dass eine "korrigierende Ausbildung" für "fremde", "nicht-native" Lerner aus anderen Kontexten nötig sei. Über den o.g. Beleg sagt Holliday:

There are several elements here which are problematic. „Passivity“ is placed in unquestionable opposition to „autonomous learners“ and „true learning“. Then, „educational culture[s]“ or „contexts“ are cited as conditioning influences against „autonomy of action“. The implication is thus that 'other' educational cultures or contexts negatively influence students, who are presumed not to have autonomy, whereas „true [language] learning“ is located in a place where autonomy can be 'developed' through „learning strategies“ (HOLLIDAY, 2003, S. 112).

Holliday bekräftigt an dieser Stelle, dass die aktuellen Assoziationen zwischen Autonomie und Sprachlerner überdacht werden sollten.

Der Autor stellt anhand von Beispielen den Diskurs der TESOL Lehrer über den Widerspruch zwischen Passivität und Autonomie dar. Er zeigt, wie dieser Diskurs über Lernerautonomie sich auf Vorstellungen von Beteiligung und Lebendigkeit gründet:

- (a) "Students from [country X] are passive" (teacher referring to students used to a transmission, lecture mode, who did not say enough in a more 'participatory' classroom);
- (b) "She's a problem student because she never says anything" (teacher);
- (c) "The class went well. It was very lively" (teacher) (HOLLIDAY, 1997, S. 409, 410. In: HOLLIDAY, 2003, S. 112).

Holliday erklärt:

Statements (a) and (b) give an impression that some students have come to the class with the inappropriate behaviour they brought from Other educational cultures, which statement (a) locates in the specific country X. What the students referred to are accused of lacking is the quality of 'liveliness', which is praised in statement (c) (HOLLIDAY, 2003, S. 112).

Der Autor erwähnt in diesem Zusammenhang auch ein persönliches Beispiel:

Despite my criticisms, such views are deeply embedded in my own professional development. When I worked as a curriculum consultant in Egypt and Syria in the 1980s I did not question the British Council agenda that what had to be changed was the 'passivity' of students in 'local' university language classes. There was a very strong feeling at the time that 'passive' students (i.e. not speaking, only listening) lacked the autonomy to learn effectively. I always felt that the best classes were the ones where the students were orally 'active', and that the less successful classes were the ones where the students were quieter and 'less active' (HOLLIDAY, 1994, S. 83. In: HOLLIDAY, 2003, S. 112).

An dieser Stelle ist erkennbar, dass es eine starke Verbindung zwischen Autonomie und mündlicher Aktivität gibt. Diese Verbindung kann ein mögliches Konfliktpotenzial im DaF-Unterricht in Brasilien hervorrufen, bzw. die Meinung verstärken, dass brasilianische Lerner wenig autonom agieren. Manche Aktivitäten (z.B. zwei Gruppen bilden, jede Gruppe nimmt eine andere Meinung an, dann wird diskutiert und beide Meinungen argumentativ gegeneinander gestellt), die in einigen Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache vorgeschlagen werden³², funktionieren in Brasilien oft nicht wie vorgesehen, weil in Brasilien ein anderer Kommunikationsstil vorherrscht, als in dem Land, in dem das Buch geschrieben wurde. Dies hat jedoch eventuell nur wenig oder nichts mit fehlender Autonomie zu tun. Wie Selma Meireles ausführt, weichen Brasilianer (v. a. im Vergleich mit deutschsprachigen Sprechern) der direkten verbalen Konfrontation, dem direkten Ausdruck ihrer Diskordanz zu einem Thema, aus (MEIRELES, 2005). Damit wäre eine Erklärung für das Misslingen der oben angeführten Aufgabe gegeben, die nichts mit Autonomie, sondern mit dem

32 Siehe z.B. das Lehrbuch Themen Aktuell 2 auf Seite 19, Übung 21. Diskutieren Sie: Muss Heinz sein Aussehen ändern oder muss das Arbeitsamt zahlen? Mögliche Antworten: Ich finde, Heinz muss seine Frisur ändern./*Da bin ich anderer Meinung.* Das Aussehen ist doch nicht wichtig.../Das stimmt, aber.../Genau! Kein Arbeitgeber will einen Punk haben./*Da bin ich nicht sicher.* Sein alter Arbeitgeber... Die Diskussion geht es um einen Text, dessen Thema ist: „Ein junger Arbeitsloser in Stuttgart bekommt vom Arbeitsamt kein Geld. Warum? Den Beamten dort gefällt sein Aussehen nicht.“

brasilianischen Konversationsstil zu tun hat. „Unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf den Konversationsstil bei Interaktionen zwischen verschiedenen Kulturen können zu Missverständnissen, Konflikten und sogar zur Bildung bzw. Verstärkung von Stereotypen führen“³³ (MEIRELES, 2005, S. 312) behauptet Selma Meireles weiter in ihren Artikel 'Konversationsstil, Interkulturalität und Fremdsprache'³⁴ aus dem Jahr 2005. Die Autorin verweist auf die Tatsache, dass Sprache und Kultur eng miteinander verknüpft sind und die Sprache durch die Errichtung einer sozialen Gruppe beeinflusst wird. Das alles führt zum Konversationsstil. „Der Konversationsstil kann als die Gesamtheit der Kennzeichen „wie man etwas sagt“ definiert werden. Er kann typisch für ein Individuum genauso wie für eine Gruppe oder eine Gesellschaft sein“³⁵ (MEIRELES, 2005, S. 313) sagt Meireles. Sie bestätigt, dass die Menschen die Muster des Konversationsstils, die sie in ihrer Kultur erwerben, unbewusst verwenden. Das geschieht immer, wenn wir eine linguistische Interaktion beginnen. Allerdings können solche Erwartungen nicht als vollwertig anerkannt werden wenn wir mit Gesprächspartnern aus unterschiedlichen kulturellen Gruppen konfrontiert werden. Die Verständigungsschwierigkeiten kommen daher, dass wir bei unseren Äußerungen einen bestimmten Kommunikationsstil wählen und unsere Kommunikationspartner in gleicher Weise Muster verwenden, die nicht unbedingt mit unserem Kommunikationsstil übereinstimmen. Dazu behauptet Meireles:

[...] So wie die kommunikativen Schwierigkeiten, die durch die Diskrepanz des Konversationsstils hervorgerufen werden, nicht der Sprachbeherrschung zugeordnet werden können, schreiben die Gesprächspartner diese Probleme und damit negative Eigenschaften der Persönlichkeit des Gesprächspartners zu. Auf Grund von ähnlichen Erfahrungen bei Treffen mit anderen Angehörigen dieser selben Kultur beginnen sie diese Eindrücke (günstig oder ungünstig) auf alle Angehörigen dieser Kultur verallgemeinernd zu übertragen³⁶ (MEIRELES, 2005, S. 314).

33 MEIRELES, 2005. S. 312, Originaltext: „Discrepâncias nas expectativas em relação a estilos conversacionais em interações entre falantes de grupos culturais diferentes podem ocasionar mal-entendidos, conflitos ou mesmo levar à criação e manutenção de estereótipos”.

34 MEIRELES, 2005, Originaltitel: „Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira“.

35 MEIRELES, 2005, S. 313, Originaltext: „O estilo conversacional pode ser definido como o conjunto de características de „como dizer alguma coisa“. Pode ser típico tanto de um indivíduo como de um grupo ou de uma sociedade.

36 MEIRELES, 2005, S. 314, Originaltext: „[...] [C]omo as dificuldades comunicativas geradas pela discrepância de estilos conversacionais não podem ser atribuídas ao domínio da língua, invariavelmente os interlocutores atribuem tais problemas a características negativas da personalidade do interlocutor e, baseados em diversos encontros semelhantes com outros membros daquela mesma cultura, passam a generalizar tais impressões (desfavoráveis ou

Mit diesem Beispiel kann man die direkte Beziehung zwischen Autonomie und mündlicher Aktivität in Frage stellen, die oft von Sprachenlehrer auf ihre Lerner zugeschrieben wird. Wie im o.g. Beispiel von Holliday in Ägypten und Syrien, führen diese Urteile zu einer Herausbildung der kulturellen Stereotypen, da die Konversationsregel gemeinsam für die Mitglieder einer Gruppe sind. So spielt der Konversationsstil eine große Rolle in der Fremdsprachenforschung, denn die Begegnung verschiedener Kulturen und ihrer Muster der Konversationsregeln sind durchgehen anwesend. Um diesen Punkt abzuschließen zitiere ich Meireles ein letztes Mal: „In Anbetracht der vorstehenden Ausführungen können wir merken, dass in interkulturellen Interaktionen, die Gefahr von Missverständnissen und der Bildung von Stereotypen, Vorurteilen und Intoleranz, wegen der Unkenntnis der Wichtigkeit der Muster des Konversationsstils, hoch ist“³⁷ (MEIRELES, 2005, S. 323).

In diesem Zusammenhang komme ich nochmals auf Holliday zurück, der zur Untermauerung seiner Argumentation eine Linguistin zitiert, die die Ansicht teilt, dass es eine starke Verbindung zwischen Autonomie und mündlicher Aktivität gibt. Ryuko Kubota kritisiert z.B. die Art und Weise, wie die diskursive Praxis in TESOL annimmt, dass asiatische Studenten nicht-autonom sind und dass das Bild der Passivität verwendet wird, um sich wahllos auf alle Nicht-Nordamerikaner zu beziehen, und zwar unabhängig von deren Herkunft (KUBOTA, 1999, 2001). Wie Kubota ausführt:

The intellectual qualities posed as ideal for US students are independence, autonomy, and creativity, and students should ideally develop analytical, objective, and critical thinking, skills. [...] These qualities are presented as diametrically opposed to the characteristics of Asian students, who are described as being intellectually interdependent, inclined to preserve rather than create knowledge, reluctant to challenge authority, and engaged in memorization rather than analytical thinking. [...] Asian students allegedly plagiarize because they do not share the Western notion of text authorship that stresses originality, creativity and individualism. Asian students are described as reticent, passive, indirect, and not inclined to challenge the teacher's authority. [...] Their written communication style is often characterized as indirect, circular, and inductive (KUBOTA, 2001, S. 14. In: HOLLIDAY, 2003, S. 113).

Ausgehend davon schließt Ryuko Kubota darauf, dass das Bild der Passivität

favoráveis) em relação a todos os membros daquela cultura“.

37 MEIRELES, 2005, S. 323, Originaltext: „Em vista do exposto, podemos perceber que, em interações interculturais, o risco de mal-entendidos e de formação de estereótipos, preconceitos e intolerância é muito grande, devido ao desconhecimento da importância das regras do estilo conversacional“.

mit einer bestimmten nicht-nordamerikanischen kulturellen Gruppe verbunden wird. Sie geht davon aus, dass es wahllos verwendet wird, um alle nicht US-Amerikaner zu beschreiben. Für sie ist das „the persistent racism of contemporary society“. In einem solchen Umstand nutzt Holliday den Begriff 'culturism' im Gegensatz zu 'racism'. „Culturism is thus very like racism in that both reduce and judge a strange Other according to negative stereotypes, but different in that it applies to the othering of cultural groups which are not necessarily racially distinct“ (HOLLIDAY, 2003, S. 114). Holliday kritisiert die Art und Weise, wie die Vorurteile in den Diskursen des liberalen Humanismus versteckt werden. „[...] '[N]ice' middle-class people from comfortable societies think that by talking about 'cultures', and admiring their 'exotic' qualities, they are 'accepting' and 'being tolerant' and 'understanding' of them - whereas in fact they are simply reducing them to stereotypes“ (HOLLIDAY, 2003, S. 114). Für ihn werden andere Kulturen Objekte, anstatt Gruppen von realen Menschen, mit denen wir gleichermaßen interagieren können.

Adrian Holliday schlägt drei Ansätze zur Autonomie in TESOL in einer Tabelle vor (HOLLIDAY, 2003, S. 116) .

Approach	<i>[A] Native-speakerist</i> 'Learner autonomy' 'Learner-centred'	<i>[B] Cultural relativist</i> 'Critical linguistics'	<i>[C] Social autonomy</i> Pre-existing social autonomy People in society
Assumptions	'We' (native-speakerists) must teach 'them' (from 'other cultures') how to be autonomous in 'our' educational settings. Autonomy needs to be induced by means of learner training – in the image of 'the native speaker' and 'his/her culture'. Constructed by teacher-created learning activities.	'We' (from the English-speaking West) cannot expect 'them' (from 'other cultures') to be autonomous like 'us'.	Everyone can be autonomous in their own way. Autonomy resides in the social worlds of the students, which they bring with them from their lives outside the classroom. Often hidden by learning activities.
World view	'Our culture' is superior.	One 'culture' cannot be like another.	Culture is uncouth and negotiable.
Problem (as perceived by owners)	'They' cannot be what 'we' (native-speakerists) want them to be because 'their culture' does not allow them.	It is unrealistic to expect 'them' (from 'other cultures') to be like 'us'.	We (all TESOL people) always tend to be culturist, reducing 'them' to cultural stereotypes. Our professionalism prevents us from seeing

			people as they really are.
Solution (as perceived by owners)	Learner training or acculturation.	'They' or 'we' must develop special methodologies that suit 'them'.	We must stop being culturist and learn to see through our own professionalism.

Der Autor hält die Ansätze A und B für '*culturism*'. Er behauptet, dass der Ansatz C einen Ausweg aus dem Kulturalismus darstellen kann. Dazu führt er drei Ausgangspunkte ein:

1. not *beginning with* an essentialist cultural description of students from a certain part of the world, and not *presuming* that autonomy is the domain of a Western (or any other) culture;
2. trying to see through and beyond a TESOL professionalism which is influenced by native-speakerism, to search for the worlds which the students bring with them.

If there is any presumption in approach C, it is:

3. presuming that autonomy is a *universal* until there is evidence otherwise – and that if it is not immediately evident in student behaviour, this may be because there is something preventing us from seeing it – thus treating people equally as people (HOLLIDAY, 2003, S. 118).

Im Verständnis Hollidays ist Ansatz C m. E. der passendste Ansatz, weil er einsieht, dass jeder auf seine Weise autonom sein kann. Wenn die Lerner sich nicht so autonom verhalten, wie der Lehrer oder die Lehrerin es erwartet, bedeutet das nicht, dass sie nicht autonom sind. Dazu zitiert Holliday eine Aussage von Breen und Mann: „Autonomy is seen as a way of being in the world: a position from which to engage with the world. [...] We are proposing that autonomy is not an ability that has to be learnt [...] but a way of being that has to *be discovered*“ (BREEN & MANN, 1997, S. 134. In: HOLLIDAY, 2003, S 124). Dazu ergänzt Holliday: „Autonomy cannot therefore be *created* in the educational setting. It can only be encouraged, perhaps nurtured, or perhaps capitalized upon, because its origin is elsewhere, within the world which the student brings with him/her“ (HOLLIDAY, 2003, S. 124).

Diesen Beitrag von Adrian Holliday halte ich für sehr wichtig in der Autonomiediskussion und eine ausgewogene Reflexion über Autonomie in der Fremdsprachenforschung kann meiner Meinung nach durch diesen Beitrag positiv bereichert werden. Kulturalismus und Rassismus sollen auf keinen Fall in den

Klassenräumen präsent sein und die Lehrer sollten immer darauf achten, keine rassistische oder kulturalistische Stellung einzunehmen. Damit das nicht geschieht, muss man über diese Begriffe und ihre Bedeutungen reflektieren. Obwohl sich der Artikel von Holliday speziell auf TESOL bezieht, kann man ihn auch auf andere Kontexte erweitern.

4 WAS WIRD EMPFOHLEN? - UNTERSUCHUNG ZWEIER WERKE

An dieser Stelle wird Autonomie in den „*Parâmetros Curriculares Nacionais*“³⁸ (Punkt 4.1) und in dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Punkt 4.2) fokussiert. Es ist wichtig, einen Blick darauf zu werfen, damit man die brasilianische und die deutsche Perspektive über Autonomie in der Fremdsprachenlehre verstehen kann. Mit diesen beiden Werken wird es dann möglich, einen Vergleich zwischen dem dominanten Autonomiebegriff in Brasilien und in Deutschland zu ziehen.

4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Die *Parâmetros Curriculares Nacionais* sind Leitlinien, die von der Bundesregierung Brasiliens entwickelt wurden, um die Bildung zu leiten. Die PCNs haben das Ziel, eine Referenz für Lehrpläne zu errichten und die Überprüfung und/oder die Vorbereitung der Lehrpläne der Bundesstaaten oder der Schulen, die Mitglieder der Schulsysteme sind, zu unterstützen. Sie sind daher Vorgaben der Bundesregierung für die Effizienz der brasilianischen Schulbildung. Mit ihnen versucht die Bundesregierung, eine hochwertige Grundbildung für die Schüler zu sichern.

Der Prozess der Erarbeitung der PCNs begann mit der Untersuchung der curricularen Vorschläge von seiten der brasilianischen Bundesstaaten und Gemeinden, der Analyse der offiziellen Lehrpläne und dem Einholen von Informationen über Erfahrungen in anderen Ländern. Es wurden nationale und internationale Forschungsprojekte, statistische Daten über die Leistung der Schüler der Grundschule, sowie Erfahrungen in Bezug auf Klassenzimmer, Seminare und Publikationen analysiert.

Es wurde dann ein erster Vorschlag formuliert, der einen Prozess der Diskussion auf nationaler Ebene einleitete. An diesem Prozess haben Fachleute und Professoren aus öffentlichen und privaten Universitäten, technische Experten aus

³⁸ Nationale Parameter für Lehrpläne, auch PCNs genannt.

staatlichen und kommunalen Bildungseinrichtungen und aus verschiedenen Bereichen des Wissens sowie Pädagogen teilgenommen.

Die Diskussion über den Vorschlag wurde in einer Reihe von regionalen Treffen erweitert, die von Grundschullehrern, Technikern des kommunalen und staatlichen Bildungssekretariates, Mitgliedern der staatlichen Schulämter, Gewerkschaftsvertretern und Repräsentanten von Einrichtungen, die mit der Lehre verbunden sind, besucht wurden. Die Ergebnisse und Beschlüsse, die in diesen Treffen erarbeitet wurden, haben zu der Überarbeitung des Dokuments beigetragen (vgl. PCN, 1997, S. 15).

Diese Arbeit interessiert sich für die Position der PCNs in Bezug auf den Begriff der Autonomie. In den PCNs ist Autonomie einerseits die Fähigkeit, die von Schülern entwickelt wird und andererseits ein allgemeines didaktisches Prinzip, das die pädagogische Praxis leitet. Ein Vorschlag im Sinn der Autonomie als allgemeines didaktisches Prinzip in den PCNs lautet wie folgt:

Eine methodische Wahl, die die Leistung von Schülern bei der Konstruktion ihres eigenen Wissen berücksichtigt, die ihre Erfahrungen, ihre Vorkenntnisse und die Interaktion Schüler-Lehrer und Schüler-Schüler auswertet, sucht im Wesentlichen den allmählichen Übergang von Situationen, in denen die Schüler fremdgesteuert vorgehen, auf Situationen, in denen sie selbstständig vorgehen (PCN, 1997, S. 61,62).³⁹

Nach den PCNs bezieht sich Autonomie auf die Fähigkeit, sich zu positionieren, persönliche Projekte zu entwickeln und sich kooperativ und argumentativ an gemeinsamen Projekten zu beteiligen, anspruchsvoller zu werden, sich gezielt selbst zu organisieren, sich selbst zu beherrschen, und an der Organisation von kollektiven Aktionen teilzunehmen, Kriterien zu gründen und ethischen Prinzipien zu folgen, etc. Das heißt, Autonomie gründet sich auf eine emanzipierte Beziehung, voll mit den verschiedenen Dimensionen des Lebens, welche geistige, moralische, emotionale und gesellschaftspolitische Aspekte beinhaltet (PCN, 1997, S. 62). Autonomie in Brasilien blieb also als allgemeines

³⁹ PCN, 1997, S. 61, 62, Originaltext: „Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno“.

Bildungsideal erhalten, während sie in Deutschland eine neue Dimension bekam, die auf Individualität und Unabhängigkeit fokussiert war, wie ich im vorhergegangenen Kapitel schon besprochen habe.

In Hinblick auf das Thema dieser Arbeit, ist es wichtig hervorzuheben, dass die PCNs besonders den Unterschied zwischen Autonomie und Unabhängigkeit betonen:

Wichtig ist, dass der Aufbau von Autonomie nicht mit Einstellungen der Unabhängigkeit verwechselt wird. Der Schüler kann unabhängig sein, um eine Reihe von Aktivitäten durchzuführen, während seine inneren Ressourcen, um sich selbst zu regieren, immer noch arm sind. Die Unabhängigkeit ist ein wichtiges Anzeichen für die Entwicklung, aber sie sollte nicht mit Autonomie verwechselt werden (PCN, 1997, S. 62).⁴⁰

Für die PCNs ist es notwendig, die individuelle und die kollektiv-kooperative Arbeit in Augenschein zu nehmen. Das Individuum wird durch die Anforderungen an die Schüler in die Lage versetzt, sich damit für seine Aktionen, seine Ideen, seine Aufgaben, für die persönliche und kollektive Organisation, für die Beteiligung mit dem Gegenstand der Studie, zu verantworten. Die Gruppenarbeit fordert, durch die Betonung der Interaktion als Instrument für die persönliche Entwicklung, dass die Schüler individuelle Unterschiede betrachten, Beiträge leisten, die festgelegten Regeln respektieren, und andere Regeln vorschlagen, die die Entwicklung der Autonomie in der Dimension der Gruppe fördern. Autonomie ist dann für die Leitlinien kein Synonym von Unabhängigkeit.

Die PCNs, die besonders die Fremdsprachen betrachten, glauben, dass es zwei wichtige theoretische Ansichten gibt: eine soziointeraktionistische Vision der Sprache und eine soziointeraktionistische Vision des Lernens. Der Schwerpunkt der soziointeraktionistischen Sprache zeigt, dass, wenn die Menschen sich für einen Diskurs engagieren, welcher von sozialer Bedeutung ist, sie die Leute berücksichtigen, an die sie sich gerichtet haben oder jene, die sich an sie gerichtet haben. In diesem Prozess ist die Positionierung der Leute in der Institution, in der

⁴⁰ PCN, 1997, S. 62, Originaltext: „É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser confundida com autonomia“.

Kultur und in der Geschichte entscheidend. Um diese soziointeraktionistische Natur zu ermöglichen, verwendet der Lernende systematisch sein Allgemeinwissen und der textuellen Organisation, außerdem muss er lernen, wie man es in der sozialen Konstruktion sinnvoll bei einer Fremdsprache verwendet. Das Bewusstsein dieses Wissens und seine Anwendungen sind notwendig beim Lernen, da es sich auf metakognitive Aspekte konzentriert und das kritische Denken der Lernenden entwickelt, in Bezug auf die Verwendung der Sprache in der sozialen Welt ist es, wie ein Spiegelbild der Überzeugungen, Werte und politischen Projekte.

Im Hinblick auf die soziointeraktionistische Vision des Lernens kann man sagen, dass sie als eine Art und Weise mit jemandem in der Welt zu sein verstanden wird, und auch, gleichzeitig, in der Institution, in der Kultur und in der Geschichte liegt. So haben die kognitiven Prozesse eine soziale Art, die durch die Interaktion zwischen einem Schüler und einem kompetenten Partner generiert wird.

Im Klassenzimmer hat diese Interaktion in der Regel einen unausgewogenen Charakter, der besondere Schwierigkeiten für die Konstruktion des Wissens darstellt. Daher ist es unabdingbar, dass der Lehrer lernt, seine Macht zu teilen und die Schüler zu Wort kommen zu lassen, so, dass sie als Subjekt des Diskurses wirken können werden und damit, auch als Subjekt des Lernens.

Die PCNs verstehen, dass das Lernen eine soziointeraktionistische Natur hat, da das Lernen eine Möglichkeit darstellt, mit jemandem in der sozialen Welt, in einem historischen, kulturellen und institutionellen Kontext Kontakt aufzunehmen. So sind die kognitiven Prozesse durch die Interaktion zwischen einem Schüler und einem kompetenten Teilnehmer an einer sozialen Praxis, der ihnen helfen wird, Aufgaben des Aufbaus des Sinnes/Wissens zu lösen. Als dieser kompetente Teilnehmer kann ein erwachsener Partner in Bezug auf ein Kind oder ein Lehrer in Bezug auf einen Schüler oder ein Schüler in Bezug auf einen Kommilitonen verstanden werden. Beim Lernen einer Fremdsprache helfen die Äußerungen des kompetentesten Partners beim Aufbau des Sinnes, und trägt so dazu bei, die Verwendung der Sprache zu erlernen.

Die zentrale Rolle der Vermittlung der Sprache beim Erlernen, so die PCNs, spielt hierbei der entsprechende Partner (Kommilitonen in einer Klasse), da der Diskurs einen besseren Lernerfolg bietet.

Der Lernprozess, durch die Interaktion vermittelt, führt zum Aufbau eines gemeinsamen Wissens von Schüler und Lehrer oder Kommilitonen. Damit dies geschieht, bezieht der Prozess Schwierigkeiten und Erfolge im Verstehen, sowie Verhandlungen über die verschiedenen Perspektiven der Teilnehmer und die Steuerung der Interaktion ihrerseits ein, bis das Wissen geteilt wird.

Bei der Förderung der Lernerautonomie, müssen die Lehrer lernen, soweit wie möglich, ihre Macht zu teilen und vorgeschlagene Themen von Schülern und deren Interpretationen zu akzeptieren. Das bedeutet, Stimmen den Schülern zu geben, damit sich der Lehrer als Gegenstand des Diskurses konstituieren kann.

Man kann merken, dass für die PCNs die Interaktion der Lerner beim Lernen einer Fremdsprache sehr wichtig ist. Durch Möglichkeit der Interaktion mit Anderen, und sich kooperativ und argumentativ an gemeinsamen Projekten zu beteiligen, wird Autonomie gefördert.

Insoweit verweisen die PCNs an Paulo Freires' Gedanken, da sowohl für die PCNs als auch für Paulo Freire Autonomie durch die soziale Interaktion gefördert wird. Wie schon vorher zitiert wurde, behauptet Paulo Freire, dass Autonomie ein Prozess ist und dass die Verantwortung und die Entscheidung beim Lernen nicht dem Lehrer gehören, sondern sie mit den Lernern geteilt werden sollten. Dazu nochmals ein aussagekräftiges Zitat von Paulo Freire:

[...] Während der Reifung des Seins an sich ist Autonomie ein Prozess, es ist der Prozess zu werden. Sie tritt nicht zum vorhergesehenen Zeitpunkt ein. **Deshalb muss sich eine Pädagogik der Autonomie auf anregende Erfahrungen der Entscheidung und der Verantwortung richten** [*Herv. durch Verf.*], also in respektvollen Experimenten der Freiheit (FREIRE, 2010, S. 107)⁴¹.

Die Erwähnung der PCNs in meiner Arbeit begründet sich einerseits auf die Tatsache, dass es zwischen dem Gedankengut dieses Dokuments und den Gedanken von Paulo Freire viele Überschneidungen gibt, aber auch auf die wichtige Stellung, die die PCNs bei der Bildung in Brasilien einnehmen. Die PCNs sind der offizielle Leitfaden um die Bildung in Brasilien zu leiten, deswegen ist es nötig, sie zu berücksichtigen. In Bezug auf die Autonomie kann man sicher davon ausgehen, dass dieses Konzept, so wie es in den PCNs verstanden und definiert wird, auch die

41 Ganzes Zitat auf Seite 15.

Lehreraus- und fortbildung, aber auch die Unterrichtspraxis Brasiliens prägt. Es wäre daher wenig sinnvoll, bei der Aus- und Fortbildung brasilianischer DaF-Lehrer, die aus diesem diskursiven und pädagogischen Kontext kommen, dieses Verständnis zu ignorieren, bzw. die Definition von Autonomie, die derzeit im DaF-Bereich in Deutschland vorherrscht, als die einzige, bzw. richtige darzustellen. Vielmehr sollte vielleicht eine Sensibilisierung für die Komplexität und Kontextgebundenheit eines solchen Begriffs Teil der hiesigen Fortbildungsprogramme sein.

4.2 GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHE (GER)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa eine allgemeine Basis dar. Er beschreibt umfassend, was Lernende beachten müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Diese Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den die jeweilige Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.

Wie der GER ausführt:

Der Gemeinsame europäische *Referenzrahmen* will helfen die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen. Er stellt Werkzeuge zur Verfügung für Verantwortliche im Bildungswesen, für Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder, Prüfungsanbietern usw., die ihre Tätigkeiten reflektieren wollen, um ihre Bemühungen einzuordnen und zu koordinieren sowie sicherzustellen, dass sie die tatsächlichen Bedürfnisse der Lernenden, für die sie verantwortlich sind, befriedigen (GER)⁴².

Im Vergleich mit den PCNs kann man merken, dass es Unterschiede gibt, da beispielsweise der GER für ganz Europa konzipiert wurde, während die PCNs nur für ein einziges Land, in diesem Fall Brasilien, entwickelt wurden. Trotzdem finde ich es wichtig, den GER hier zu erwähnen, weil er ein wichtiges Dokument für die Entwicklung der modernen Sprachen im europäischen Kontinent ist. Der GER dient als Basis für Lehrwerk-, Prüfung-, Lehrplanentwicklung in Deutschland.

In Bezug auf Autonomie stellt der GER im Kapitel 6 – „Sprachenlernen und -lehren“ – unter dem Punkt 6.3 – „Wie können die verschiedenen Benutzer des Referenzrahmens das Sprachenlernen erleichtern?“ – folgendes vor:

42 GER (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm>; zuletzt am 23/09/2011 abgerufen).

Natürlich sind es letztendlich die Lernenden, die sich mit Spracherwerb und Lernprozessen auseinandersetzen. Sie sind es, die die Kompetenzen und Strategien entwickeln (sofern sie dies noch nicht getan haben) und die Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse ausführen müssen, die für eine effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen erforderlich sind. Jedoch nur wenige von ihnen lernen aktiv und ergreifen die Initiative, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Die meisten lernen reaktiv, indem sie die Anleitungen befolgen und die Aktivitäten ausführen, die ihnen von Lehrenden und Lehrwerken vorgegeben werden. Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen **autonom, d.h. selbstgesteuert** [*Herv. durch Verf.*] erfolgen. Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn 'Lernen lernen' als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Maße in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind. Wir hoffen, dass der Referenzrahmen, zusammen mit der Reihe der speziellen Handreichungen (user guides), nicht nur für Lehrende und die sie unterstützenden Einrichtungen von Nutzen sein wird, sondern auch direkt für Lernende, indem er auch ihnen dabei hilft, sich ihrer Optionen stärker bewusst zu werden und ihre Entscheidungen besser zu artikulieren (GER).⁴³

Der GER behauptet, dass Autonomie gefördert wird, wenn die Lerner über Selbstkontrolle verfügen. Wie das hier angeführte, etwas längere Zitat, deutlich zeigt, vertritt der GER ein anderes Verständnis von Autonomie als jenes der PCNs, die behaupten, dass Autonomie durch die Interaktion gefördert wird.

Die Interaktion ist m. E. sehr wichtig für die Förderung der Autonomie, da durch die Interaktion mit anderen Menschen, die man mit unseren Ideen konfrontiert, unsere Meinungen konstruiert werden können. Autonomie setzt klare Meinung und Sicherheit voraus. Man benimmt sich autonom, wenn man sicher ist. Eine bewusste und autonome Haltung bildet sich nicht allein, sondern durch die Erfahrungen der Interaktion.

Der GER betont aber die Wichtigkeit des autonomen Lernens. Sie lauten wie folgt: „Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d. h. selbstgesteuert erfolgen“ (Siehe Zitat oben). Das ist ja wichtig für die Entwicklung der Lerner, aber es ist m. E. auch nur Konsequenz einer generellen autonomen Haltung. Außerdem erklärt der GER nicht ausführlich, was er damit meint, wie Claudia Harsch in ihrer Dissertation darstellt:

43 GER (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/603.htm>; zuletzt am 17/05/2011 abgerufen).

„[...] er [GER] wird der Individualität und Vielfalt der Lernprozesse gerecht und anerkennt die Notwendigkeit von Lernerautonomie und entsprechender Strategien. Dennoch greifen die Aussagen zu kurz und werden nicht in ihre theoretischen und historischen Kontexte gebettet, so dass der GER seinen Benutzern auch bei der Reflexion über ihren Lernbegriff keine rechte Hilfe bietet“ (HARSCH, 2005. S. 72, 73).

Werner Heidermann analysiert auch den GER in seinem Artikel „Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – ein Überblick“⁴⁴ (2011). Die Thematik der Autonomie kommt aber nicht vor, vielleicht gerade wegen der unbedeutenden Position, die sie im GER einnimmt.

An dieser Stelle möchte ich den Unterschied zwischen den PCNs und den GER betonen. Während die PCNs den sozialen Aspekt der Autonomie hervorheben, ist laut den GER die Selbständigkeit am wichtigsten. Die Individualisierung der Autonomie, die den selbstgesteuerten, individuellen und aktiven Lerner anregt, wird bereits von mehreren Seiten kritisiert, beispielsweise von Barbara Schmenk. Um das zu illustrieren, zitiert sie einen Beleg von Benson:

The early association of autonomy with individualisation may also be largely responsible for the widespread criticism that autonomy implies the learner working in isolation. This criticism was more difficult to encounter since it must be acknowledged that, although collaborative programmes for self-directed groups of learners have been designed at CRAPEL and elsewhere, much of the early work in the field of autonomy focussed on the learner as an individual with distinct characteristics and needs. In recent years, however, researchers on autonomy have emphasized that **the development of autonomy necessarily implies collaboration and interdependence** [*Herv. durch Verf.*] (BENSON, 2001, S. 12. In: SCHMENK, 2008, S. 333).

Dieses Zitat verweist auch auf die vorherrschenden Gedanken über Autonomie im brasilianischen Kontext, beispielsweise die PCNs und Paulo Freire, und unterscheidet sich von der Idee der Selbstständigkeit, die im GER vorkommt. Neben Barbara Schmenk verweist auch Karin Kleppin auf die soziale Natur des Fremdsprachenlernens und unterstützt damit die Kritik des vorhergehenden Zitats:

44 HEIDERMAN, 2011, S. 69-82, Originaltitel: „O Quadro europeu comum de referência para línguas - um panorama“.

Trotz aller individuellen Unterschiede ist jeder Fremdsprachenlernprozess aber immer auch ein sozialer Prozess, allein schon weil der Lerngegenstand 'Sprache' zu den sozialen Kompetenzen eines Menschen gehört. Darüber hinaus besteht der Fremdsprachenunterricht aus einem Netzwerk verbaler, nonverbaler sowie situativer Faktoren; er findet meist in Lerngruppen mit räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen und mit konventionellen Rollenvorgaben statt, die bestimmte Muster des sozialen Kontakts und der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander nach sich ziehen (KLEPPIN. In: QUERTZ & HANDT, 2002, S. 83).

Der Unterschied zwischen den PCNs und den GER ist sicher eine wichtige Tatsache, die in der Lehre der deutschen Sprache in Brasilien mehr Berücksichtigung finden sollte. Wegen dieses Unterschieds in Bezug auf den sozialen und individuellen Aspekt der Autonomie kann man schlussfolgern, dass die Verwendung der Muster, die in Deutschland eingesetzt werden, in Brasilien schwer umsetzbar ist.

5 LETZTE ÜBERLEGUNGEN

In dieser Arbeit habe ich versucht, den Forschungsstand über Autonomie im DaF sowohl in Deutschland als auch in Brasilien zu untersuchen. Es ist mir aufgefallen, dass der Autonomiebegriff in Brasilien teilweise eine andere Bedeutung hat als der Autonomiebegriff in Deutschland. In Deutschland zeigt sich die Tendenz, den Autonomiebegriff im DaF auf Lernstrategien zu reduzieren. Das Thema der Autonomie wird in Brasilien nicht so häufig wie in Deutschland im Bereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert. Vielleicht hat deswegen hier in Brasilien der Begriff eher die ursprüngliche Idee von Erziehungsideal behalten. Die Autonomieförderung im Sinne eines emanzipatorischen gesellschaftlichen Postulats, die in der 70er Jahren mit dem Paradigmenwechsel in Deutschland der Trend war, trifft Echo sowohl in Paulo Freires Gedanken als auch in den PCNs. Die soziale Leistung spielt hier eine sehr wichtige Rolle. Im Abriss kann man wahrnehmen, dass der Autonomiebegriff in Deutschland eher zum Individuellen, in Brasilien hingegen eher zum Sozialen hin tendiert. Das ist eine wichtige Feststellung, die berücksichtigt werden soll, wenn man mit Autonomie im DaF im brasilianischen Kontext in Berührung kommt. Deswegen stelle ich abschließend einige Fragen, die zur kritischen Reflexion gegenüber der Autonomie der Lerner beitragen können und teilweise in meiner Arbeit angeschnitten, bzw. beantwortet wurden: 1. Hat Autonomie in Deutschland und in Brasilien dieselbe Bedeutung?; 2. Können Lernstrategien zur Autonomie der Lernern beitragen?; 3. Haben Lernstrategien in Brasilien dasselbe Gewicht wie in Deutschland?; 4. Aktive Mitteilung der Lerner im Unterricht bedeutet Autonomie?; 5. Sind zurückhaltende Lerner „nicht autonom“?; 6. Können Lehrer ihren Schülern Autonomie lehren?; 7. Sind Lehrer überhaupt Modelle für „autonome Menschen“, die die Macht haben, diese „Fähigkeit“ weiter zu lehren? 8. Lernt man Autonomie in der Schule beziehungsweise im Deutschunterricht?; 9. „Autonome“ Lerner verhalten sich „besser“ als „nicht autonome“ Lerner?; 10. Müssen „nicht autonome“ Lerner Autonomie lernen, damit sie erfolgreicher beim Lernen sein können?. 11. Kann man davon ausgehen, dass die impliziten Prämissen der herrschenden diskursiven Praxis im DaF in den deutschsprachigen Ländern dasselbe Gewicht haben wie im Kontext der Lehre der deutschen Sprache in Brasilien? Diese Fragen will ich hier nicht

nochmals diskutieren, sie dienen lediglich zur abschließenden Reflexion.

Hier möchte ich die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der dominanten diskursiven Praxis bezüglich der Autonomie der Lerner unter der Berücksichtigung des Kontexts lenken. Paulo Freire hat betont, dass „[...] bei der Lehrerbildung, der entscheidende Augenblick der kritische Blick auf die Praxis ist. Man muss kritisch über die Praxis von heute oder gestern nachdenken, um die kommende Praxis verbessern zu können“⁴⁵ (FREIRE, 2010, S. 39).

Seit März 2011 besuche ich den Kurs „*Gaia Education – Design for Sustainability*“. Dieser Kurs ist in 4 Module geteilt, Soziales, Ökologie, Ökonomie und Weltsicht. Am 30. Juni 2011, während des Moduls „Weltsicht“, habe ich den Lehrer José Pacheco in einer Ansprache zum Thema „Neue Paradigmen von Bildung“ kennen gelernt. José Pacheco ist ein Lehrer aus Portugal, der die „*Escola da Ponte*“ idealisiert hat. Diese Schule ist weltweit berühmt geworden, durch ein innovatives Bildungsprojekt für Lernerautonomie. Die „*Escola da Ponte*“ stützt sich auf drei wichtige Werte: Freiheit, Verantwortung und Solidarität. In der Schule, wo es keine Klassen gibt, keine Fächer, keine Prüfung, keine feste Uhrzeit und keine begrenzenden Regeln, ist Autonomie die Parole.

Obwohl diese Schule schon über 30 Jahre alt ist, ist für mich der Begriff „demokratische Schule“ etwas Neues. Gerade in diesem Moment, in dem ich eine Arbeit über Autonomie schreibe, nehme ich Kontakt mit einer neuen Welt der Möglichkeiten auf. Autonomie im Kontext der Erziehung ist umfassender als ich dachte. Die Autonomiebegriffe, mit denen ich in Berührung kam, bekommen mit José Pacheco eine neue Dimension. Ich erwähne hier das Beispiel der „*Escola da Ponte*“ um zu zeigen, dass es viele und verschiedene Möglichkeiten gibt. Als Lehrer muss man nur darauf achten, in welchem Bildungssystem man integriert ist und mit wem man es zu tun hat, damit man die passende Art und Weise findet, mit den Lernern umzugehen.

In diesem Kontext schließe ich, dass es noch viel zum Thema Autonomie zu untersuchen gibt. Theoretiker wie Louise Michel, Francisco Ferrer Guardia und Alexander Sutherland Neill, sowie die „Neue Schule Hamburg“ entwickelten

45 FREIRE, 2010, S. 39, Originaltext: „Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática“.

prächtige Ideen zur Autonomie und freiheitlichen/demokratischen Schule. Die neue Entdeckung, zu der mich diese Arbeit geführt hat, regt mich an, weiter zu forschen und darüber nachzudenken, zu promovieren.

Ich bin dankbar, dass mir der Master zwischen der „Universidade Federal do Paraná“ und der „Universität Leipzig“ ermöglicht hat, diese Arbeit zu schreiben.

6 LITERATURVERZEICHNIS

AUFDERSTRASSE, H. *et al.* (2008). **Themen aktuell 2** – Kursbuch und Arbeitsbuch – Lektion 1-5. Ismaning: Max Hueber Verlag.

BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000). **Lernerautonomie und Lernstrategien**. Berlin; München; Wien; Zürich; [u.a.]: Langenscheidt.

BOHUNOVSKY, R. BOLOGNINI, C. Z. (2005). **Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz**. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/BohunovskyBolognini2.htm>; zuletzt am 27/01/2011 abgerufen).

BOHUNOVSKY, R. (Hgg.) (2011). **Ensinar Alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos**. Curitiba: Ed. UFPR.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>; zuletzt am 09/05/2011 abgerufen).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf; zuletzt am 09/05/2011 abgerufen).

CHUDAK, S. (2007). **Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien**. Frankfurt am Main: Peter Lang.

FREIRE, P. (2010). **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra.

FRIEDRICH, H. F. (1999). **Selbstgesteuertes Lernen - sechs Fragen, sechs Antworten**. Tübingen.

GER - Gemeinsamer europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i6.htm>; zuletzt am 17/05/2011 abgerufen).

GLABONIAT, M. *et al.* (2005). **Profile Deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen; Kannbeschreibungen; kommunikative Mittel; Niveau A1-A2; B1-B2; C1-C2; [CD- ROM Version 2.0 mit Begleitbuch]**. Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.]: Langenscheidt.

HARSCH, C. (2005). **Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für**

Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreatives Schreibens im DESI-Projekt. (Diss.) Augsburg. (http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2006/368/pdf/DISS_Claudia_Harsch.pdf; zuletzt am 11/08/2011 abgerufen).

HEIDERMANN, W. (2011). O Quadro europeu comum de referência para línguas – um panorama. In: Bohunovsky (Hgg.), **Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos** (S. 69-82). Curitiba: Ed. UFPR.

HELBIG, G. (Hgg.) (2001). **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch.** (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19). Berlin; New York: de Gruyter.

HOLLIDAY, A. (2003). Social autonomy: addressing the dangers of culturism in TESOL. In: D. Palfreyman & R. C. Smith (Hgg.), **Learner autonomy across cultures. Language education perspectives** (S. 110-126). London: Palgrave Macmillan.

KAUFMANN, S. *et al.* (2009). **Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache 4.** Zielgruppenorientiertes Arbeiten: Lernen lernen – Konfliktmanagement – Alphabetisierung – Berufsorientierung – Umgang mit Fossilierung u. a. Mainz: Hueber.

LIMA, D. C. de (2009). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial.

MEIRELES, S. (2005). **Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira.** In: *Pandaemonium germanicum* 9, 311-325.

MENDES, A. *et al.* (2002). Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Algumas Reflexões. In: Kaufmann, G. *et al.* (Hgg.), **V Brasilianischer Deutschlehrerkongress, II Deutschlehrerkongress des MERCOSUL: TAGUNGSBAND.** São Leopoldo: Gráfica UNISINOS.

MACARO, E. (2001). **Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms.** London / New York: Continuum (S. 17).

OXFORD, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In: M. Celce-Murcia (Ed.), **Teaching English as a second language** (S. 359-366). Boston: Heinle & Heinle.

OXFORD, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: D. Palfreyman & R. C. Smith (Hgg.), **Learner autonomy across cultures. Language education perspectives** (S. 75-91). London: Palgrave Macmillan.

OXFORD, R. L.; SCHRAMM, K. (2007). Bridging the gap between

psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies. In: Cohen, A. & Macaro, E. **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press.

QUETZ J.; HANDT, G. von der (Hgg.) (2002). **Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung**. Bielefeld: Bertelsmann.

RAJAGOPALAN, K. (2003). **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial.

RUBIN, J. *et al.* (2007). Intervening in the use of strategies. In: Andrew D. Cohen & Ernesto Macaro (Hgg.), **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. (S. 141-160). Oxford University Press.

SARTINGEN, K. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: Helbig, G (Hgg.), **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin; New York: de Gruyter.

SCHMENK, B. (2008). **Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs**. Tübingen: Narr Verlag.

SCHRAMM, K. (2009). Sprachlernstrategieplakate. In: Gnutzmann, C. *et al.* (Hgg.), **Fremdsprachen Lehren und Lernen**. Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

SPINASSÉ, K. P. (2005). **Deutsch als Fremdsprache in Brasilien**. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

STORCH, G. (1999). **Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung**. München: Fink.

WESTHOFF, G. J. (2001). Zweitspracherwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Helbig, G (Hgg.), **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin; New York: de Gruyter.

WOLFF, D. (1998). **Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie**. (<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>; zuletzt am 19/01/2011 abgerufen).

ZATTI, V. (2007). **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS. (<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>; zuletzt am 29/03/2011 abgerufen).