

AGNIESZKA PAWŁOWSKA

Poznań

FÖRDERUNG DER LERNERAUTONOMIE AUF DER FORTGESCHRITTENENSTUFE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS DURCH DEN ENTSPRECHENDEN UMGANG MIT SPRACHLICHEN FEHLERN

1. Lerntheoretische Grundlagen der Autonomie

Eine der obersten Aufgaben, die dem Schulwesen erwächst, stellt die Erziehung der Lernenden zur Selbständigkeit und Mündigkeit dar, weshalb auch die meisten Didaktiker an *autonorem Lernen* lebhaftes Interesse zeigen.

Das Konzept der Autonomie führt die Emanzipation des Lernenden als eines seiner vorrangigen Ziele auf (Zotmann 2004: 61). Gerade in den kognitiven Lerntheorien, in denen menschliches Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung angesehen wird, wird eine starke Hinwendung zum Lernenden als Subjekt des Lern- und Lehrprozesses betont. Demnach kann vom Lernen erst dann gesprochen werden, nachdem das Wissen restrukturiert, d.h. verändert, erweitert und ergänzt worden ist. Wie Heyd (1997: 15) bemerkt, muss das Wahrgenommene erst verstanden, nach der Verarbeitung in den Wissensspeicher integriert und schließlich automatisiert werden. Da der Lernende jene komplizierten Operationen selbständig ausführt, ist er gleichzeitig gezwungen, das Lernen eigenständig zu organisieren. Das Vorwissen und die eingesetzten Strategien sind jedoch nicht für alle Lerner gleich, weswegen im Nachhinein unterschiedliche Ergebnisse vorliegen können (Mundzeck 1991: 592).

Auch in den konstruktivistischen Lerntheorien hebt man den individuellen Charakter von Lernprozessen und Lernergebnissen hervor. Die vom Menschen verarbeiteten Informationen sind nicht jene, die der Umgebung entnommen wurden. Als angeeignetes Wissen kann nur das gelten, was vom Lerner selbst konstruiert wurde. Da das menschliche Wesen sich selbst und die Umwelt für sich organisiert, trägt es die Verantwortung für sein Lernen und Überleben (Heyd 1997: 17).

Die Lernerzentriertheit, die in den präsentierten Lerntheorien verankert ist, zieht die Notwendigkeit nach sich, die traditionelle Rollenverteilung im Fremdsprachenunterricht aufzugeben und den Lernenden als ein bewusstes, kreatives, mitentscheidendes, für den didaktischen Prozess mitverantwortliches Subjekt anzuerkennen.

2. Autonomie – Begriffserklärung

In der Fachliteratur wird der Terminus *Autonomie* unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet, was von der Komplexität dieses Konzeptes zeugt.

Wolff (1996: 554–555) weist darauf hin, dass man seit Holec (1981) die Autonomie auffasst

als die Fähigkeit, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen. Dies erfordert, daß der Lerner in die Lage versetzt wird, Lernziele, Inhalt und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.

In einer anderen Publikation weist Wolff (1999: 38) darauf hin, dass es neben Holec vor allem Little (1991) war, der das Konzept der Lernerautonomie theoretisch ausformulierte. Er akzentuierte: Die Entwicklung der Lernerautonomie stellt das wichtigste Ziel jeder Erziehung dar, obwohl man davon ausgehen kann, dass der Mensch als autonomer Lerner zur Welt kommt. Während jedoch das autonome Muttersprachenlernen des Kindes eine unbewusste Fähigkeit ist, muss der Lerner im Kontext von Schule und Erziehung auf seine Lernprozesse hin sensibilisiert und dazu befähigt werden, sein eigenes Lernen eigenständig zu bewerten.

Bimmel und Rampillon (2000: 33) definieren den Begriff *Autonomie* aus der Lernerperspektive. Den Verfassern nach treffen autonome Lerner und nicht ihre Lehrer viele Entscheidungen, die eine breite Palette von zu beantwortenden Fragen betreffen. Die Lernenden entscheiden also, dass sie überhaupt lernen wollen, wie sie dabei vorgehen, welche Hilfsmittel und Materialien sie einsetzen, welche Lernstrategien sie anwenden, ob sie alleine oder mit anderen lernen, wie sie mit der Lernzeit umgehen und auf welche Art und Weise sie ihre Ergebnisse einer Überprüfung unterziehen.

Komorowska (2001: 167) fasst die Autonomie als Fähigkeit auf, unterschiedliche Aufgaben selbständig (alleine oder auch mit anderen Lernern), in einer neuen Situation, elastisch und kreativ zu lösen. In dieser Definition wird also die Lerneraktivität zum Kriterium gemacht, wobei großer Wert auf Anpassungsfähigkeit gelegt wird.

Mit Verweis auf Benson (1997: 18–19) unterscheidet Wolff (2003: 321–322) zwischen drei Versionen von Lernerautonomie: einer technischen, psychologischen und politischen Version. Nach der ersten findet Lernen außerhalb des institutionalisierten Lernkontextes ohne Einbeziehung von Lehrenden statt. In der zweiten wird unter dem Begriff Lernerautonomie die Fähigkeit verstanden, Verantwortung für

das eigene Lernen zu übernehmen, wobei die Entwicklung der Lernerautonomie als ein nie abgeschlossener Prozess immer größerer Einflussnahme auf die eigenen Lernprozesse anerkannt wird. In der politischen Version behandelt man die Lernerautonomie im Zusammenhang mit der Kontrolle von Lernprozessen und Lerninhalten. Das meiste Interesse gilt hier den Bedingungen, unter welchen es den Lernenden möglich ist, sowohl ihr eigenes Lernen als auch die institutionellen Kontexte zu kontrollieren, in welchen ihr Lernen zustande kommt.

Wie vorher hervorgehoben wurde, wird die Autonomie aus verschiedenen Perspektiven behandelt:

[...] das Begriffsverständnis schwankt zwischen Autonomie als einem allgemeinen Erziehungsziel, als einem didaktisch-methodischen Ansatz, als einer Fähigkeit, die der Lernende mitbringt, und als einem Prozess, den zu gestalten, die Aufgabe des Lernenden ist, den aber der Lehrende fördern kann (Wolff 2003: 322).

Die oben erwähnten Definitionen lassen sich jedoch auf einen gemeinsamen Nenner bringen, wenn man bedenkt, dass Autonomie mit Selbstdisziplin, Willenskraft, Selbstbeobachtungsfähigkeit, Flexibilität, Verantwortung und Handlungsbereitschaft im Zusammenhang steht. Jene Eigenschaften sind nicht nur im schulischen Rahmen, sondern auch außerhalb dessen von hoher Relevanz.

3. Bedeutung der Autonomie

Die Diskussion über die Autonomieförderung im fremdsprachlichen Unterricht lässt zahlreiche Fragen entstehen, zu denen auch folgende gehört:

Ist das autonome Lernen eine jener erziehungswissenschaftlichen Modeerscheinungen, die kommen und gehen, die in der Theorie eingehend erörtert und in der Praxis weitgehend vernachlässigt werden? Oder ist es eine pädagogische Herausforderung, im offenen Unterricht und in der Freiarbeit – auch beim Lehren und Lernen fremder Sprachen – dafür zu sorgen, durch die Gewährung von Lernchancen den Schülerinnen und Schülern zu möglichst vielen Lernerfolgen zu verhelfen? (Boos 1997: 396)

Es ist unumstritten, dass die Autonomie keinesfalls ein theoretisch solide untermauertes Konzept bleiben darf, das kaum oder auch keine Umsetzung in die unterrichtliche Praxis erfährt. Dafür sprechen mannigfache Gründe, die unten angeführt werden.

In der modernen Gesellschaft schätzt man Flexibilität hoch, was sicherlich mit ständiger Bereitschaft zur Weiterbildung und zur Vervollkommnung von Fähigkeiten zusammenhängt. Daraus geht also hervor, dass dem Schulwesen eine wichtige Aufgabe obliegt – Lernende sollen zum ständigen, systematischen Lernen auch außerhalb des unterrichtlichen Kontextes befähigt werden (Szymankiewicz, Zajac 2002: 147).

Die Erwartungen der Gesellschaft an heranwachsende Generationen spiegelt die in Wirtschaft wider, die, wie Klippert (2004: 10) akzentuiert, das Fehlen zu-

kunftsgerechter Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Flexibilität, Eigeninitiative, Problemlösungsvermögen, Kommunikations- und Teamfähigkeit und Methodenforschung beklagt.

Heutzutage vertritt man grundsätzlich den Standpunkt: Es ist unmöglich, den Unterricht so zu gestalten, dass er allen Lernern gerecht werden kann, weswegen man auf Lerner selbständigkeit und nicht auf Individualisierung großen Wert legt:

Lernende sind verschieden. Sie haben eine unterschiedliche Motivation, warum sie eine Sprache lernen wollen, sie haben unterschiedliche Fähigkeiten, eine Sprache zu lernen, sie haben eine unterschiedliche Art, etwas zu behalten und zu verarbeiten. Deshalb können nicht ein bestimmtes Lehrwerk und eine bestimmte Lehrmethode genügen, um Sprachen zu lehren und zu lernen (Bimmel, Rampillon 2000: 178).

Im Sprachstudium kommt der Förderung der Lernerautonomie eine besondere Bedeutung zu, weil dadurch angehende Fremdsprachenlehrer zur Realisierung ihres eigenen autonomen Unterrichts befähigt werden sollen. Mit Recht schreibt Pawlak (2004: 175), es ist in der Tat unmöglich von künftigen Lehrenden zu erwarten, dass sie die Autonomie ihrer Lerner fördern, wenn sie davon nichts wissen und sich selber nicht gerade autonom verhalten.

Es steht außer Zweifel, dass die Arbeit an der Fremdsprache nicht mit dem Abschluss des Studiums auf hört, was somit die ständige Bereitschaft zur Vervollkommnung prozeduralen und deklarativen Wissens impliziert. Da jedoch gerade im Studium die Lerner ihre wichtigsten Erfahrungen auf den Ebenen Lehren und Lernen sammeln, muss der traditionelle an der Wissensvermittlung orientierte Unterricht vom Wissenskonstruktion fördernden didaktischen Prozess abgelöst werden.

4. Autonomieförderung durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlleistungen im schriftlichen Bereich

Die Förderung der Lernerautonomie steht mit dem entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlern im Zusammenhang, weil gerade jene es ermöglichen, die Lerner zur *Selbstevaluation* und somit zur *Selbstkontrolle* und *Selbstkorrektur* zu befähigen.

Aleksandrak (2002: 258) definiert die *Selbstevaluation* in der Autonomie als Fähigkeit, eigene Fortschritte in Bezug auf die persönliche kommunikative Kompetenz, auf die Effizienz der eingesetzten Techniken, Strategien und Materialien zu bewerten, sowie die Fähigkeit die oben erwähnte Bewertung zu interpretieren, um weitere Planungshandlungen des Lernprozesses auszuführen.

Wie Wilczyńska (1999: 188) hervorhebt, stoßen viele Lerner auf große Schwierigkeiten, wenn sie ihre eigene die Sprachaneignung betreffende Aktivität beobachten oder bewerten sollen. Dabei kommt es nicht ausschließlich auf die in diesem Fall notwendige Objektivität an – in erster Linie bedarf es einer gewissen

Professionalität. Die Lernenden gehen nämlich davon aus, dass ihre Äußerungen zu jenem Thema im Vergleich mit den einleuchtenden Lehrerbemerkungen oder mit Lehrbuchinhalten zahlreiche Unzulänglichkeiten aufweisen und eher unbeholfen klingen.

Die Selbstevaluation, die ein komplexes Phänomen darstellt und zahlreiche für den Lernprozess relevante Entscheidungen umfasst, gibt dem Lernenden die Möglichkeit, über unterschiedliche Aspekte des Fremdsprachenlernens zu reflektieren. Müller (1996: 39–41) nennt hier folgende Bereiche:

- die Auswahl und Festlegung des gewünschten Lernziels, die Akzeptanz oder Ablehnung des Lehrziels des Lehrenden, was sich auf das sprachliche bzw. lernstrategische Wissen und Können beziehen kann. Das selbstkritische Verhalten des Lernenden beruht darauf, dass er sich selbst fragt, ob sein Lernziel von ihm richtig gewählt oder zu niedrig bzw. zu hoch angesetzt wurde,
- die Auswahl von Lerntechniken und Lernstrategien, wobei der Unterrichte-te daran interessiert ist, wie er verfahren ist, ob er erfolgreich war und wie er künftig vorgehen soll,
- die Planung und Realisierung der Lernorganisation, die Überlegungen über Zeitpunkt und Zeitdauer des Lernens, Sozialformen, Lernpartner sowie Lernort mit einschließt,
- die Auswahl und den Einsatz von Lernhilfen und Arbeitsmitteln. Dabei ist zu überlegen, welche Hilfsmittel dem Fremdsprachenlerner faktisch zur Verfügung stehen und wie sie lernfördernd einzusetzen sind,
- die Feststellung und Auswertung der eigenen Lernergebnisse, wobei sich der Lerner bei Misserfolgen darum bemüht, die eingetretene Störung durch andere Problemlösungsversuche zu kompensieren.

Selbstverständlich sind jene Entscheidungen individueller Natur, denn sie hängen immer von Präferenzen, Möglichkeiten, Bedürfnissen und Erwartungen des jeweiligen Lernalters ab.

Im autonomen Klassenraum kommt auch der Selbstkontrolle eine besondere Rolle zu, weil sie als

[...] eine spezifische Kontrolltätigkeit verstanden wird, die durch psychologische Mechanismen in Gang gesetzt wird und auf der Grundlage sprachlicher Kenntnisse zustande kommt. Sie ermöglicht, Abweichungen von der sprachlichen Norm oder Intentionen in eigenen Aussagen zu registrieren und entsprechend zu korrigieren. Die Selbstkorrektur wird als eine Erscheinungsform der Selbstkontrolle verstanden (Zawadzka 1988: 218).

Im traditionellen lehrerorientierten Unterricht wird der Lehrerkorrektur nach wie vor der Vorzug eingeräumt, während die offensichtlich unterschätzte Lerner-

korrektur äußerst selten stattfindet. Wie Komorowska (2001: 177–178) mit Recht unterstreicht, ist die Fehlerkorrektur durch den Lehrenden vom sachlichen Gesichtspunkt richtig, verläuft schnell und ökonomisch. Andererseits aber fördert sie weder die Entwicklung der Denkfähigkeit noch die Aktivität des Lerners, gleichzeitig aber bestätigt sie die vorherrschende Position des Lehrers gegenüber dem Lerner. In vielen Fällen soll die Lehrperson jedoch eher zurückhaltend bleiben und den Lernenden die Möglichkeit überlassen, ihre Fehler selbst zu korrigieren und so die Verantwortung für den Lehr- und Lernprozess teilweise zu übernehmen. Natürlich kann die Selbstkorrektur nur unter bestimmten Bedingungen erfolgen, und zwar erst, wenn das prozedurale und deklarative Wissen des Lerners dies zulässt. Solch ein Vorgehen ermöglicht es dem Unterrichtenden zu diagnostizieren, ob der begangene Fehler systematischen Charakter hat oder aus Versehen entstanden ist.

Auf die Selbstkorrektur können die Lerner durch gezielte Korrekturübungen vorbereitet werden, die beispielsweise Lehrbuchautoren in Übungs- und Arbeitsbüchern vorschlagen¹. Besonders gut eignen sich für Unterrichtszwecke Korrekturübungen², die vom Lehrenden aufgrund von Lernerarbeiten vorbereitet werden, denn damit wird folgendes Ziel verfolgt:

Die Lerner sollen sich mit ihren Fehlern auseinandersetzen, ihre Ursachen erkennen lernen, sich ihre Hypothesen über Sprache selbst verdeutlichen. Sie können einen Fehler sogar als „originelle Variante“ schätzen lernen, die eigentlich viel schöner oder poetischer ist, nur leider in der deutschen Sprache nicht existiert. [...] Die dahinterstehende Auffassung: das bewußte Umgehen mit Fehlern und das Nachdenken über die Ursachen bieten dem Lerner einen Einblick in die eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesse (Kleppin 1996: 24).

Selbstverständlich darf die Korrektur durch den Lehrer nicht verkannt werden, zumal, wie oben gesagt wurde, das deklarative und prozedurale Wissen der Lerner nicht immer ausreicht, um alle Fehlertypen zu identifizieren und zu berichtigen. Gleichzeitig steht jedoch außer Zweifel, dass auch die Selbstkorrektur den didaktischen Prozess fördern kann. Sie darf nicht ein Privileg erfolgreicher Lerner bleiben und ist für die Befähigung zur Selbstevaluation unumgänglich.

Die schriftlichen Lernerproduktionen entnommenen Fehlleistungen können nicht nur als Übungsmaterial eingesetzt werden, sondern auch als Ausgangspunkt für persönliche Fehlerstatistiken dienen, die das Sprachbeherrschungsniveau der Lerner dokumentieren und somit auf sprachliche Defizite hinweisen³. Aufgrund von persönlichen Fehlerstatistiken entstehen dann persönliche Listen der häufigsten Fehler, die dynamischen Charakter haben und über Lernerfolge informieren. Die Lerner sollten auch in das Korrekturlesen eingeführt werden, das es ihnen möglich

¹ Siehe z.B. *Wir* (Motta, Książek-Kempa, Wieszczyńska 2003: 57), *der, die, das* (Kozubska, Krawczyk, Zastapiło 2004: 140).

² Eine breite Palette von Korrekturübungsmöglichkeiten präsentiert Kleppin (1998: 62–67).

³ Über den Aufbau von Fehlerstatistiken schreiben u.a. Rampillion (1985: 113) und Macaire (1996: 13).

macht, den selbstproduzierten Text auf seine formale Richtigkeit hin mehrmals durchzulesen. Dadurch treten die Lerner als Kontrollinstanz für sich selbst auf und werden immer selbständiger. Dieser Umgang mit sprachlichen Fehlleistungen kann einen Beitrag zur Vervollkommnung des Schreibprozesses leisten.

Da die Fremdsprachlerner bei grammatischen Fragen eine größere Sicherheit als bei lexikalischen Phänomenen aufweisen, kommt grammatischen Fehlern im autonomiefördernden Unterricht eine besondere Rolle zu. Keller (1980: 38) weist mit Recht darauf hin, dass im Falle der Grammatikfehler auf Anhieb gesagt werden kann, von welchen Regeln abgewichen worden ist. Außerdem gibt es Bücher, wie z.B. die Dudengrammatik, in denen man in Zweifelsfällen nachschlagen kann. Probleme entstehen erst bei den, wie sie von Keller genannt werden, A-Fehlern (Ausdruck-Fehler), die als Verstöße gegen die semantischen Pragmatik, Logik, Rhetorik und Stil mitumfassenden Regeln gelten.

Grammatisch fehlerhafte Formen lassen sich im Vergleich mit lexikalischen Fehlern nicht nur viel einfacher identifizieren und erfolgreicher korrigieren⁴, sondern sie verleiten zur Reflexion über die Sprache. Durch Einsicht in sprachliche Mechanismen, Regularitäten und Ausnahmen werden die Lerner zur Selbstkontrolle befähigt. Pures Regellernen wird von der experimentell-erforschenden, bewussten Lerneraktivität abgelöst, was einen Beitrag zur Förderung von *language awareness* leistet. Der Sprachbewusstheit, die sich auf das Nachdenken über die Sprache und auf die Fähigkeit, darüber in der Metasprache zu sprechen, bezieht (Rampillon 1997: 174), liegt nämlich eine in den 70er Jahren entwickelte Konzeption zugrunde, deren Ausgangspunkt die Annahme bildet, dass sich der Lernprozess durch den bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache fördern lässt (Myczko 2004: 32). Gerade im Sprachstudium erweist sich die Entwicklung von *language awareness* als besonders relevant und darf nicht vernachlässigt werden.

Die oben thematisierten Überlegungen zum Wesen der Autonomie und zur Rolle sprachlicher Fehler verleiteten die Autorin des Artikels zur Durchführung eines Forschungsprojektes, an dem 117 Studenten des ersten Studienjahres der Germanischen Philologie an der Adam-Mickiewicz-Universität teilnahmen⁵. Zum Zwecke der Realisierung des Forschungsvorhabens hat man sich für die qualitative Forschung entschieden und unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt (mündliche und schriftliche Befragung, teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse).

Das Hauptanliegen des Forschungsprojektes lag darin, die Lerner durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlleistungen zur Verantwortungsübernahme für den didaktischen Prozess zu befähigen. Daraus ergaben sich selbstverständlich mannigfache Ziele, zu denen u.a. die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation und somit zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur, die Entwicklung der

⁴ Zu jenem Ergebnis sind Kühn (1998: 46–47) und Hecht/Hadden (1992: 50) aufgrund ihrer empirischen Studien gelangt.

⁵ Detaillierte Untersuchungsergebnisse werden im Manuskript der Doktorarbeit dargestellt.

Fähigkeit zur Fort- und Weiterbildung sowie die Sammlung von für den Lehrberuf relevanten Erfahrungen durch die Lernenden zählten.

Die Arbeit mit erbrachten Fehlleistungen im sprachpraktischen Unterricht, die ein Semester lang dauerte, umfasste Korrekturübungen, die anhand von schriftlichen Studententexten vorbereitet wurden, wobei morphosyntaktischen Fehlleistungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die Fremdsprachenlerner führten Fehlertagebücher, in deren ersten Teil sie eigene fehlerhafte Formen eintrugen. Im zweiten Teil berücksichtigten sie die Fehler anderer Studenten. Die Unterrichteten wurden auch mit einem auf Kontrolllesen basierenden Spickzettel konfrontiert, der einen Beitrag zur Optimierung des Schreibprozesses leisten sollte.

Anhand von Ergebnissen, denen die durchgeführte Untersuchung zugrunde lag, konnte festgestellt werden, dass sprachlichen Fehlern eine wichtige Aufgabe im unterrichtlichen Prozess obliegt, denn sie geben Aufschluss über Wissenslücken, Schwierigkeiten und fehlerhafte Hypothesen. Sie ermöglichen es auch, Aussagen über die Kreativität und Lerneraktivität des Lernenden zu machen. Wertvolle Informationen, die ihnen entnommen werden können, weisen für die Gestaltung des Lern- und Lehrprozesses eine hohe Relevanz auf. Gerade grammatische Fehler erwiesen sich während der Selbstkorrekturtätigkeit der Fremdsprachenlerner als besonders wichtig, weil man sie, wie die meisten Befragten angaben, ohne größeren Zeitaufwand und ohne Mühe identifizieren und berichtigen konnte.

Fast alle Germanistikstudenten wussten den Fehlerunterricht zu schätzen. Sie betonten, dass sie selbständiger zu arbeiten lernten, indem sie selbst zu Nachschlagewerken griffen, grammatische Regeln wiederholten, sich neue Wörter und Wendungen aneigneten, den Schreibprozess kontrollierten, für sich typische Fehler eliminierten, die eigene Werkstatt vervollkommneten und vor allem selbstkritischer wurden.

Obschon der Autonomie fördernde Umgang mit sprachlichen Fehlern seiner Aufgabe gerecht geworden ist, haben nur wenige Studenten ihre Lerngewohnheiten aufgegeben, was mit der einige Monate nach dem Ende des Forschungsprojektes durchgeführten Befragung belegt werden konnte. Offensichtlich haben nicht alle Fremdsprachenlerner eingesehen, dass die vorgeschlagenen Vorgehensweisen in den eigenen Lernprozess integriert werden können, um diesen zu optimieren. Sie waren nicht imstande, distanziert über die Lerngewohnheiten zu reflektieren, um schließlich die langwierigen nicht immer zum gewünschten Ziel führenden Lernwege zu verlassen.

Diese sich nicht gerade optimistisch präsentierenden Endergebnisse des Forschungsprojektes sollen jedoch auf keinen Fall zum Aufgeben der Autonomieförderung im Unterricht führen. Man sollte sich nämlich stets dessen bewusst sein, dass die Erziehung zur Selbständigkeit nur dann ihren Sinn hat, wenn man die Lerner zur Autonomie verleitet und nicht zwingt. Das Zwingen würde zweifelsohne zum Wesen jenes Unterfangens in Widerspruch stehen.

5. Abschließende Bemerkungen

Die Autonomieförderung durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlern lässt die Lerner ihre eigene Lernwerkstatt vervollkommen, was sich nicht nur im unterrichtlichen Rahmen, sondern auch später auf der Ebene der beruflichen Tätigkeit und der ständigen Notwendigkeit zur Fort- und Weiterbildung als besonders wichtig herausstellt. Daher sollten die Fremdsprachenlerner auch zu mehr Selbständigkeit sowie zur Verantwortungsübernahme für den Lern- und Lehrprozess befähigt und für fehlerhafte Formen als Hinweise auf den augenblicklichen Sprachstand sensibilisiert werden. Sie lernen somit, sprachliche Fehlleistungen aus der Perspektive der Interlanguage-Hypothese zu interpretieren und können dadurch ihre Haltung dem sprachlichen Fehler gegenüber verändern, der des öfteren nach wie vor ausschließlich als eine negative Erscheinung betrachtet wird. Sie werden immer selbstkritischer, was die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation als einer der Konstituenten der Autonomie voraussetzt. Angehende Fremdsprachenlehrer sammeln auch Erfahrungen, wie man mit Fehlern im didaktischen Prozess umgehen kann, damit ihre künftigen Lerner davon profitieren können.

Selbstverständlich ist die Erziehung der Lerner zur Selbständigkeit mit einem hohem Zeitaufwand verbunden und geschieht nur schrittweise und nicht auf revolutionärem Wege. Sie stellt an den Unterrichtenden sowie an seine Lernenden mannigfache Anforderungen und verlangt daher von beiden Seiten, Veränderungen im jeweiligen Verhaltensrepertoire vorzunehmen. Obschon die Autonomie für viele ein besonders kühnes Unterfangen zu sein vermag, darf ihre Förderung nicht vernachlässigt werden, zumal sie als eine der Schlüsselqualifikationen in der modernen Welt fungiert.

Literatur

- Aleksandrak, M. (2002): Rozwijanie umiejętności samooceny. In: W. Wilczyńska (Hg.): *Automizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 257–272
- Benson, P. (1997): The philosophy and politics of learner autonomy. In: P. Benson, P. Voller (Hg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, 18–34
- Bimmel, P.; Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin – München – Wien: Langenscheidt
- Boos, R. (1997): Autonomes Lernen – oder: (Um)wege zu einer innovativen Kultur des Lernens im Französischunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 396–404
- Hecht, K.; Hadden, B. (1992): Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3, 31–57
- Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Holec, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Keller, R. (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: D. Cherubim (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 23–42

- Kleppin, K. (1996): Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 22–26
- Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin – München – Wien: Langenscheidt
- Klippert, H. (2004): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Komorowska, H. (2001): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Kozubka, M.; Krawczyk, E.; Zastąpiło, L. (2004): *der, die, das*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN
- Kühn, R. (1998): Muß man Korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundigungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 44–49
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- Macaire, D. (1998): Die Not der Noten. Oder: Wie Lehrer Schüleraufgaben korrigieren. In: *Fremdsprache Deutsch* 1, 10–13
- Motta, G.; Książek-Kempa, E.; Wieszczechyńska E. (2003): *Wir*. Poznań: Lektor Klett
- Müller, K. (1996): *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Berlin: Luchterhand
- Mundzeck, F. (1991): Schüler machen Fehler – Überlegungen aus pädagogischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. In: *Die Neueren Sprachen* 6, 586–605
- Myczko, K. (2004): Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych. In: M. Pawlak (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 19–30
- Pawlak, M. (2004): Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość. In: M. Pawlak (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 173–191
- Pawłowska, A. (2008): Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie [unveröffentlichtes Manuskript der Dissertation, Poznań]
- Rampillon, U. (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- Rampillon, U. (1997): Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 173–184
- Szymankiewicz, K.; Zajac, J. (2002): Strategie uczenia się w świadomości studentów filologii a autonomizacja. In: W. Wilczyńska (Hg.): *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 147–163
- Wilczyńska, W. (1999): *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: PWN
- Wolff, D. (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF* 5, 541–560
- Wolff, D. (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Ch. Edelhoff, R. Weskamp (Hg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 37–48
- Wolff, D. (2003): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen. Überblick. In: K.R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Basel: A. Francke Verlag, 321–326
- Zawadzka, E. (1988): Auditive Fehleridentifizierung unter psycholinguistischem Aspekt. In: *DaF* 4, 218–223
- Zotzmann, K. (2004): Autonomes Lernen und die Computermetapher in der postmodernen Kommunikationswissenschaft. In: H. Barkowski, H. Funk (Hg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 61–73