

AUTONOMES LERNEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN AUTONOMOUS LEARNING WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Lupașcu Lilia, asistent universitar
UPS „Ion Creangă”, Chișinău
Lupașcu Lilia, asistent
at the State Pedagogical University Ion
Creangă in Chișinău
ORCID: 0009-0002-8370-1939

CZU: 37.04:811=112.2

DOI: 10.46727/c.03-05-2023.p67-71

Abstract:

Regardless of the type of education they are undergoing, every person is constantly and autonomously learning the language they communicate in. Set as a skill specific to the study of the language of instruction, autonomous language study cannot be reduced to the mere acquaintance with and use of dictionaries; it creates virtual platforms for the assimilation of knowledge through the assimilation of terminology. This platform remains equally functional beyond school boundaries, when, in virtue of circumstances, we learn medical or IT terminology, as well as the terminology pertaining to domains adjacent to our daily life – constructions, culinary arts, fashion etc. Strategically speaking, this autonomous learning distributes the lexical units derived from various fields into a series of virtual cluster, and each subsequent lexical acquisition will need to find its place in the appropriate cluster, according to domain.

Keywords: *language of instruction, specific competence, competence unit, dictionary, terminological system.*

Rezumat:

Autoarea acestui articol pune în discuție problema autonomiei în procesul de învățare a limbii străine și rolul acesteia în procesul de însușire a limbii străine. În articol se examinează un șir de definiții elaborate de savanții din domeniul pedagogiei limbilor străine. Autoarea își propune să delimiteze între termenii de „autonomie” și „independență” în procesul predării și învățării, precum și să identifice modalități de a utiliza aceste calități pentru a eficientiza procesul de studiere a unei limbi străine. Scopul principal al acestui studiu este de a identifica modalități de a integra autonomia elevului în procesul de predare/învățare a limbii străine, ținând cont de cerințele curriculumului național al Republicii Moldova.

Cuvinte – cheie: *autonomia studentului, învățare auto dirijată, învățarea pe parcursul vieții, responsabilitate, competență, curriculum.*

Da autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht ein facettenreiches Thema in der Spracherwerbforschung ist, wird es in diesem Artikel unter Berücksichtigung kultureller Konzepte behandelt. Ziel in diesem Artikel ist es, die Autonomie-Idee im Fremdsprachenunterricht als eine relevante Lernmethode darzustellen, ihre Rolle innerhalb der Lerntheorien verdeutlichen und ihre Funktion und Angemessenheit im Bezug auf die Lernsituation, nämlich die Kultur, in der autonomes Lernen stattfindet, ausführlich zu diskutieren.

Die Debatte um autonomes Lernen, seine Lerntheorien, seine Anpassungsfähigkeit an die Kultur und die autonomiefördernden Faktoren befasst sich mit der Möglichkeit autonomen Deutschlernens außerhalb des Unterrichts. Daher wird abschließend eine praxisorientierte Lernerautonomie beim Erlernen der deutschen Sprache vorgestellt, deren Lernmethoden und – erfahrungen zugrunde liegen [1, S. 20-22].

In den letzten Jahren gilt das Konzept „Autonomes Lernen“ als ein Schlüsselbegriff der didaktischen Diskussion im Fremdsprachenerwerb. Die Relevanz des Konzeptes lässt sich heutzutage eher durch die Hinwendung der Gesellschaft zum modernen Lebensstil erklären, wodurch das soziale Leben der Menschen introvertiert und selbständig geführt wird. Die Tendenz des Menschen zur Unabhängigkeit hat sogar Auswirkungen auf die Lerntheorie der Fremdsprachen, darüber hinaus spielt der Faktor *Zeit* eine wesentliche Rolle [1, S. 20-22].

Nach Holec's Ansatz ist die Lernerautonomie eine erzieherische Innovation, wobei die Entwicklung der Freiheit des Individuums als eine Notwendigkeit angesehen wird. Dieses Streben nach Freiheit soll die Menschen dazu befähigen, in der Gesellschaft verantwortungsbewusst tätig zu sein. Holec sieht die Lernerautonomie als eine verantwortliche Handlung im Lernprozess und erwähnt in seinem Beitrag drei Schlüsselkomponenten des Konzepts:

- Die Fähigkeit zum autonomen Lernverhalten im Lernprozess und die Möglichkeit, diese Fähigkeit durch passende Lernstrukturen zu entwickeln, stehen miteinander in einer nahen Verbindung.
- Die Entwicklung der Lernautonomie findet nur statt, wenn der Lerner selbst bestimmtes Lernen trainiert.
- Die Prinzipien, die die vollständige Kontrolle über die Entscheidungen des eigenen Lernprozesses bestimmen sowie deren Unterstützung durch Beratung sollen eingehalten werden [2, S. 271-275].

In deutschen fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften finden sich in letzter Zeit Themenhefte zu selbstgesteuertem Lernen, prozessorientierter Didaktik und Lernerautonomie oder auch einzelne Titel wie „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“ – trotz des Fragezeichens erneut ein Beispiel für die Unsitte, im laufenden Verfahren einen möglichen Paradigma-Status anzudeuten, statt diesen von Wissenschaftshistorikern mit sicherem zeitlichen Abstand rekonstruieren zu lassen [3, S. 23-34].

Die Zahl der aufrufbaren Informationen wächst kontinuierlich. Wie man aus der Vielfalt des Angebots welche Informationen auswählt, welchen Quellen man trauen darf, wie man es vermeidet, stundenlang frustriert Nichtigkeiten nachzujagen, ist nicht nur für den Bereich des Deutschlernens die Frage, die mitentscheidend für die langfristige Akzeptanz des Mediums ist. Das ›Schrott rein, Schrott raus‹-Prinzip gilt für das Internet ebenso wie für Printmedien, wobei in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung die Menge

des vorhandenen Schrotts oft noch dem Medium und nicht den individuellen Produzenten angelastet wird. Das ist unfair. Bei den Printmedien haben sich schließlich über Jahrhunderte durch eine sich entwickelnde Lesesozialisation, durch Preise und Stipendien, durch Bibliothekare und Rezensenten, durch Verleger, Lektoren und Mäzene, durch Hochschullehrer und andere Schriftgelehrte Bewertungsmaßstäbe und kanonisierte Texte entwickelt – und auch die Handlungsfreiheit, Bewertungskriterien und die Auswahl der heiliggesprochenen Texte von Zeit zu Zeit zu verändern. Und außerdem hat die Materialität des Druckens mit den damit verbundenen Kosten dazu geführt, manchem Text den Zugang zur Öffentlichkeit zu versperren. Diese materiellen Mauern sind gefallen, Grund zur Freude über die Abschaffung der Diktatur des Textestablishments ebenso wie Grund zum Stöhnen über das Unsägliche, was man nun findet. Für das Sprachenlernen, und natürlich nicht nur dafür, liegt die entscheidende Aufgabe darin, beschreibend und kommentierend qualitätssichernde Maßnahmen zu ergreifen, ohne dabei den anarchistischen Charme des Netzes zu zerstören. Für Deutsch als Fremdsprache entwickeln sich Kriterien durch den fachinternen Diskurs, in ersten elektronischen, hauptsächlich aber noch in papiernen Fachzeitschriften, außerdem etablieren sich im Netz selbst ordnende Anlaufstellen. Ihr Status erwächst bisher aus der Tatsache, daß sie früh und umfangreich angefangen haben, Vorhandenes zu sammeln und zu systematisieren, wie z. B. die Bestandsaufnahme von Übungsmöglichkeiten von Manfred Prokop in Alberta und den ›Stand der Dinge‹ im Internet für verschiedene DaF-Teilbereiche dokumentierende Überblicke von Andreas Lixl-Purcell von der University of North Carolina oder Peter Gözl in Victoria, Kanada [3, S. 23-34].

Eine weitere Möglichkeit der Etablierung von respektierten Anlaufstellen im Internet ist der Transfer der Autorität einer bereits etablierten Institution wie z. B. des Goethe-Instituts³. Für ein wirklich zielgerichtetes selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – in Abgrenzung zum individuellen Driften durch die Informationsflut – werden diese strukturierenden und qualitätssichernden Maßnahmen von größter Bedeutung sein. Während bei den brandaktuellen landeskundlichen Informationen und auch bei den chatrooms die Vorteile des Internet für das autonome Sprachenlernen von weiter fortgeschrittenen Lernenden auf der Hand liegen und sich im Laufe der Entwicklung immer noch steigern werden, ist die Situation bei den falschen Anfängern und leicht Fortgeschrittenen weniger eindeutig. Auch in der ›Papierdidaktik‹ sind eigentlich erst in den letzten zwanzig Jahren Arbeitsformen für das Hör- und Leseverstehen und in Ansätzen auch für das Hör-Seh-Verstehen entwickelt worden, die es den Lernenden erlauben, selbstbewußt Inhalte, die sprachlich jenseits der Wortschatz- und Grammatikprogression ihres jeweiligen Sprachstands liegen, zur Kenntnis zu nehmen. Soweit ich das überschauen kann, haben wir bei den Lernhilfen im Internet, obwohl wir dort mit den Verknüpfungen zu Wörterbüchern und Grammatikdarstellungen gegenüber der Papierwelt an Genauigkeit und Schnelligkeit der Hilfsinformationen klar im Vorteil sind, noch nicht die für diese Lernergruppe notwendige Arbeitsformenvielfalt erreicht [4, S. 528-538].

In der Forschung braucht es für das Vorantreiben von möglichst autonomem Lernen neben der Technikbeobachtung und -erprobung und der Diskussion von medienadäquaten Vermittlungsformen vor allem Arbeiten, die viel genauer als bisher die Interaktion von natürlichem und institutionell gesteuertem Lernen unter die Lupe nehmen: welche Aspekte

des natürlichen Lernens können wie und wie weitgehend in einen gesteuerten Kontext eingebaut werden, welche gesteuerten Elemente wiederum arbeiten diesen natürlichen Komponenten wann wie zu? [4, S. 528-538]

Und je stärker die technologische Entwicklung nicht nur das Lesen und das Fernsprechen und Fernsehen, sondern auch das Fern-Erleben möglich machen wird, je näher wir uns also dem Bereich des Lernens per virtueller Realität anzunähern beginnen, desto wichtiger wird ein bisher eher vernachlässigter Bereich, die Diskussion um die Ästhetik von Lehr- und Lernformen und um die Inszenierung von Fremdsprachenlernen (vgl. Schewe 1993).

Um ästhetische Texte als Gegenstand kümmert man sich in der Fremdsprachendidaktik natürlich ausreichend, aber wo wendet die Fremdsprachendidaktik die literaturwissenschaftlichen Werkzeuge auf Sprachlernmaterialien an? Warum kenne ich keine Analyse des impliziten Autors und impliziten Lesers eines Lehrwerks, die ja wohl etwas ganz anderes zu Tage fördern würde als die von Verlag und Autoren propagierten Zielgruppen? [7, S. 106-108].

Warum können wir uns so schnell auf ›Lehrbuchtext‹ als einen pejorativen Ausdruck einigen? Warum können wir über künstliche Sprachverknappung als ästhetisches Experiment reden, über Georges Perecs fehlendes E oder über minimale Texte der konkreten Poesie, aber nicht über die Ästhetik von Texten, deren Verknappung sich aus ihrem Verzicht auf den Sprachstand der Lernenden überschreitende sprachliche Mittel ergibt? Wenn wir wirklich einmal Deutsch als Fremdsprache per Virtueller Realität lernen könnten sollten, wenn wir also paradox durch eine komplett fremdbestimmte programmierte Künstlichkeit ein bisher unerreichbares authentisches und autonomes Deutschlernen auch außerhalb des deutschsprachigen Raums ermöglichen könnten, dann müssen wir jetzt nicht nur die technologische Entwicklung und die Diskussion im Bereich künstliche Intelligenzforschung beobachten, wir müssen uns auch genau überlegen, wie diese virtuellen Welten aussehen und was sie leisten sollten. Wir wissen noch nicht einmal, ob wir mit der Synthetisierung von sprachlicher Interaktion in nicht radikal reduzierten Welten je soweit kommen werden, daß Lernen per Virtueller Realität jenseits der Anfängerebene überhaupt möglich wird [5, S. 220-223].

Die kühnen Träume, die mit Winograds Förmchenwelt und Elizas inhaltslosem Parlieren verbunden waren, sind ja eher der realistischen Kleinarbeit gewichen. Trotzdem müßte die Sprachlehrforschung sich eigentlich jetzt schon, vor der technischen Realisierung, genau mit der Diskussion der ästhetischen, inszenatorischen, sprachsystematischen, landeskundlichen, kommunikativen, usw. Aspekte, die bei der Entwicklung der virtuellen Lernwelt eine Rolle spielen müssen, und mit der Funktionalisierung des virtuellen Lernens, mit dessen Integration in den gesamten Lernprozeß, befassen [6, S. 244-245].

***Fazit:** Interkulturelles und autonomes Lernen sind die wichtigen Bestandteile im Fremdsprachenunterricht. Es geht um Selbststeuerung, Verantwortlichkeit sowie Selbstorganisation einerseits und andererseits um die interkulturelle Kompetenz und die Umorientierung des Denkens, wodurch die Empathie von lernen sowie ihre*

Kommunikationsfähigkeit gefördert werden, was sie zu Toleranz und Aufgeschlossenheit befähigt. Daher erscheint es notwendig nachzudenken, inwieweit bzw. ob es sich ermöglichen lässt, gleichzeitig Autonomie und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Bibliographie:

1. Comenius Johann Amos: *Große Didaktik*. Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992 (Pädagogische Texte). S 20-22. ISBN 978-3-608-98660-0.
2. Karbe, U.; Piepho, H.-E. *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber, 2000. S 271-275. ISBN 3-19-006630-2.
3. Little, David: „*Learner Autonomy and Learner Councellig*”. In: Little/Brammerts (eds.) (1996), S 23-34. ISBN N 0332 3889.
4. Mißler, Bettina; Wolf, Dieter: „*Lernerautonomie: Eine Bibliographie zum Themenheft*”, Die Neuen Sprachen 93. 5 (1994), S 528-538. ISBN 0028-3576.
5. Rösch, H. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag, 2001, S 220-223. ISBN 978-3-05-004544-3.
6. Trim, J.; North, B.; Coste, D.; Sheils, J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat Straßburg, Berlin, München: Langenscheidt KG Verlag, 2001. S 244-245. ISBN 3-468-49469-6.
7. Wolff, Dieter: „*Lernen lernen: Wege zur Autonomie des Schülers*”. Seelze: Friedrich, 1997, S106-108. ISBN 978-3-90307-1.