

Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop?

Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie

Barbara Schmenk
 Universität Waterloo/Ontario
 bschmenk@uwaterloo.ca

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über die aktuelle Diskussion zur Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik. Die Skizzierung verschiedener Variationen und Auffassungen von Lernerautonomie kann zugleich als kurzer Abriss der Entwicklung des Autonomiegedankens in der Fremdsprachendidaktik gelesen werden.

This article gives an overview of recent research and discussions of learner autonomy. It provides a synopsis of diverse current conceptualizations of learner autonomy, the compilation of which allows a glimpse of the history and development of autonomy and its meanings and relevance in foreign language education.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Autonomiekonzepte

Key Words

Learner autonomy, concepts of autonomy

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil 2*, 11-26.

1. Lernerautonomie und das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Lernerautonomie ist zweifellos einer der momentan beliebtesten Begriffe in der fremdsprachendidaktischen Landschaft. Diese Beliebtheit zeigt sich sowohl in der Entwicklung zum derzeit auszumachenden didaktischen Trend zum autonomen, oft auch als selbst gesteuert bezeichneten Lernen; andererseits ist die Beliebtheit auch wörtlich zu nehmen; lässt sie sich doch nicht zuletzt darin erkennen, dass Autonomie (zumindest in 'westlichen' Kontexten) in aller Regel als positiv und wünschenswert empfunden bzw. idealisiert wird.

Mit der großen Beliebtheit und Idealisierung geht eine gewisse Verwässerung der Bedeutung von Lernerautonomie einher: mittlerweile werden ganz unterschiedliche didaktische Szenarien und methodisch-didaktische Überlegungen und Herangehensweisen als Ausdruck der Förderung von Lernerautonomie bezeichnet – der Begriff hat proportional zu seiner Beliebtheit deutlich an Konturlosigkeit gewonnen – und an Trennschärfe verloren. Was also ist Lernerautonomie?

Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und gibt einen kurzen Überblick über momentan verbreitete Bedeutungen (bzw. "Versionen") von Lernerautonomie. Um genauer zu ergründen, wie es zur Entwicklung dieser verschiedenen Versionen speziell im Rahmen der Fremdsprachendidaktik gekommen ist, wird auch ein Blick in die Geschichte des Autonomiegedankens in Bildung und Erziehung als "Vorläufer" bzw. als wichtige Bezugskontexte didaktischer Theorie- und Handlungsmodelle geworfen. Da der Titel des Beitrags möglicherweise überhöhte Hoffnungen weckt, sei vorweg genommen, dass das Adjektiv "klein" zur Charakterisierung (und Relativierung) der Darstellung der "Lernerautonomie-Geschichte" besondere Betonung verdient.

2. Lernerautonomie- was ist das?

Die augenblickliche Forschungslage ist durch eine Vielfalt von Autonomie-Versionen charakterisiert (Benson, 1997; Oxford, 2003; Palfreyman, 2003; Schmenk, 2008). Das ist wenig verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die meist zitierte Definition des Begriffs die folgende (unvollständig zitierte!) Aussage von Henri Holec ist: "To say of a learner that he is autonomous is [...] to say that he is capable of taking charge of his own learning" (Holec, 1980, S. 4) – zweifellos eine sehr dehbare und didaktisch-methodisch wenig konkrete Definition. Meist treffen wir im Deutschen in diesem Zusammenhang auf Definitionen wie "das eigene Lernen selbst bestimmen" oder "Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen."

Solche Beschreibungen klingen nahezu überall und ausschließlich positiv und wünschenswert (das Gegenteil wäre ja auch schwerlich vertretbar – wer wollte schon dafür plädieren, dass Lernende das eigene Lernen nicht selbst bestimmen sollten und keine Verantwortung dafür übernehmen sollten?!). Doch stellen solche und ähnliche knappe Beschreibungen von Lernerautonomie kaum eine verbindliche und trennscharfe Definition dar, auf die man in der Theorie oder auch Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens zurückgreifen kann. Ist es selbstbestimmt, wenn Lernende allein Aufgaben erledigen? Wenn sie allein oder mit mehreren Übungen machen oder Internetrecherchen durchführen? Wenn sie im Unterricht einen Gedanken ausführen, der ihnen soeben eingefallen ist? Wenn sie regelmäßig ihre Hausaufgaben machen? Wenn sie keine Hausaufgaben machen?

Schon solche Fragen zeigen, wie wenig konkret Begriffe wie Autonomie und Selbstbestimmung sind, wenn man sie einfach pauschal zur Beschreibung von gewünschtem oder aktuellem Lernerverhalten verwendet. Es nimmt deshalb auch nicht Wunder, dass die Forschungsliteratur sowie die Praxisempfehlungen für das “autonome Klassenzimmer” (eine ebenfalls bemerkenswerte Begriffsschöpfung) mit z.T. auffallend heterogenen und inkonsistenten, mintunter sogar schlicht widersprüchlichen Begriffen von Autonomie durchsetzt ist.

Man kann (und muss) deshalb verschiedene Auffassungen von Lernerautonomie zumindest grob unterscheiden. So lassen sich etwa (radikal-)konstruktivistische Konzeptionen von Autonomie deutlich abgrenzen von pädagogisch-erzieherischen Auffassungen, die wiederum unterschieden werden müssen von eher technisch-strategisch perspektivierten Versionen von Lernerautonomie, wie wir sie häufig im Rahmen von Ansätzen zum Selbstlernen und computergestützten *eLearning* finden.

Im deutschen Sprachraum sind in der Fremdsprachendidaktik mittlerweile (mindestens) sechs verschiedene Autonomieversionen verbreitet, die zum Teil sehr stark variieren. Der folgende Überblick zeigt die Unterschiede zwischen den Autonomiebegriffen auf und erläutert sie anhand zweier Kriterien: Lernen und Lehren. Welche Auffassungen und Implikationen für das Lernen von Fremdsprachen weist das jeweilige Verständnis von Lernerautonomie auf, und wie schlägt sich das in der jeweiligen Auffassung und Bedeutung des Lehrens nieder?

2.1 Situative und technizistische Autonomiebegriffe

Die meist verbreitete Auffassung dessen, was unter Autonomie zu verstehen sei, ist die oben bereits erwähnte allgemeine Beschreibung: Lernerautonomie meint gemäß dieser Sicht, dass Lernende allein und selbstverantwortlich lernen.

Aufgrund der wenig trennscharfen Begriffsauffassung von Lernerautonomie hat man es in diesem Zusammenhang häufig mit einem sehr diffusen Lernbegriff zu tun: Wer das alleinverantwortliche Lernen per se als autonom bezeichnet, kann schließlich nicht zwischen verschiedenen Formen des Lernens differenzieren. Was konkret Lernende tun, wenn sie allein lernen, wie sie an ihre Aufgaben herangehen etc., wird von einem pauschal und eher äußerlich-situativ begründeten Verständnis von Autonomie nicht erfasst. Lernen erscheint daher in diesem Rahmen als Summe von Tätigkeiten, die an und mit fremdsprachlichen Materialien allein ausgeführt werden. Oft treffen wir auf diesen pauschalen Autonomiebegriff im Kontext des computergestützten Fremdsprachenlernens. Die Rede vom autonomen Lerner am Rechner bleibt dabei oft unreflektiert – nicht selten nämlich besteht die Autonomie des Lernenden einfach nur darin, selbst eine Antwort in ein Lernprogramm einzugeben oder ein Kästchen anzuklicken. Dergleichen Szenarios als autonom zu bezeichnen, ist inzwischen wiederholt und nachdrücklich kritisiert worden, da es didaktische und pädagogische Prinzipien außer Acht zu lassen droht (z.B. Benson, 2001; Rösler, 2004; Rüschoff & Wolff, 1999; Schmenk, 2008).

Mit dieser situativ-technizistischen Auffassung geht entsprechend auch ein diffuser Begriff des Sprachenlehrens einher: Lehren lässt sich dann als Bereitstellung von Materialien im weitesten Sinne verstehen, und es kann Personen oder Computern überantwortet sein. Dieser extrem allgemeine und für eine didaktisch-methodische Begründung von Lernerautonomie wenig erhellende Autonomiebegriff wird oft auf Holec zurückgeführt – allerdings zu Unrecht. Holec's differenzierte Konzeption von Lernerautonomie muss von situativen und technizistischen Auffassungen deutlich unterschieden werden.

2.2 Handlungstheoretische Autonomiekonzeption (Henri Holec)

Henri Holec zufolge meint Autonomie, dass Lernende über die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, den Lernprozess in all seinen Phasen von der Planung und Durchführung bis zur Reflexion und Evaluation selbstverantwortlich durchzuführen (vgl. Holec, 1980, S. 4 ff.).

Zugrunde gelegt wird bei Holec ein handlungstheoretischer Lernbegriff: Lernen wird aufgefasst als Handeln, Autonomie ist die *Voraussetzung* für selbst gesteuertes Lernhandeln. Das Lehren im engeren Sinne kann dieser Auffassung nach entfallen, wenn Lernen selbst gesteuert wird und die einzelnen Handlungsschritte vom Lernenden geplant, durchgeführt und bewertet werden. Autonomie als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen macht das Lehren überflüssig bzw. erfordert dessen Neukonzeption als "Selbstlehren". Im unterrichtlichen Rahmen zumal in institutionellen Schulräumen ist diese Form der Lernerautonomie deshalb kaum möglich – und wird auch von Holec explizit für nicht praktikabel erklärt (vgl. dazu auch Schmelter, 2004).

Lernerautonomie in diesem Sinne ist ein sehr anspruchsvolles pädagogisch-didaktisches Konzept; und es erfordert neben Hilfestellungen und Beratung auch die Bereitstellung von umfangreichen und unterschiedlichen Materialien, die Lernende nach eigenem Ermessen verwenden. Damit Lernende sich selbst sinnvolle Lernziele setzen können, geeignete Materialien auswählen, die eigenen Lernprozesse planen sowie die jeweiligen Schritte und Ergebnisse evaluieren können, müssen sie über ein breites didaktisch-methodisches Instrumentarium verfügen (sie benötigen so etwas wie eine Selbstlernausbildung) und durch begleitende Tutorien und Beratungsgespräche notwendige Hilfestellungen bekommen (Kleppin, 2003).

Dieser anspruchsvolle und komplexe handlungstheoretische Autonomiebegriff wird häufig reduziert auf die Frage nach der so genannten Lernkompetenz (wer das Lernen gelernt hat, hat diese Kompetenz erworben), so dass die übrigen Aspekte, die Holec als integrale Bestandteile selbstgesteuerten Lernens bzw. von Lernautonomie identifiziert hatte (begründete und sinnvolle Materialauswahl, Selbstevaluation des Prozesses und des Ergebnisses) nicht genauer ins Blickfeld geraten.

2.3 Strategisch-technische Autonomiebegriffe

Typisch für strategisch-technische Autonomiebegriffe ist die Auffassung, dass Lernende dann autonom sind, wenn sie über ein Repertoire an Strategien bzw. Techniken verfügen, die sie begründet und zielgerichtet beim Fremdsprachenlernen einsetzen können, um möglichst effizient zu lernen. Folgt man diesem Gedankengang konsequent, erscheint der hier implizierte Autonomiebegriff stark ökonomisiert: Speziell die Metapher des Lernens als Managens ist hier zu nennen, auf die in diesem Kontext sehr oft zurückgegriffen wird (vgl. auch Auerbach, 2007). Wenn die Rede von Lernenden ist, die Lerntechniken beherrschen und sie strategisch einzusetzen verstehen, oder von der Lernkompetenz des Einzelnen, der den Fremdsprachenlernprozess effizient und gewinnorientiert managt, deutet sich an, dass die Auffassung von Autonomie dank ihrer Verschränkung mit Metaphern des Managers flugs und oft unbeabsichtigt eine ökonomische Stoßrichtung erhält. (Dies ließe sich nur dann vermeiden, wenn man andere Dimensionen des Lernens mit berücksichtigt, die sich nicht ohne weiteres als strategisch steuerbar und kontrollierbar erweisen.)

Das Lernen von Fremdsprachen wird entsprechend unter dem Gesichtspunkt des effizienten Selbstmanagements betrachtet. Nahezu automatisch und in der Regel nicht näher reflektiert bleibt die Tatsache, dass mit dieser Auffassung des Fremdsprachenlernens ein instrumenteller Lernbegriff zugrunde gelegt wird: Lernen ist dann in erster Linie Managen, ein vom Einzelnen mit Hilfe trainierbarer strategischer Entscheidungen steuerbarer Prozess. Er ist umso effizienter, je besser Lernende ihr Strategienrepertoire beherrschen, zielgerichtet nutzen, um einen optimalen Ertrag bzw. Gewinn zu erzielen.

Damit einher geht zwangsläufig auch eine bestimmte Auffassung des Lehrens: Gerade im Zusammenhang von Lernstrategien fällt häufig der Begriff des *Trainings* (ein Begriff, der eher behavioristische Assoziationen weckt als etwa Begriffe wie Lehren, Unterrichten, Erziehung oder Bildung). Das Trainieren von Techniken bzw. strategisch orientierten Lernentscheidungen wird dabei normalerweise verstanden im Sinne der sprichwörtlichen Hilfe zur Selbsthilfe: Man trainiert Techniken und hofft, dass Lernende beizeiten in der Lage sind, selbst angemessene und im Sinne des Lernertrags effiziente Strategien auszuwählen und zu verwenden. Das Training ist somit zu verstehen als Instruktion zur optimalen Nutzung von strategischen Kenntnissen und Handlungsspielräumen.

2.4 (Radikal-) Konstruktivistische Autonomiekonzeptionen

Grundsätzlich anders geartet ist der Autonomiebegriff, der dem so genannten radikalen Konstruktivismus zugrunde liegt.¹ Wichtig ist hier die Tatsache, dass der Begriff "Autonomie" einer der zentralen Termini dieses theoretischen Entwurfs ist, was in der Fremdsprachendidaktik allerdings meist übersehen worden ist.

Fremdsprachendidaktische Arbeiten, die einen konstruktivistischen Ansatz vertreten, greifen den Kerngedanken radikalkonstruktivistischer Theoriebildung auf: Die Wirklichkeit, in der wir leben, ist nicht unmittelbar zugänglich für uns, sondern wir können immer nur Konstruktionen dieser Wirklichkeit (im Sinne von Repräsentationen) entwickeln. Der Begründer des radikalen Konstruktivismus definiert diesen erkenntnistheoretischen Ansatz folgendermaßen:

Was ist Radikaler Konstruktivismus? Einfach ausgedrückt handelt es sich da um eine unkonventionelle Weise die Probleme des Wissens und Erkennens zu betrachten. Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, daß alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und daß das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewußt leben. Sie kann zwar in vielfältiger Weise aufgeteilt sein, in Dinge, Personen, Mitmenschen usw., doch alle Arten der Erfahrung sind und bleiben subjektiv. Auch wenn ich gute Gründe dafür angeben kann, daß meine Erfahrung der deinen nicht ganz unähnlich ist, habe ich keinerlei Möglichkeit zu prüfen, ob sie identisch sind (von Glasersfeld, 1996, S. 22).

Mit dieser radikal individualisierten Auffassung von Wissen und Wahrnehmung verbunden ist die Einsicht von FremdsprachendidaktikerInnen, dass das Lernen ebenfalls radikal individuell-konstruierend erfolgt. Betrachtet man einmal diesen theoretischen Hintergrund, wird rasch klar, dass hier zwangsläufig eine Radikalisierung des Autonomiebegriffs eintreten muss, denn gemäß dieser Vorgaben ist ja jede/r immer

individuell verantwortlich für die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen. Es erscheint daher wenig überraschend, dass Autonomie im radikalen Konstruktivismus als charakteristisch für den *Zustand* lebender bzw. kognitiver Systeme betrachtet wird (Maturana, 1994). Lebende bzw. kognitive Systeme sind grundsätzlich durch informationelle Geschlossenheit, Autonomie und Autopoiesis gekennzeichnet. Mit anderen Worten: Der Autonomiebegriff im radikalen Konstruktivismus ist ein deskriptiver Begriff (kein normativer oder idealisierter): Als lebende kognitive Systeme sind wir alle per se autonom. Lernen kann insofern gar nicht anders als autonom erfolgen².

Lernen wird somit als individuell unterschiedliche, nicht vorhersehbare Konstruktion von Wissen gefasst, und Autonomie kann deshalb nicht als Ziel von Lern- oder Erziehungsprozessen gesehen werden, sondern stellt den "Normalzustand", ein grundsätzlich gegebenes Charakteristikum des Lernens, dar.

Lehren und Unterricht ist angesichts dieser Form der Lernerautonomie schon theoretisch gar nicht möglich. Alle Einflüsse von außen – seien es Lehrende, Mitlernende, Materialien oder Medien – können höchstens so etwas wie "Anbieten" oder "Stören" sein (in der Sprache des radikalen Konstruktivismus als "Perturbieren" bezeichnet). Dies kann nicht vorherzusehende Effekte bei einzelnen Lernen hervorrufen – oder auch nicht.

Wichtig ist angesichts dieser Auffassung von Autonomie, dass sie nicht kompatibel ist mit den übrigen hier genannten Autonomieversionen. Denn man kann Autonomie nicht zu einem Ziel erklären, wenn sie als immer schon "da" verstanden wird. Ansätze, die eine Förderung von Lernerautonomie propagieren, drohen insofern ad absurdum geführt zu werden, wenn man sie mit radikal konstruktivistischen Lerntheorien verschränken möchte.

2.5 Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen (David Little)

Von den bisher erläuterten Ansätzen und Auffassungen von Autonomie zu unterscheiden ist auch der vor allem von David Little entwickelte entwicklungspsychologisch ausgerichtete Autonomiebegriff.

Autonomie erscheint in diesem Ansatz als Selbstständigkeit, die das Individuum normalerweise im Laufe seiner Adoleszenzentwicklung erwirbt, so dass es nicht mehr auf Hilfestellungen von Anderen (Eltern, *peer groups*) angewiesen ist. Little selbst hat wiederholt und nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Autonomie beileibe nicht als autodidaktisches Lernen aufgefasst werden kann, sondern dass es im Gegenteil ganz erheblich auf Hilfe und Einflussnahme von außen angewiesen ist:

[L]earner autonomy is the product of interdependence rather than independence. That is, learners will not develop their capacity for autonomous learning within formal contexts by simply being told that they are independent: they must be helped to

achieve autonomy by processes of interaction similar to those that underlie developmental and experiential learning. (Little, 1994:435).

Autonomie, so wird in entwicklungspsychologischen Arbeiten ausgeführt, wird im Laufe der Adoleszenz erworben; sie stellt einen für erwachsene Menschen i.d.R. "natürlichen" Zustand dar (vgl. Hofer, 2007).

Little fasst diesen Zusammenhang mit Blick auf die Lernerautonomie folgendermaßen zusammen:

Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (ii) beyond the immediate context, and (iii) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances. Autonomy in this behavioural sense is the goal of all developmental learning, for without it we are neither fully mature nor fully socialised. (Little, 1999:22).

Autonomie in diesem Sinne meint also auch einen Zustand (wie im radikalen Konstruktivismus), allerdings keinen per se gegebenen, sondern einen in der individuellen Entwicklung im sozialen Kontext erworbenen. Was dem radikalen Konstruktivismus nach unmöglich ist, die Einflussnahme von außen, ist für einen entwicklungspsychologischen Autonomiebegriff zentraler Baustein und Auslöser. Um es paradox zu sagen: Wir können nur dann autonom (im Sinne des entwicklungspsychologischen Modells) werden, wenn wir nicht autonom (im Sinne des radikalen Konstruktivismus) sind.

Vor allem im Rückgriff auf Vygotsky entwickelt Little seine Theorie weiter im Sinne eines entwicklungspsychologischen Lernbegriffs: Wir lernen etwas von und durch Andere, indem wir soziale Situationen und Interaktionen mit Anderen internalisieren und beizeiten in der Lage sind, selbstständig das zu tun und zu sagen, was wir vormals mit Anderen im Dialog gesagt und getan oder von Anderen gehört haben.

The child learns to perform a particular task in interaction with an adult, and the adult maintains a verbal commentary to which the child contributes (communicative speech). When the child has mastered the task, she uses her own commentary (egocentric speech) to prompt and support independent performance. In due course egocentric speech becomes inner speech: in this case the conscious process by which the child plans, monitors and evaluates task performance. (Little, 1999:24).

Lernprozesse erscheinen entsprechend primär als Prozesse der Loslösung: Wir lernen im Laufe unserer Entwicklung, etwas allein und ohne fremde Hilfe zu tun und zu sagen. Lernen erscheint somit als Rekonstruktion von Wissen und Können, im Sinne einer Internalisierung von Vorgegebenem. Übertragen auf den Prozess des Lernens von Sprachen impliziert dies also eine zunächst starke Einflussnahme und Hilfestellung durch Lehrende und andere

fortgeschrittenere Lerner bzw. Sprecher auf die Lernenden. Im Laufe des Lernprozesses kann diese Einflussnahme und Hilfe dann in dem Maße zurückgefahren werden, in dem Lernende ohne fremde Hilfe in der Lage sind, fremdsprachliche Aufgaben (im weitesten Sinne) zu bewältigen.

Für die Auffassung des Lehrens hat der entwicklungspsychologische Autonomiebegriff wichtige Implikationen, denn Lehrende müssen immer die Funktion von Vorbildern und HelferInnen erfüllen. Damit einher geht eine deutliche Dominanz, ein hoher Grad an Protektionismus und Verantwortung der Lehrenden insofern, als sie immer die Fäden in der Hand halten müssen, um Lernenden optimal zu helfen. Lehren kann als tendenzielles Eingreifen und Steuern der Lernprozesse gewertet werden: Lehrende geben so lange Hilfestellungen, bis die Lernenden in der Lage sind, selbstständig und ohne Lehrereingriffe zu arbeiten.

2.6 Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen

Wiederum anders gelagert ist der Autonomiebegriff, wie er vor allem im deutschsprachigen Raum in Erziehungs- und Bildungsdiskursen entwickelt und vertreten wird. Anders als bei Littles entwicklungsbedingtem Autonomiebegriff haben wir es hier mit einem gerade nicht mit dem Konzept eines "natürlichen", in der Entwicklung des Individuums früher oder später auftretenden Autonomiezustands zu tun, sondern mit einem immer auch politisch-kritisch perspektivierten Verständnis von Autonomie.

Es muss ausdrücklich betont werden, dass der Autonomiegedanke mit einem Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung steht, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative [...] ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit. (Nodari, 1996:6).

Diese Auffassung von Autonomie als Synonym von Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung findet sich in der Pädagogik (Meyer-Drawe 1990, Bast, 1989). Hier haben wir es entsprechend mit einem sehr viel weiter gefassten Begriff zu tun als in vielen Ausführungen zur Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Kumaravadivelu (2006) spricht deshalb auch von einem breiten, emanzipatorisch perspektivierten Autonomiekonzept, das er als *liberatory autonomy* bezeichnet und von anderen, enger definierten und strikt auf das selbstständige Lernen gerichteten Autonomieauffassungen abgrenzt:

While the narrow view of learner autonomy treats learning to learn a language as an end in itself, the broad view treats learning to learn a language as a means to an end, the end being learning to liberate. In other words, the former stands for academic

autonomy, the latter, for liberatory autonomy. If *academic autonomy* enables learners to be effective learners, *liberatory autonomy* empowers them to be critical thinkers. Thus, liberatory autonomy goes much further by actively seeking to help learners recognize sociopolitical impediments that prevent them from realizing their full human potential, and by providing them with the intellectual and cognitive tools necessary to overcome them. (Kumaravadivelu, 2006:177; Hervorh. i. Orig.).

Bildungs- und erziehungsphilosophische Auffassungen verstehen unter Autonomie eine abstrakter gefasste, fächerübergreifende und allgemein-erzieherisch ausgerichtete Dimension. Autonomie bzw. Mündigkeit erfordern sowohl kritische Distanznahme als auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit. Diese Bedeutungsdimension des Autonomiepostulats ist insbesondere im deutschen Sprachraum sehr verbreitet und wurde und wird breit diskutiert. Sie geht auf Immanuel Kant (1977; orig. 1784) zurück, genauer auf dessen weithin bekannte einleitende Worte zur "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", wo es in den ersten Sätzen heißt:

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung."

In der deutschsprachigen Pädagogik ist seither Mündigkeit (sowie die synonym verwendeten Begriffe Emanzipation und Autonomie) ein nahezu durchgängig verfolgtes Erziehungsideal (vgl. ausführlich Rieger Ladich, 2002). Zumal nach Ende des zweiten Weltkrieges erfährt dieses Erziehungsideal eine besondere Aufmerksamkeit, wird es doch als pädagogisches Korrektiv gedeutet. Einschlägig ist in diesem Zusammenhang die Deutung der Erziehung zur Mündigkeit und Autonomie bei Theodor Adorno, der Kants Ausführungen unmittelbar fortführt. In seinem programmatischen Beitrag zur "Erziehung nach Auschwitz" heißt es: "Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen" (Adorno, 1971, S. 93). Autonomie erhält hier die moralische und politische Dimension des Neinsagens, der Emanzipation bzw. Befreiung von Fremdbestimmung. Sie steht damit deutlich in der Tradition aufklärerischen Denkens und verbindet dies mit gesellschaftspolitischen Forderungen im Deutschland nach Holocaust und Faschismus.

Diese Bedeutungsdimension des Autonomiebegriffs ist deutlich zu unterscheiden von vielen der oben genannten, denn häufig erfordert das so genannte autonome Lernen ja gerade das Mitmachen, Jasagen, Ausführen von vorgegebenen Lerninhalten und Formen. Am ehesten ließe sich dieser Autonomiebegriff noch mit Henri Holec's handlungstheoretischem Verständnis von Lernerautonomie verbinden. Die übrigen Auffassungen von Lernerautonomie sind hingegen weniger (und zum Teil gar nicht) kompatibel mit dem Autonomieverständnis in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Besonders die Metapher des Fremdsprachenlernens als Managen sowie das situativ-technizistische Verständnis von Autonomie dürften Assoziationen auslösen, die einem kritisch-reflektierten Umgang mit Autorität und Fremdbestimmung mitunter diametral entgegen gesetzt sind. Bisweilen mutet deshalb die Rede von den autonomen Lernenden geradezu paradox an, denn oft liegt deren Autonomie einzig darin, mitzumachen, Knöpfe zu drücken und Antworten anzuklicken, strategische Wenn-Dann-Sätze zu formulieren und das eigene Verhalten entsprechend zu steuern, kurz: gehorsam das auszuführen, was von Anderen vorgegeben wurde. Hier gilt deshalb angesichts des erziehungs- und bildungsphilosophisch begründeten Autonomiebegriffs immer, dass man im Blick halten sollte, wie viel Autonomie das vermeintlich autonome Fremdsprachenlernen eigentlich erlaubt. Mitunter nämlich verbirgt sich hinter der Rede von Lernerautonomie eher pseudo-autonomes Gehorchen als selbstbestimmtes Handeln und Entscheiden.

Was das Verständnis des Fremdsprachenlernens und -lehrens betrifft, liefert der pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiebegriff zwar keine unmittelbar konkreten Anwendungsmöglichkeiten. Seine Bedeutung und Bedeutsamkeit liegt allerdings darin, dass er als Korrektiv und kritische Folie genutzt werden kann für das, was im und um den Fremdsprachenunterricht herum vonstatten geht: Wieviel Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie kann Lernenden gewährt werden, wo liegen die jeweiligen Grenzen, wie und an welchen Punkten sollten diese möglichst hinterfragt und überschritten werden? Diese Fragen sind gerade auch im Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung, geht es dort doch um Themen und Gegenstände, die unmittelbar mit Fragen zu Sprache und Identität sowie zum das Spannungsfeld von Individualität und sozio-kulturellem Kontext zu tun haben. Das Ausloten von Autonomie und Heteronomie, von Selbst- und Fremdbestimmung im weitesten Sinne könnte mit Hilfe erziehungs- und bildungstheoretischer Fragestellungen auch im Rahmen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen gezielter thematisiert und ggf. problematisiert werden (Schmenk, 2008). Diese Perspektive wird in jüngster Zeit von der internationalen Fremdsprachenforschung aufgegriffen:

“[W]ork on autonomy beyond the field of language education [...] deserves attention for two major reasons. First, our own interest in autonomy as language teachers and researchers is conditioned by a much wider interest in the relevance of autonomy to a variety of domains in social life. Second, issues of debate in the literature on autonomy

in language education are also present within a wider, but largely unacknowledged, literature on autonomy, the individual and the self. In other words, there is a great deal to be learned from this literature, both in relation to the theory and practice of autonomy in language learning and in relation to the wider social significance of our specific interests in autonomy.” (Benson, 2007, p. 31)

Dass die Berücksichtigung von Autonomiekonzeptionen in erziehungs- und bildungsphilosophischer Tradition gerade in Zeiten der Popularität von Lernerautonomie wichtig ist, zeigt die weitgehend reflexionslose Rede vom autonomen Lerner, der am Computer allein arbeitet und womöglich nichts weiter als Drills zu grammatischen Formen macht. Pauschal alles als “autonom” zu bezeichnen, was irgendwie “alleinverantwortlich” anmutet, lässt wichtige Unterschiede zwischen mehr oder weniger selbstbestimmtem, reflektiertem und eher unreflektiertem Lernen und Handeln im Fremdsprachenunterricht verblassen und ebnet insofern gerade das ein, was doch mit einer Debatte über “Autonomie” klar differenziert werden sollte.

3. Ausblick

Der Überblick über die verschiedenen momentan verbreiteten Auffassungen von Lernerautonomie hat deutlich gemacht, dass es eine ganze Reihe von zum Teil erheblich divergierenden Autonomiebegriffen gibt, die in der Fremdsprachendidaktik verwendet werden. Die Tatsache, dass es verschiedene Auffassungen von Autonomie gibt, ist dabei nicht per se problematisch – problematisch wird es erst, wenn wir uns nicht darüber im Klaren sind, welchen Autonomiebegriff wir selbst verwenden, und welcher Autonomiebegriff anderen Ansätzen und Vorschlägen jeweils zugrunde liegt.

Es ist nicht damit zu rechnen (und auch angesichts der Vielfalt von heutigen Lern- und Lehrszenarien gar nicht sinnvoll), dass Lernerautonomie in absehbarer Zeit zu einem weitgehend einheitlich definierten Begriff wird – zu populär ist sein Gebrauch, zu schlagwortartig wird er häufig lediglich zu Werbezwecken gebraucht, zu bunt ist die Welt des Fremdsprachenlernens selbst, und zu schillernd ist auch die Begriffsgeschichte von Autonomie als einem bildungsphilosophisch-erzieherischen sowie fremdsprachendidaktischem Terminus. Deshalb erscheint es umso dringlicher, dass man immer versucht, sich zu vergewissern, mit welchem Verständnis von Autonomie man arbeitet und welches Verständnis man unter jeweils gegebenen Umständen für angemessen und tragfähig hält.

Im universitären Kontext etwa ließe sich Henri Holec's umfassendes und differenziertes handlungstheoretisch fundiertes Konzept von Lernerautonomie als Maßstab für didaktisch-methodische Entscheidungen und Praxisplanungen anwenden; in institutionellen

Lernkontexten wie Schulen oder privaten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche wäre es hingegen nur begrenzt sinnvoll und realistisch, Holec's Vision von Lernerautonomie und selbst gesteuertem Lernen umsetzen zu wollen. Hier ist David Little's entwicklungspsychologisches Konzept von Lernerautonomie womöglich angemessener und hilfreicher für die konkrete Planung und Praxisanleitung von Fremdsprachenunterricht. Wesentlich erscheint mir bei alledem zudem die Kenntnisnahme der Geschichte des Autonomiekonzepts in Erziehung und Bildung.

Allzu lange hat man in der Fremdsprachendidaktik bei der Propagierung von Lernerautonomie nicht über den unmittelbaren Fächerrand hinaus geblickt, so dass man nicht wahrgenommen hat, welche große Bedeutung der Begriff der Autonomie in uns so nahestehenden Fachbereichen wie der Pädagogik und insbesondere der Erziehungs- bzw. Bildungsphilosophie hatte und immer noch hat. Die bildungshistorische und erziehungsphilosophische Relevanz von Autonomie spätestens seit der Aufklärung kann im Rahmen gegenwärtiger fremdsprachendidaktischer Überlegungen zur Förderung von Lernerautonomie Impulse und Akzente setzen, die zur Schärfung und Konkretisierung unserer Auffassung und Ansätze geeignet sind.

Die alte Einsicht 'ohne Herkunft keine Zukunft' gilt auch für unseren Kontext: Für den Umgang mit der Lernerautonomie kann man festhalten, dass die Kenntnisnahme und Berücksichtigung der Herkunft und der Vergangenheit(en) des Autonomiepostulats wichtige Voraussetzungen dafür sind, auch zukünftig reflektierte und kommunizierbare Versionen von Lernerautonomie zu entwickeln und speziell im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens zu fördern. Ob sich die momentane Popularität von Lernerautonomie als bildungsphilosophischer Realismus und als erfahrungsgesättigte praxisorientierte fremdsprachendidaktische Entwicklung fortsetzen kann und sollte oder lediglich als kurzlebiger didaktischer Hiphop in die Annalen der Fremdsprachendidaktik eingehen wird, dürfte nicht zuletzt von einem begriffsgeschichtlich und konzeptuell reflektierten Umgang mit dem Autonomiebegriff abhängen.

4. Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Auerbach, Elsa (2007): Necessary contradictions... and beyond. In Barfield, Andrew & Brown, Stephen H. (eds.): *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Basingstoke/New York : Palgrave Macmillan, 84-92.

- Bast, Roland (1989): Autonomie. In Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, 135-140.
- Benson, Phil (1997): The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In Benson, Phil & Voller, Peter. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London / New York: Longman, 18-34.
- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Learner Autonomy*. Harlow et al.: Pearson Education/Longman.
- Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Glaserfeld, Ernst von (1996): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Übersetzt von Wolfgang K. Köck. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofer, Manfred (2007): Autonomie. In Rainer K. Silbereisen & Marcus Hasselhorn (Hg.): *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung), Band 5: Psychologie des Jugend- und frühen Erwachsenenalters*. Göttingen: Hogrefe, 389-420.
- Holec, Henri (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Kant, Immanuel (1977 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In Immanuel Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Werkausgabe Bd. XI. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 53–61.
- Kleppin, Karin. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14, (1), 71-85.
- Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Little, David (1994): Learner Autonomy A Theoretical Construct and its Practical Application. *Die Neueren Sprachen*, 93, 430–442.
- Little, David (1999): Autonomy in Second Language Learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 22-36.
- Little, David (2007): Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education. In Barfield, Andrew & Brown, Stephen H. (eds.): *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Basingstoke/New York : Palgrave Macmillan, 1-12.
- Maturana, Humberto R. (1994): *Was ist Erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. Hg. und mit einem Essay ergänzt von Rudolf zur Lippe. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. München: Piper.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Autonomes Lernen), 4-10.

- Oxford, Rebecca L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In Palfreyman, David & Richard C. Smith (Hg.): *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 75-91.
- Palfreyman, David (2003): The representation of learner autonomy and learner independence in organisational culture. In Palfreyman, David & Richard C. Smith (Hg.) (2003): *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 183-200.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93, 407-429.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt et al.: Lang.

¹ Unter dem Namen "Konstruktivismus" findet man eine ganze Reihe von unterschiedlichen Theorieentwürfen und Modellen. Ich wähle hier diejenige Spielart des Konstruktivismus, die in der Fremdsprachendidaktik vor allem von Wolff (1994, 2002) bekannt gemacht worden ist, nämlich den von Ernst von Glasersfeld (1996) so genannten "radikalen Konstruktivismus". Daneben gibt es zahlreiche andere Konstruktivismustheorien, die zum Teil erheblich andere Sichtweisen auf das Verhältnis von Individuum zum Sozialen und insbesondere zur Rolle der Sprache in diesem Zusammenhang aufweisen (vgl. ausführlicher Schmenk, 2008). Genau genommen wäre also je nach Spielart des Konstruktivismus auch der jeweils implizierte Autonomiebegriff zu klären. Da aber in der Fremdsprachendidaktik in der Regel nicht näher zwischen Konstruktivismusspielarten unterschieden wird, verzichte ich an dieser Stelle ebenfalls auf differenzierte Überlegungen zu potenziellen Bedeutungsdimensionen von Autonomie im Rahmen von unterschiedlichen konstruktivistischen Theorieansätzen.

² Damit ist der Autonomiebegriff des radikalen Konstruktivismus grundsätzlich unvereinbar mit Entwürfen zur Lernerautonomie als einem Erziehungs- und Unterrichtsziel, sei es im Fremdsprachenunterricht oder anderswo (Vgl. zu diesem prinzipiellen Problem Schmenk, 2008).