



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht“

verfasst von / submitted by

Patrizia Hieß

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

Hiermit möchte ich mich herzlichst bei Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, der mir von der Themensuche bis zur Fertigstellung meiner Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite stand, für die kompetente Betreuung bedanken.

Außerdem möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Familie, vor allem bei meinen Eltern, bedanken, die mich während meiner gesamten Studienzeit sowohl finanziell als auch moralisch jederzeit unterstützt haben.

Zuletzt geht mein Dank auch an meine Freunde und Studienkollegen, die dafür gesorgt haben, dass meine Studienzeit zu einem unvergesslich schönen Lebensabschnitt wurde.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Lernerautonomie	4
2.1 Lerntheoretische Grundlagen der Lernerautonomie – Eine Einführung in den Kognitivismus und den Konstruktivismus	4
2.2 Definitionen von Lernerautonomie und historische Entwicklung des Begriffs	5
2.3 Gründe für die Förderung von Lernerautonomie	12
2.4 Der autonome Lernende	14
2.5 Der autonome Lehrende	15
2.5.1 Die Rolle von Lehrenden im autonomen Klassenzimmer.....	15
2.5.2 Implikationen für die Lehrerausbildung	19
2.6 Zentrale Aspekte des Konzepts der Lernerautonomie	21
2.6.1 Lernstrategien	21
2.6.1.1 Definition des Begriffs ‚Lernstrategie‘.....	21
2.6.1.2 Zur Relevanz von Lernstrategien	22
2.6.1.3 Klassifikation von Lernstrategien	23
2.6.1.4 Vermittlung von Lernstrategien	25
2.6.2 Selbstevaluation.....	27
2.6.2.1 Definition und praktische Umsetzung von Selbstevaluation.....	27
2.6.2.2 Gründe für Selbstevaluation	29
2.6.2.3 Sprachenportfolios	29
2.7 Wege zur Förderung von Lernerautonomie.....	30
2.7.1 Lernerbasierte Ansätze (Learner-based approaches).....	32
2.7.2 Unterrichtsbasierte Ansätze (Classroom-based approaches)	32
2.7.3 Curricumbasierte Ansätze (Curriculum-based approaches)	33
2.7.4 Lehrerbasierte Ansätze (Teacher-based approaches)	33
2.7.5 Ressourcenbasierte Ansätze (Resource-based approaches)	33
2.7.6 Technologiebasierte Ansätze (Technology-based approaches).....	34
2.7.6.1 Beschreibung technologiebasierter Ansätze	34
2.7.6.2 Die Rolle der Lehrkraft bei den technologiebasierten Ansätzen	35
2.7.6.3 Mehrwert durch die Inklusion von Internet in den Fremdsprachenunterricht.....	36
3. Der Einsatz ausgewählter Lernerautonomie fördernder Aktivitäten mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht	40

3.1 Sprachenlernen im Tandem	40
3.1.1 Definition von Sprachlerntandems	40
3.1.2 Historische Entwicklung	41
3.1.3 Arten von Tandems.....	42
3.1.4 Rollen.....	43
3.1.5 Prinzipien des Sprachenlernens im Tandem.....	44
3.1.6 Potenziale und Effektivität der Sprachlernmethode Tandem	47
3.1.7 Integration eines Sprachtandems in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel des FAME-Projekts.....	50
3.2 Podcasting.....	56
3.2.1 Definition und Merkmale von Podcasting	56
3.2.2 Anwendungsmöglichkeiten von Podcasts im Fremdsprachenunterricht ...	58
3.2.3 Beispiele von Podcast-Plattformen für den Französischunterricht	60
3.2.3.1 Audio Lingua.....	60
3.2.3.2 France 24.....	61
3.2.3.3 Le Monde.....	61
3.3 Die WebQuest-Methode	62
3.3.1 Definition und Ablauf der WebQuest-Methode	62
4. Analyse hinsichtlich der Förderung der Lernerautonomie (mit digitalen Medien) im österreichischen Fremdsprachenunterricht.....	64
4.1 Lernerautonomie und digitale Medien im GERS und im österreichischen Lehrplan	64
4.1.1 Lernerautonomie im GERS und im österreichischen Lehrplan	64
4.1.2 Die Nutzung neuer Medien im GERS und im österreichischen Lehrplan ..	66
4.1.3 Zusammenfassung und Fazit	68
4.2 Analyse hinsichtlich der Förderung der Lernerautonomie (mit digitalen Medien) in aktuellen Französisch-Lehrwerken	69
4.2.1 Zur Auswahl der Lehrwerke	70
4.2.2 Vorstellung der Analysefragen	70
4.2.3 Analyse „Voyages 2“	71
4.2.4 Analyse „Découvertes 2“	73
4.2.5 Vergleich der beiden analysierten Lehrwerke und Fazit.....	76
5. Conclusio	78
6. Résumé en langue française	82

7. Zusammenfassung.....	94
8. Bibliographie	96

Abbildungsverzeichnis

Grafiken

Grafik 1: Wege, um Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu fördern 31

Tabellen

Tabelle 1: Levels of implementation 10

Tabelle 2: Levels of awareness 20

Tabelle 3: Klassifikation von Lernstrategien 23

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
FAME-Projekt	Fostering Autonomy and Motivation through E-Tandems
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
i.e.	das heißt
OFAJ	Office franco-allemand pour la Jeunesse
PPT-Präsentation	PowerPoint-Präsentation
VoIP	Voice over Internet Protocol

1. Einleitung

Digitale Medien haben dank technologischer Fortschritte längst im fremdsprachlichen Klassenzimmer Einzug gehalten. Dort wird eine Fülle an neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verwendet, um die Teilkertigkeiten des Lesens, Hörens, Sprechens und Schreibens zu trainieren. Doch die Vorteile digitaler Anwendungen beschränken sich nicht nur auf deren Sprachlernpotenzial. Denn Informations- und Kommunikationstechnologien stellen ein exzellentes Instrument dar, um auch die Autonomie von Lernenden zu fördern.

Da sowohl Lernerautonomie als auch der Einsatz digitaler Medien beim Fremdsprachenerwerb ein sehr präsenes Thema in der aktuellen Bildungsdiskussion darstellen und sowohl im aktuellen, österreichischen AHS-Lehrplan als auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen verankert sind, habe ich mich dazu entschieden, meine Diplomarbeit über die Möglichkeit, eine Fremdsprache selbstgesteuert mit Hilfe von digitalen Medien zu lernen, zu schreiben.

Genauer gesagt wird in der vorliegenden Diplomarbeit folgenden Fragen nachgegangen:

Was wird unter Lernerautonomie verstanden? Welche konkreten digitalen Anwendungen können inwiefern genutzt werden, um die Lernerautonomie von SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht zu fördern? Wie sieht der Status quo in Bezug auf Lernerautonomie und die Nutzung neuer Medien in Österreich aus? Welche gesetzlichen Vorgaben liegen diesbezüglich im aktuellen AHS-Curriculum vor? Können ausgewählte aktuell verwendete Lehrwerke für Französisch als Fremdsprache dabei helfen, die Lernerautonomie von Lernenden zu fördern?

Diese Fragen werde ich in der vorliegenden Arbeit, die insgesamt in drei Teile gegliedert ist, zu beantworten versuchen. Die ersten beiden Teile basieren auf einer Literaturrecherche, wobei der erste sich auf das Phänomen ‚Lernerautonomie‘, und der zweite sich auf den Einsatz digitaler Medien beim Fremdsprachenerwerb bezieht. Der dritte Teil ist der analytische Part, in dem eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf das Vorkommen von Lernerautonomie an sich bzw. Lernerautonomie fördernder Aspekte und vom Gebrauch digitaler Medien im österreichischen AHS-Curriculum, im GERS und in aktuellen Französisch als Fremdsprache-Lehrwerken erfolgt.

Das erste Kapitel ist der Vorstellung der theoretischen Grundlagen des Konzepts der Lernerautonomie gewidmet. Nach einer Einführung in den Konstruktivismus und den Kognitivismus, den Lerntheorien, die der Lernerautonomie zugrunde liegen, folgt eine Diskussion diverser Definitionen des Begriffs. Daraufhin wird die Bedeutsamkeit der Autonomie, und somit die unterschiedlichen Gründe, die für die Förderung von Lernerautonomie sprechen, erörtert. Auf die Charakterisierung des autonomen Lernenden und die Beschreibung der Rollen, die dem autonomen Lehrenden zuteilwerden, folgt eine Darstellung der zentralen Aspekte des Konzepts der Lernerautonomie, welche die Anwendung von Lerntechniken und die Autoevaluation darstellen. Am Ende des ersten Teils werden verschiedene Ansätze, die die Förderung von Lernerautonomie herbeirufen sollen, vorgestellt, wobei aufgrund des thematischen Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit auf die technologiebasierten Ansätze detailliert eingegangen werden wird.

Im zweiten, praxisrelevanten Teil dieser Arbeit wird eine Auswahl an Lernerautonomie fördernder didaktischer Modelle vorgestellt, die sich durch die Einbindung digitaler Medien auszeichnen und zudem großes Sprachlernpotenzial aufweisen, indem sie darauf abzielen, insbesondere die oralen Sprachkompetenzen in der Fremdsprache zu trainieren. Demnach wird in diesem Kapitel das Sprachenlernen im Tandem, Podcasting und die WebQuest-Methode diskutiert. Hierbei wird darauf Wert gelegt, dass nicht nur eine bloße Definition und kurze Erklärung des didaktischen Modells angeführt wird, sondern, dass auch ein konkreter Vorschlag bezüglich des Ablaufs der Aktivität und deren Einbindung in den Fremdsprachenunterricht aufzeigt, auf welche Weise die didaktischen Modell in der Praxis verwendet werden können, um 1. die Lernerautonomie der SchülerInnen zu fördern, 2. die intrinsische Motivation der Lernenden zu erhöhen, und 3. ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zu erweitern.

Im dritten, analytischen Teil dieser Arbeit erfolgt eine Untersuchung des Status quo hinsichtlich der Förderung von Lernerautonomie und der Nutzung von neuen Medien im österreichischen Fremdsprachenunterricht. Genauer gesagt werden zuerst zwei Dokumente, nämlich der aktuelle österreichische Lehrplan der AHS und der GERS bezüglich der bereits genannten Themen analysiert, bevor zwei ausgewählte

Französisch-Lehrwerke, wobei eines für den schulischen Fremdsprachenunterricht und eines für erwachsene Lernende konzipiert wurde, untersucht werden.

2. Lernerautonomie

In diesem Kapitel wird auf den Begriff der Lernerautonomie näher eingegangen. Nach einer kurzen Einführung in die Lerntheorien des Kognitivismus und des Konstruktivismus, die die Basis der Lernerautonomie bilden, werden unterschiedliche Konzeptionen des Begriffs beleuchtet. Im Anschluss wird die Relevanz von Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht erörtert, bevor der autonome Lernende und Lehrende thematisiert wird.

2.1 Lerntheoretische Grundlagen der Lernerautonomie – Eine Einführung in den Kognitivismus und den Konstruktivismus

Eine der Lerntheorien, die dem Konzept der Lernerautonomie zugrunde liegt, ist Wolff (vgl. 1999: 42) zufolge der Kognitivismus. Mit genannter Theorie können jegliche Arten geistiger und motorischer Lernprozesse - Spracherwerbsprozesse demnach inkludiert - beschrieben werden. Der Kognitivismus ist von der Kybernetik geprägt, was bedeutet, dass das menschliche Gedächtnis als System betrachtet wird (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 38). Der Mensch kann, ähnlich einer biologischen Maschine, Informationen aufnehmen, restrukturieren und speichern. Um aufgenommene Informationen verarbeiten zu können, muss sich der Mensch bestimmter Strategien bedienen, denen beim autonomen Lernen eine bedeutende Rolle zukommt. Beim kognitivistischen Lernprozess baut der Lernende neues Wissen auf, indem er bereits vorhandenes Wissen nutzt und neues daran anknüpft (vgl. Wolff 1999: 42-43).

Die konstruktivistischen Lerntheorien gehen auf Überlegungen aus der Psychologie und Philosophie zurück. Dem Konstruktivismus zufolge wird die Realität immer subjektiv vom Menschen aufgebaut; eine objektive Wirklichkeit existiert nicht (vgl. Wolff 1999: 43). Damit hebt diese Lerntheorie die Einzigartigkeit jedes individuellen Lerners beim persönlichen Lernprozess hervor: Jeder einzelne Lernende konstruiert seine eigene Wirklichkeit, indem er durch unbewusste Interaktionen neue Informationen oder Erfahrungen mit dem verbindet, was bereits an Wissen vorhanden ist (vgl. Little 2007: 20). Dadurch lässt sich erklären, dass Lernergebnisse für individuelle Lernende unterschiedlich sind (vgl. Wolff 1999: 43). Ebenso wie beim Kognitivismus bedient sich das Lernindividuum diesen Lerntheorien zufolge

spezifischer Strategien, um Wissen zu verarbeiten (ibid.). Obwohl, wie Wolff (vgl. 1999: 44) konstatiert, der Lernprozess nur wenig durch Außenstehende, wie etwa Lehrpersonen, beeinflusst werden kann, wird auch der sozialen Interaktion ein hoher Stellenwert beigemessen, da Menschen in Gemeinschaft ihr individuelles Wissen zusammenbringen und miteinander teilen.

2.2 Definitionen von Lernerautonomie und historische Entwicklung des Begriffs

In diesem Kapitel sollen unterschiedliche Definitionen des Begriffes ‚Lernerautonomie‘ dargelegt werden. Aufgrund der Fülle an Literatur, die die hohe Anzahl an Wissenschaftlern, welche sich im Laufe der letzten Jahrzehnte mit besagtem Begriff beschäftigt haben, produziert haben, wird sich in diesem Kapitel jedoch nur auf die am häufigsten zitierten Definitionen von jenen Forschern beschränkt, die die Begriffsentwicklung seit den Anfängen am meisten prägten. Außerdem wird in diesem Kapitel auch die historische Entwicklung des Begriffs der Lernerautonomie skizziert.

Die Anfänge der Lernerautonomie im Kontext der Fremdsprachendidaktik gehen zurück auf das Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Der Begriff selbst erschien in den 60er Jahren in bildungspolitischen Diskussionen zum Thema ‚Fremdbestimmtes Lernen‘ in den USA und Europa zum ersten Mal auf der Bildfläche (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 14). Seitdem ist das facettenreiche und komplexe Konzept der Lernerautonomie Thema unzähliger wissenschaftlicher Publikationen. Es scheint wichtig anzumerken, dass, auch wenn sich die Geschichte der Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen laut Benson (vgl. 2006: 22) seit ihren Anfängen in drei Interessenswellen unterteilen lässt, und phasenweise im pädagogischen Diskurs immer wieder „in aller Munde ist“ und demnach wie ein Trend anmutet, Lernerautonomie keine Modeerscheinung ist. So erinnert uns Little (1999a: 13) daran, dass Lernerautonomie schon seit jeher existiert: „[t]here is nothing new about learner autonomy: it has existed for as long as there have been successful learners, and it can develop quite independently of teachers.“

Zuallererst muss festgehalten werden, dass der Begriff der Lernerautonomie an Mannigfaltigkeit kaum zu überbieten ist. Benson und Voller (vgl. 1997: 1-2)

gruppieren die verschiedenen Bedeutungen autonomen Lernens in fünf verschiedene Bereiche. Diese geben einen guten Überblick darüber, was unter Lernerautonomie im Fremdspracherwerb von unterschiedlichen Forschern verstanden wird:

1. *Situationen*, in denen Lernende ohne Fremdsteuerung alleine lernen
2. *Fähigkeiten*, die erlernt und beim autonomen Lernen angewandt werden
3. eine angeborene *Fähigkeit*, die von institutionellen Bildungsstrukturen unterdrückt wird
4. das Ausüben von *Verantwortung* über das eigene Lernen
5. das *Recht* der Lernenden, die Richtung des eigenen Lernens selbst festzulegen (vgl. Benson & Voller 1997: 1-2)

Im Folgenden werden die am häufigsten verwendeten Konzeptionen der Lernerautonomie und die historische Entwicklung des Begriffs im Kontext der Fremdsprachendidaktik kurz skizziert.

Als Begründer des Konzepts der Lernerautonomie wird oftmals Henri Holec zitiert, der sich 1979 im Rahmen des *Modern Language Projects* des Europarats erstmals mit Lernerautonomie im fremdsprachlichen Lernen beschäftigte und zwei Jahre später einen Report veröffentlichte, in dem man die am weitesten verbreitete Definition von Lernerautonomie findet (vgl. Benson 2006: 22). Für Holec ist autonomes Lernen gleichzusetzen mit „der Fähigkeit, die Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen“: „[Un apprenant autonome] est capable de prendre en charge son apprentissage.“ (Holec 1979: 4) Dabei soll der autonome Lernende die Verantwortung über folgende Bereiche seines Lernens haben: „la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l’acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.), l’évaluation de l’acquisition réalisée.“ (Holec 1979: 4) Demnach sieht Holec Lernerautonomie als eine Eigenschaft, über die ein Lernender verfügt. Um selbstgesteuert zu lernen, sollte man daher für sämtliche Entscheidungen des Lernprozesses Verantwortung übernehmen. Konkret heißt dies, dass die Lernziele selbst gesetzt werden müssen, und, dass eruiert werden muss, was mit welchen Mitteln und welchen Materialien wie gelernt werden muss, um ein bestimmtes Ziel in angemessener Zeit zu erreichen.

Einen weiteren wichtigen Aspekt des selbstgesteuerten Lernens bildet außerdem die Selbstevaluierung, mit der der eigene Lernprozess und -fortschritt beurteilt werden sollen (vgl. Holec 1997: 25).

Holecs Publikation löste die erste Interessenswelle an der Idee der Lernerautonomie aus. Diese zeigte sich vor allem in der Entwicklung der *self-access* Lernzentren, in denen Lernende Zugang zu einer Fülle an Lehrmaterialien haben und selbstgesteuert und nicht fremdbestimmt lernen (vgl. Benson 2006: 22).

In den Jahrzehnten nach Holecs wegweisender Publikation wird offensichtlich, dass der Begriff viel Interpretationsspielraum bietet und unter den Theoretikern kein Konsens darüber besteht, was unter Lernerautonomie verstanden wird. Dickinson (vgl. 1987: 11) zum Beispiel ist, anders als Holec, der Meinung, dass Autonomie keine Eigenschaft ist, die einem Lernenden zugeschrieben werden kann, sondern, dass sie sich auf die Lernsituation bezieht, in der ein Lernender die Verantwortung über sämtliche Entscheidungen im Lernprozess übernimmt. Lernerautonomie kann demnach erreicht werden, indem man Lernende mit Situationen konfrontiert, in denen sie dazu aufgefordert werden, selbstgesteuert zu lernen (*ibid.*).

Kurz nach Dickinsons Publikation, in den 90er Jahren, lässt sich die zweite Interessenswelle am Konzept des autonomen Lernens erkennen. Damals wurden Überlegungen angestellt, wie Lernerautonomie in den Schulalltag, vor allem in Sekundarschulen, integriert werden kann (vgl. Benson 2006: 22).

Ebenso wie Holec (1981) sieht David Little Lernerautonomie als Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen: „[T]he basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; the development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success“. ([Hervorhebungen im Original], Little 1999a: 11). Er bezeichnet Lernerautonomie als eine universale menschliche Fähigkeit (vgl. Little 1999a: 13) und betont deren natürliches Vorkommen. Little zufolge hat Autonomie wenig mit pädagogischen Methoden beim Fremdsprachenlernen zu tun, was sich darin zeigt, dass es schon immer erfolgreiche Lernende gab, die die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen besaßen, obwohl Autonomie erst seit kurzem zum

konkreten Bildungsziel ernannt wurde (vgl. Little 1999b: 22). Des Weiteren hebt Little die Bedeutsamkeit sozialer Interaktion beim Fremdsprachenlernen hervor, und erklärt, dass ebenso wie beim Fremdspracherwerb auch beim Erstspracherwerb soziale Interaktion zwischen Kind und Eltern bzw. Geschwistern notwendig ist, um sprechen zu lernen (vgl. Little 1999b: 23). Das Essentielle bei jeglicher Form des Spracherwerbs ist daher, dass der Lernende Input von erfahreneren Sprechern bekommt: „Child language development and other forms of naturalistic language acquisition are driven by dialogue in which the learner is supported by more expert speakers.“ (Little 2007: 22) Neben der sozialen Interaktion betont Little (2004: 22) auch die psychologische Dimension von Lernerautonomie, die auf sozialer Interaktion basiert: „[T]he individual learner's capacity to exercise responsibility for his or her learning at a psychological level develops out of the interactive (and thus linguistically mediated) experience of shared responsibility for collaborative learning projects.“ Somit steht bei Little nicht die Unabhängigkeit beim Lernprozess im Fokus, sondern die Kooperation mit Mitmenschen („interdependence‘ over ,independence“) (Benson 2006: 22).

Um jegliche Missverständnisse aus dem Weg zu räumen, zählt Little (vgl. 1991: 3-4) einige Fehlvorstellungen von Lernerautonomie auf. Diese sei weder gleichzusetzen mit einem Selbststudium, sprich eine Lernsituation vollkommen ohne Lehrkraft, noch würde Lernerautonomie die Lehrperson überflüssig machen. Außerdem sei Lernerautonomie weder eine eigene pädagogische Methode, noch eine Verhaltensweise oder ein Zustand, der lebenslang andauert, sobald er einmal erreicht wurde (vgl. Little 1991: 3-4).

Außerdem entwickelt Little drei universell anwendbare Prinzipien für das Sprachenlernen im formellen Kontext, mit dem Lernerautonomie entwickelt werden kann, die er *learner empowerment*, *learner reflection* und *appropriate target language use* nennt. *Learner empowerment* bedeutet, dass die Lehrperson Verantwortung über den Lernprozess an die Lernenden abgeben muss. Das zweite Prinzip beinhaltet, dass Lernende über ihren Lernprozess reflektieren müssen. Dieser kontinuierliche Vorgang muss von der Lehrperson initiiert und unterstützt werden. Das dritte Prinzip zielt darauf ab, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht von Beginn an darin unterstützt werden sollen, die Zielsprache für jegliche kommunikative

Zwecke zu verwenden, was wiederum in der Verantwortung der Lehrperson liegt (vgl. Little 2004: 22).

In den 90er Jahren lässt sich laut Benson (vgl. 2006: 22) die dritte Interessenswelle an Lernerautonomie erkennen, die vor allem vom Fortschritt in der Informationstechnologie gekennzeichnet ist, was dazu führt, dass zunehmend das Internet bzw. der Computer im Allgemeinen zum Spracherwerb herangezogen wird.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Definition autonomen Lernens leistet Phil Benson (2001: 47), der Lernerautonomie als die Fähigkeit, Kontrolle über sein eigenes Lernen zu übernehmen, definiert („the capacity to take control of one's own learning“). Damit basiert seine Begriffsklärung auf jener von Holec (1981); jedoch tauscht er das Wort ‚Verantwortung‘ mit dem Begriff ‚Kontrolle‘, was er damit erklärt, dass Kontrolle leichter zu erforschen sei als Verantwortung (vgl. Benson 2001: 47). Außerdem ist Benson (ibid.) der Meinung, dass die Fähigkeit zur Lernerautonomie nicht einheitlich ist, sondern von individuellen Lernenden in verschiedenen Kontexten in anderer Weise umgesetzt wird, und hebt deren Multidimensionalität hervor. Benson (vgl. 2004: 50) geht in seiner Konzeption besonders detailliert auf den Aspekt der Kontrolle ein. Insgesamt zählt Benson (ibid.) drei Ebenen der Kontrolle auf, die es von autonomen Lernenden zu berücksichtigen gilt: die Lerninhalte und Lernsituationen, die kognitiven Prozesse und die Lernpsychologie, sowie die Organisation des Lernens und das Lernverhalten. Diese Ebenen der Kontrolle sind deutlich miteinander verflochten:

„These three levels of control are clearly interdependent. Effective learning management depends upon control of the cognitive processes involved in learning, while control of cognitive processes necessarily has consequences for the self-management of learning. Autonomy also implies that self-management and control over cognitive processes should involve decisions concerning the content of learning.“ (Benson 2001: 50)

Als besonders essentiell für autonomes Lernen hält Benson die Kontrolle über den Lerninhalt (vgl. Benson 2001: 99). Auch wenn selbstgesteuertes Lernen, wie oben erwähnt, eine Menge anderer Aspekte enthalte, so sei die Lernzielsetzung und Kontrolle über den Lerninhalt entscheidend über den Ablauf aller weiteren Aspekte wie etwa Lernplanung oder Selbstevaluation, da der Lernende in diesem Falle den Lernprozess als seinen eigenen ansieht: „If the goals and content are self-determined, subsequent phases of the learning process become aspects of the

solution of a learning problem that is authentic in the sense that it is the learner's own.“ (Benson 2001: 100). Des Weiteren legt Benson Betonung auf die soziale Interaktion, die bei der Kontrolle über den Lerninhalt fundamental ist. In der Praxis kann dies realisiert werden, indem beispielsweise über Lernziele und -aufgaben mit LernkollegInnen diskutiert, oder indem mit Lehrpersonen über das Curriculum gesprochen wird (vgl. Benson 2001: 102).

Von David Nunan (vgl. 1997: 194-195) stammen die fünf Implementierungsphasen, die in nachfolgender Tabelle dargestellt sind. Dadurch wird verdeutlicht, dass autonomes Lernen kein ‚Alles-oder-Nichts-Konzept‘ („all-or-nothing concept“) (Nunan 1997: 13) ist, sondern, dass die Fähigkeit zum autonomen Lernen ein stufenweiser Prozess ist.

Level	Learner action	Content	Process
1	Awareness	Learners are made aware of the pedagogical goals and content of the materials they are using.	Learners identify strategy implications of pedagogical tasks and identify their own preferred learning styles/ strategies.
2	Involvement	Learners are involved in selecting their own goals from a range of alternatives on offer.	Learners make choices among a range of options.
3	Intervention	Learners are involved in modifying and adapting the goals and content of the learning programme.	Learners modify/ adapt tasks.
4	Creation	Learners create their own goals and objectives.	Learners create their own tasks.
5	Transcendence	Learners go beyond the classroom and make links between the content of classroom learning and the world beyond.	Learners become teachers and researchers.

Tabelle 1: Levels of implementation (Nunan 1997: 195)

Tabelle 1 zeigt die 5 Implementierungsphasen zur Förderung der Lernerautonomie nach Nunan. Es ist hinzuzufügen, dass sich der Bereich ‚Content‘ auf die Themen, Inhalte, Sprachfunktionen etc., die gelehrt werden und die Gesamtheit des Syllabus

ausmachen, bezieht. Der Bereich ‚Process‘ hingegen verweist auf die Methodik, oder, mit anderen Worten, auf die Auswahl, Entwicklung und Anpassung von Lernaufgaben (vgl. Nunan 1997: 194). Nunan (vgl. 1997: 195) zufolge müssen die Implementierungsphasen nicht zwingendermaßen in der von ihm vorgeschlagenen Reihenfolge stattfinden. Es ist durchaus üblich, dass Lernende zwischen einzelnen Phasen fluktuieren, und, dass sich die einzelnen Phasen teilweise überschneiden (ibid.).

Eine aktuellere Definition von Lernerautonomie (vgl. Martinez 2008: 218) kombiniert mehrere Faktoren, die von Wissenschaftlern im Kontext von Lernerautonomie als bedeutend eingestuft wurden. Ein nicht außer Acht zu lassender Aspekt des autonomen Lernens sei laut Martinez (ibid.) etwa auch die Willenskraft, oder die Motivation des Lernenden, Kontrolle über sein Lernen auszuüben. Martinez (ibid.) erklärt in ihrer Definition, dass die Fähigkeit zur Kontrolle des Lernprozesses alleine nicht ausreicht, um einen Lernenden autonom zu machen, sondern, dass mehrere Komponenten zusammenspielen müssen: „L’autonomie de l’apprenant est la volonté et capacité de l’apprenant de contrôler son propre apprentissage.“ ([Hervorhebungen im Original], Martinez 2008: 218). Fäcke (vgl. 2010: 57) weist daraufhin, dass Lernerautonomie in engem Zusammenhang mit intrinsischer Motivation steht, was bedeutet, dass Lernende ehrliches Interesse haben, und der Lernprozess nicht durch äußere Faktoren motiviert und angetrieben wird. Diese Willensstärke sei essentiell, da Lernende ohne intrinsischer Motivation weniger autonom arbeiten können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Forschung der Fremdsprachendidaktik kein Konsens darüber herrscht, was Lernerautonomie tatsächlich ist. Einige Forscher (Little 1991; Holec 1981) jedoch sind sich einig darüber, dass autonomes Lernen die Fähigkeit ist, selbstgesteuert zu lernen und Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen. Im Gegensatz zu Holec (1981) betont Little (1991) jedoch die psychologische Beziehung zum eigenen Lernen, die der Lernende aufbaut. Obwohl auch Benson (2001) mit der These, Lernerautonomie sei eine Fähigkeit, einverstanden ist, fügt er hinzu, dass es sich dabei um eine mehrdimensionale und komplexe Fähigkeit handelt, bei der im Fokus steht, Kontrolle über unterschiedliche Aspekte des Lernens auszuüben. Dickinson (1987) hingegen wählt einen grundlegend anderen Ansatz, indem er der Meinung ist,

dass autonomes Lernen keine Fähigkeit darstellt, sondern eine Lernsituation, in der der Lernende die komplette Verantwortung für sein eigenes Lernen zugeschrieben bekommt. Nunan (1997) macht letztendlich darauf aufmerksam, dass Lernerautonomie kein absolutes Konzept ist, sondern, dass der Lernende unterschiedliche Stufen im Prozess zum autonomen Lerner bewältigt.

Abschließend fasst folgendes Zitat von Neuner-Anfindsen (2005: 17) die Entwicklung des Begriffs ‚Lernerautonomie‘ in der Fremdsprachendidaktik ab dem Ende der 70er Jahre prägnant zusammen.

„Insgesamt kann die Entwicklung, die das Konzept der Lernerautonomie seit dem Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts bis zum heutigen Zeitpunkt durchlaufen hat, auf drei Ebenen beschrieben werden: Es entwickelte sich von einer eher situationalen hin zu einer psychologischen Beschreibung von Lernbedingungen, von einer sozialen hin zu einer individuellen Auffassung vom Lernenden und von einer Bedeutungsorientierung des Lernens (warum lernen Lerner und was lernen sie?) hin zu einer Orientierung an den Lernhandlungen (wie lernen sie?).“ (Neuner-Anfindsen 2005: 17).

2.3 Gründe für die Förderung von Lernerautonomie

Wie schon in Kapitel 2.2 erwähnt, gehen die Anfänge des Konzepts der Lernerautonomie auf die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Da das Lernen in der Schule bis zu diesem Zeitpunkt von einer immer rigider werdenden Struktur hinsichtlich Methoden, Lehrbücher und Lehrinhalten geprägt war, und sich Lehrende sowie Lernende steif an vorgeschriebene Lehrpläne- und ziele halten mussten, entwickelte sich Ende des 20. Jahrhunderts in Europa eine Gegenbewegung, nämlich die des autonomen Lernens, die zum Ziel hatte, das schulische Lernen ein wenig unabhängiger zu machen (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 178).

Es gibt eine Vielzahl an Gründen, warum Lernerautonomie im schulischen Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten eine zunehmend große Rolle spielt. Cotterall (vgl. 1995: 219-220) versucht, die Gründe für die Relevanz von Lernerautonomie zu klassifizieren und nennt drei Kategorien, warum es wünschenswert sei, die Förderung von Lernerautonomie in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Philosophische Gründe

Aus philosophischer Sicht soll der Mensch das Recht haben, Entscheidungen hinsichtlich seines Lernprozesses selbst zu treffen. Dies soll zur Folge haben, dass der Enthusiasmus und die Motivation dem Lernen gegenüber langfristig steigen. Darüber hinaus ist autonomes Lernen unverzichtbar für eine gut funktionierende Gesellschaft (Cotterall vgl. 1995: 219). Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 178) gehen auf die gesellschaftliche Relevanz der Lernerautonomie näher ein und betonen dabei die Diversität menschlicher Lebenswege. Schule soll die gegenwärtige Tendenz zu immer weniger festgelegten Lebenswegen in der industriellen, westeuropäischen Gesellschaft berücksichtigen, und daher weniger konkrete Inhalte lehren, sondern eher das Lernen an sich lehren. Diese Überlegung ist vor allem für den Fremdsprachenunterricht relevant, da Sprachen nicht für Prüfungen, sondern der Kommunikation mit fremdsprachiger Menschen wegen gelernt werden sollen.

Pädagogische Gründe

Vom pädagogischen Standpunkt aus soll Lernerautonomie eine bedeutende Rolle zugeschrieben werden, weil Lernende effektiver lernen, wenn sie ein Mitentscheidungsrecht bezüglich Tempo und Art des Lernprozesses sowie inhaltlicher Aspekte im Fremdsprachenunterricht haben (vgl. Candy 1988: 75, zitiert nach Cotterall 1995: 219). In diesem Zusammenhang fällt bei Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 178) das im pädagogischen Diskurs oft verwendete Schlagwort ‚Individualisierung‘. Durch die unterschiedlichen Charaktere, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden soll der Unterrichtende sich nicht auf ein bestimmtes, vorgegebenes Lehrwerk und eine festgesetzte Lehrmethode beschränken. Mittels der Förderung von Lernerautonomie wird demzufolge die Eigenständigkeit sowie die Motivation der SchülerInnen erhöht.

Praktische Gründe

Die letzte von Cotterall (vgl 1995: 220) genannte Kategorie weist darauf hin, dass autonomes Lernen es ermöglicht, auch selbstständig und außerhalb des Klassenzimmers, ohne auf Unterrichtende angewiesen zu sein, zu lernen. Es ist schlichtweg nicht praktikabel, dass Lehrende immer verfügbar sind, um Lernende mit Lernmaterialien zu versorgen, oder, um sie bei Problemen zu unterstützen (ibid.).

Überdies verfügen autonome Lernende über die Fähigkeit lebenslang, sprich auch nach Beendigung der Schullaufbahn, zu lernen (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 178).

2.4 Der autonome Lernende

In diesem Kapitel wird erörtert, über welche Eigenschaften ein Lernender verfügen sollte, um als autonom zu gelten.

Nach Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 33) haben autonome Lernende die Fähigkeit, die zentralen Entscheidungen bezüglich ihres Lernens selbst zu treffen. Demnach entscheiden sie selbst

- „dass sie lernen wollen,
- wie sie beim Lernen vorgehen,
- welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden,
- welche Lernstrategien sie einsetzen,
- ob sie allein oder mit anderen lernen,
- wie sie ihre Lernzeit einteilen,
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.“ (Bimmel & Rampillon 2000: 33)

Rampillon (vgl. 1989: 50-52) führt ähnliche Eigenschaften autonomer Lernender an, jedoch unterteilt sie diese in vier Kategorien. Autonome Lernende zeichnen sich durch „eine Lernhaltung, die für den Spracherwerb förderlich ist“ (Rampillon 1989: 50), aus. Dies bedeutet, dass SchülerInnen über großes Motivationspotenzial verfügen und Interesse, Aufgeschlossenheit und keine Gehemmtheit bezüglich Fehler oder Sprachschwierigkeiten mit sich bringen. Die zweite Eigenschaft autonomer Lernender betrifft die Lernorganisation, zu der beispielsweise eine sinnvolle Zeiteinteilung beim Lernen, Lerntechniken oder die Selektion von passenden Arbeitsmaterialien gehören (vgl. Rampillon 1989: 52). Des Weiteren „beherrschen [autonome Lernende] eine hinreichende Menge von Kommunikationsstrategien“ (Rampillon 1989: 50). Mittels Kommunikationsstrategien können Sprachenlernende es trotz mangelhafter Kenntnisse der Zielsprache schaffen, ein erfolgreiches Gespräch zu führen, indem sie ein Repertoire an Strategien, zu denen zum Beispiel Nachfragetechniken, Umschreibungen und syntaktische Vereinfachungen gehören, besitzen, und sich bei Bedarf dessen

bedienen (vgl. Rampillon 1989: 51-52). Die letzte Fähigkeit eines autonomen Lernenden ist die interkulturelle Gesprächskompetenz, die es SchülerInnen ermöglicht, erfolgreich ein Gespräch mit Menschen anderer Nationen unter Berücksichtigung derer kulturellen Eigenarten zu initiieren und in Gang zu halten (vgl. Rampillon 1989: 52).

Auch Little beschäftigt sich damit, welche Eigenschaften ein autonomer Lernender besitzen soll, und geht dabei auf den Spezialfall des Fremdsprachenlernenden ein. Laut Little (vgl. 1995: 179) inkludiert Lernerautonomie eine kontinuierliche Entwicklung der Fähigkeit, die zu erlernende Fremdsprache unabhängig und flexibel anzuwenden. In ähnlicher Weise sieht es Martinez (vgl. 2008: 225), die hinzufügt, dass autonome Lernende eine authentische und selbstbestimmte Beziehung zur Fremdsprache aufbauen. Um diese Eigenschaften bei Lernenden zu entwickeln, ist es die Aufgabe des Unterrichtenden, Aktivitäten unterschiedlicher Natur, wie etwa Projektarbeiten, Rollenspiele und Gruppenarbeiten anzubieten, im Laufe derer SchülerInnen die Zielsprache authentisch für kommunikative Zwecke einsetzen sollen (vgl. Little 1995: 179). Martinez (2008: 225) hebt dabei besonders die Möglichkeiten zur Anwendung von Lernstrategien hervor: „[Il faut] donc construire des situations d'apprentissage variées permettant la construction par l'apprenant d'une diversité de stratégies d'apprentissage évolutives et flexibles.“ Die verschiedenen Möglichkeiten, über die ein Lehrender verfügt, um Lernerautonomie zu fördern, werden in Kapitel 2.7 noch ausführlicher dargestellt.

2.5 Der autonome Lehrende

2.5.1 Die Rolle von Lehrenden im autonomen Klassenzimmer

Wie bereits in Kapitel 2.1 angeführt, steht das Konzept der Lernerautonomie oftmals in Zusammenhang mit der Missinterpretation, dass die Lehrkraft beim autonomen Lernen redundant ist (vgl. Little 1991: 3-4). In diesem Kapitel soll mit besagter Missinterpretation aufgeräumt, und diskutiert werden, welche Rolle den Lehrenden im autonomen Klassenzimmer tatsächlich zuteilwird.

Es ist nicht zu dementieren, dass sich die traditionelle Rolle der Lehrkraft bei einem Unterricht, der darauf abzielt, Lernerautonomie zu fördern, beträchtlich verändert. Angesichts der Tatsache, dass der Fremdsprachenunterricht vor der „Einführung“ der

Lernerautonomie eher lehrerzentriert war, geht die Änderung der Lehrpersonen-, sowie der Schülerrolle mit einigen Schwierigkeiten einher, die vor allem kultureller Natur sind. In vielen Kulturen müssen sich SchülerInnen erst daran gewöhnen, nicht mehr die passive Rolle im Fremdsprachenunterricht einzunehmen. Lehrkräfte hingegen müssen sich mit einem regelrechten Kontrollverlust, der gewissermaßen Teil einer autonomen Lernsituation ist, arrangieren (vgl. Godwin-Jones 2011: 5). In folgendem Zitat beschreibt Zhuya (2011: 148) den Rollenwechsel der Lehrperson vom „*maître*“ zum Vermittler zwischen verschiedenen Akteuren:

„[L]e professeur maintient une position centrale au sein du processus d'enseignement-apprentissage, non plus en tant que « maître », mais en tant que médiateur entre les différents acteurs. Ce sont les élèves qu'il met sur le devant de la scène, ces derniers glissent de l'état de collectif abstrait vers celui d'une pluralité d'individus différenciés et actifs.“

Außerdem verändert sich – verglichen mit einer traditionellen Lernsituation wie sie wenige Jahrzehnte zuvor üblich war - die gesamte Lernatmosphäre. Camilleri (2002: 42) spricht von einer „ambiance détendue qui ne soit plus marquée par la menace permanente des contrôles et examens“. Um dies zu gewährleisten sollen den Lernenden vielfältige Materialien zur Verfügung gestellt werden, unter denen sie jene bearbeiten können, die ihnen persönlich am interessantesten oder lehrreichsten erscheinen. Dieser Prozess soll von der Lehrperson lediglich durch Beratung, Ermunterung und Feedback unterstützt werden (vgl. Camilleri 2002: 42). Wie Camilleri (2002: 41-42) anmerkt, geht es beim autonomen Lernen nicht mehr um die Wissensvermittlung an sich, sondern darum, den Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben als Berater und Helfer zur Seite zu stehen: „Il lui faut en premier lieu prendre conscience que sa mission essentielle n'est plus de transmettre des savoirs, mais de mettre en place des tâches et d'assurer un rôle de conseiller et de personnelle ressource.“ Laut Bimmel und Rampillon (2000: 33) ist der zentrale Punkt, als Lehrkraft „den Mut zu haben, den Lernprozess loszulassen und den Lernenden Selbstverantwortung zuzutrauen und diese überhaupt zuzulassen“. Die neue Rolle, die Lehrenden damit zugeschrieben wird, beschreiben Bimmel und Rampillon (2000: 179) als „sehr viel schwieriger und komplexer“, da Lehrkräfte, im Gegensatz zum lehrerzentrierten Unterricht, nicht mehr nur die Sprache selbst vermitteln müssen, sondern zusätzlich müssen sie den Lernenden das Sprechen ebenso wie das „Lernen lernen“, sprich den SchülerInnen Lernstrategien beibringen, um den

Lernprozess für sie transparenter zu machen (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 179). Konkret gehört es nun zum Aufgabengebiet des Unterrichtenden, „den Unterricht zu moderieren, Lernsituationen zu schaffen, Lernhelfer und Lernpartner zu sein“ (Bimmel & Rampillon 2000: 33). Um das Lernen zu lernen genügt es laut Little (1999b: 30) nicht mehr, nur zu präsentieren, Antworten hervorzulocken, zu bewerten und zu korrigieren („an endlessly repeated cycle of telling, eliciting, evaluating and correcting“). Der Lehrende muss vielmehr als „*scaffold*“ dienen (vgl. Little 1999b: 30). Dies bedeutet, dass dem Lernenden ein Gerüst geboten wird, das ihm hilft in kleinen Schritten zu lernen; obwohl ihm vom Unterrichtenden Unterstützung geboten wird, ist diese nur so beschränkt, dass der Lernende seine Fragen selbst beantworten kann und der Lernprozess somit hochgradig gefördert wird (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 179).

Als oberstes Gebot im autonomen Klassenzimmer sieht Little (vgl. 1999b: 31) es an, als Lehrender den SchülerInnen die Bedeutsamkeit starken Zusammenhalts und des Verfolgens eines gemeinsamen Ziels unmissverständlich klarzumachen. Wenn dies nicht erfolgt, wird es Little (vgl. 1999b: 31) zufolge schwierig, die Lernenden zur Kooperation zu bewegen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den seiner LernkollegInnen zu übernehmen. In der Literatur ist im Zusammenhang mit Lernerautonomie immer wieder von Lehrerautonomie die Rede. So betont Benson (2001: 173), dass die Grundvoraussetzung autonomen Unterrichts ist, dass die Lehrkraft die eigene Autonomie erkennt und geltend macht: „In order to create spaces for learners to exercise their autonomy, teachers must recognise and assert their own.“

Beim autonomen Lernen lassen sich dem Unterrichtenden drei unterschiedliche Rollen zuschreiben (vgl. Voller 1997: 101-106).

Der Lehrer als ‚facilitator‘ (Unterstützer, Helfer)

Als Helfer sollen Lehrende die Lernenden dabei unterstützen, den Lernprozess in unterschiedlichster Art und Weise zu erleichtern (vgl. Voller 1997: 101). Allerdings muss hinzugefügt werden, dass sich diese Rolle vor allem auf Lehrsituationsen im Klassenzimmer bezieht (vgl. Voller 1997: 103). Holec (vgl. 1985: 184-186, zitiert nach

Voller 1997: 102) unterteilt diese Hilfestellung seitens der Lehrperson in psychosoziale und technische Unterstützung.

Die psychosoziale Unterstützung äußert sich in Form:

- persönlicher Eigenschaften des Helfers (Einfühlungsvermögen, Fürsorge, Geduld, Toleranz, Offenheit, Unvoreingenommenheit)
- der Fähigkeit, SchülerInnen zu motivieren (der Helfer sollte dazu fähig sein, Engagement seitens der Lernenden zu fördern, mit ihnen zu kommunizieren, gemeinsam Hindernisse und Probleme zu bewältigen, und sollte gleichzeitig vermeiden, die Lernenden zu objektivieren und sie zu steuern)
- der Fähigkeit zur Bewusstseinsentwicklung der Lernenden (die SchülerInnen sollen befreit werden von Vorurteilen bezüglich traditioneller Lerner- und Lehrerrollen, und die Notwendigkeit autonomen Lernens soll ihnen nähergebracht werden)

Bei der technischen Unterstützung ist es die Aufgabe der Lehrkraft die Lernenden dabei zu unterstützen:

- ihren Lernprozess zu planen und durchzuführen durch eine Bedarfsanalyse (dabei geht es darum, sich lang- sowie kurzfristige Ziele zu setzen, Lernmaterial auszuwählen und Interaktionen zu organisieren)
- sich selbst zu bewerten (dies inkludiert den anfänglichen Kenntnisstand, den Lernfortschritt, und Selbst- und Fremdevaluation)
- die Fähigkeiten und das Wissen zu erwerben, um oben genannte Dinge durchführen zu können (Dies ist möglich, indem den Lernenden gelehrt wird, Lernstile und Lernstrategien zu unterscheiden und zu identifizieren.) (vgl. Voller 1997: 102).

Der Lehrer als „counsellor“ (Berater)

Eine weitere Lehrerrolle beim autonomen Lernen ist die des Beraters. Als Berater gibt die Lehrperson Hilfestellungen und führt die Lernenden beim Lernprozess in eine bestimmte Richtung. Laut Voller (vgl. 1997: 104) ist es jedoch schwierig, eine klare Abgrenzung zwischen der Lehrkraft als Helfer oder Unterstützer und der des Beraters zu machen. Der einzige klare Unterschied liegt darin, dass der Lehrer als

Helper eher im traditionellen Klassenzimmer angesiedelt ist, wohingegen man den Berater in individuelleren Lernsituationen antrifft. Dadurch ist die Art und Weise der Interaktion eine andere, da der Berater einen einzelnen Lernenden betreut, ihm Ratschläge gibt und unterstützt (vgl. Voller 1997: 104).

Der Lehrer als ‚resource‘ (Ressource)

Die dritte Rolle, die im Kontext von Lernerautonomie diskutiert wird, ist die des Lehrers als Ressource, oder auch ‚knower‘ (Wissender). Camilleri (2002: 44) definiert diese Rolle wie folgt:

„En tant que personne-ressource, l’enseignant est chargé d’optimiser les conditions d’apprentissage en aidant les apprenants à prendre conscience de la multiplicité des stratégies possibles, et aussi, par exemple, de la diversité des styles d’apprentissage.“

Voller (vgl. 1997: 105) betrachtet diese Rolle kritisch: Einerseits ist es erstrebenswert, dass autonome Lernende Ressourcen effizient und richtig benutzen können. Andererseits stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte in ihrer Rolle als Ressource nicht überflüssig werden. Denn, so folgert Voller (vgl. 1997: 105), wenn Lernende bereits so weit im autonomen Lernen fortgeschritten sind, werden Lehrende, die als Ressourcen handeln, eigentlich nicht mehr gebraucht. Des Weiteren wird kritisiert, dass die Lehrperson letzten Endes nichts Anderes ist als eine sprechende Enzyklopädie, und diese Vorstellung wirke auf viele Lehrkräfte verständlicherweise degradierend. In diesem Zusammenhang betont Voller (vgl. 1997: 105) die Problematik, die sich ergibt, wenn die Lehrerrolle durch fachliche Kompetenz definiert wird: Diese Darstellung kann nämlich ein ungleiches Machtverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden implizieren, indem Lehrende über Wissen verfügen, das den Lernenden (noch) fehlt.

2.5.2 Implikationen für die Lehrerausbildung

Um Lernerautonomie fördern zu können, sieht es Little (vgl. 1995: 180) als zwingende Notwendigkeit, dass Unterrichtende auch in ihrer eigenen Lehrerausbildung Lernerautonomie erfahren. Daher plädiert Little dafür, dass sämtliche Aspekte der Lehrerausbildung – beispielsweise Lehrinhalte, Lehrmethoden und Evaluierung – angepasst werden, sodass Lehrerautonomie entwickelt werden kann, indem angehende Lehrende selbst Lernerautonomie erfahren: „Aims and

learning targets, course content, the ways in which course content is mediated, learning tasks, and the assessment of learner achievement must all be negotiated“ (Little 1995: 180).

Ebenso wie Little ist auch Thavenius (vgl. 1999: 159) der Meinung, dass Lehrerautonomie der einzige Weg ist, um Lernerautonomie zu erlangen. Allerdings stellt sie diesen Prozess als wesentlich komplexer dar, indem sie behauptet, dass Lehrerautonomie nicht durch das bloße Ändern von didaktischen Methoden erreicht werden kann (Thavenius 1999: 159): „It is not just a matter of changing teaching techniques, it is a matter of changing teacher personality.“

Thavenius (1999: 160) definiert Lehrerautonomie als die Fähigkeit und Bereitschaft, Lernenden dabei zu helfen, Verantwortung über ihr eigenes Lernen zu übernehmen („the teacher's ability and willingness to help learners take responsibility for their own learning“). Darüber hinaus sollte ein autonomer Lehrender über Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Lehrendenrolle verfügen, und, bei Bedarf, dazu bereit sein, diese zu ändern. Zur Erlangung besagter Reflexionsfähigkeit spricht sich Thavenius für Bewusstseinsschulungen für Lehrende aus. Lehrerautonomie, die mit drei Bewusstseinsebenen auf einem Kontinuum beschrieben werden kann, soll dadurch gefördert werden (vgl. Thavenius 1999: 161).

Level of awareness	Description
Level 1	Teacher <i>describes</i> students' work with self-directed learning without actually reflecting
Level 2	Teacher <i>reflects</i> on students' work and autonomy development
Level 3	Teacher reflects on her own autonomy development and awareness process

Tabelle 2: Levels of awareness (Thavenius 1999: 161)

Wie in Tabelle 2 abgelesen werden kann, soll der Lehrende drei Stufen bewältigen, die sukzessive zur Lehrerautonomie führen. Zu Beginn des Bewusstseinstrainings beschreiben Lehrende das autonome Arbeiten ihrer SchülerInnen, ohne wirklich zu reflektieren. Im nächsten Schritt denken Lehrende über die Autonomieentwicklung der Lernenden nach, bevor sie im letzten Schritt die Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Autonomie entwickeln. Dieser stufenweise Prozess soll durch wiederkehrende Seminare geschult werden. Allerdings verweist Thavenius (vgl. 1999: 162-163) auch auf die Realitätsferne der genannten Seminare. In vielen Fällen sind die Seminare aufgrund der hohen Kosten nur eintägig, sodass Lehrende bei

ihrer Bewusstseinsentwicklung nicht über einen längeren Zeitraum assistiert werden können, sondern oft mit diesem Prozess im Schulalltag alleine gelassen werden, wodurch sie selbst und ohne externe Hilfe an ihrer kontinuierlichen Reflexionsfähigkeit arbeiten müssen.

2.6 Zentrale Aspekte des Konzepts der Lernerautonomie

2.6.1 Lernstrategien

Zahlreiche Forscher (Tassinari 2010; Neuner-Anfindsen 2005; Rampillon 1989; Bimmel & Rampillon 2000) sind der Meinung, dass die Vermittlung von Lernstrategien beim Ziel, die Lernerautonomie von Lernenden zu fördern, unverzichtbar ist. Oder, wie Cuq und Gruca (2005: 123) es kurz und knapp auf den Punkt bringen: „Pour s'autodiriger [...], l'apprenant doit savoir apprendre.“ In diesem Kapitel soll daher geklärt werden, was Lernstrategien sind, welche Arten von Lernstrategien existieren, und welche Rolle diese im Kontext des Konzepts der Lernerautonomie spielen.

2.6.1.1 Definition des Begriffs ‚Lernstrategie‘

Eine sehr weitgehende Definition des Begriffs ‚Lernstrategie‘ stellen Bimmel und Rampillon (2000: 55) auf, die Lernstrategien „als Pläne (mental) Handelns, um ein Ziel zu erreichen“, definieren. Eine weitverbreitete Definition stammt von Oxford (1990), die für ein Klassifikationsschema von Lernstrategien, auf das zu einem späteren Punkt in diesem Kapitel eingegangen werden wird, bekannt ist. Sie definiert Lernstrategien als „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations“ (Oxford 1990: 8, zitiert nach Decke-Cornill & Küster 2015: 210). Obgleich in dieser Definition die Lernstrategien selbst eher unpräzise als „specific actions taken by the learner“ dargestellt werden, wird das Ergebnis ihrer Anwendung genau beschrieben und durch ausschließlich positiv konnotierte Adjektive („easier“, „faster“, „more enjoyable“ etc.) hervorgehoben. Decke-Cornill und Küster (2015: 209) wiederum setzen den Fokus in ihrer Definition auf die Funktionen, die Lernstrategien innehaben, indem sie sie als „relativ komplexe mentale Konstrukte betrachten, die der Einzelne einsetzt, um Handlungen zu planen, durchzuführen und auszuwerten“. Zusammengefasst kann also konstatiert werden, dass es sich bei Lernstrategien um

komplexe Pläne handelt, die Lernende bei der Planung, Durchführung und Evaluation ihres Lernens anwenden, um den Lernprozess effektiver zu machen.

2.6.1.2 Zur Relevanz von Lernstrategien

Die Vermittlung von Lernstrategien ist hinsichtlich der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens von grundlegender Bedeutung: um dieser gerecht zu werden, können Lernstrategien vermittelt werden, die im Idealfall zu Lernerautonomie – einem wichtigen Ziel der europäischen Bildungspolitik – führen, und dazu befähigen auch ohne Unterrichtsbezug lebenslang zu lernen (vgl. Piccardo et al. 2011: 22). Auch spezifisch für den Fremdsprachenunterricht sind Lernstrategien relevant, da sie nicht nur zu einer stärkeren Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden führen, sondern auch dazu beitragen, dass selbst nach Beendigung des schulischen Unterrichts eine Sprache selbstständig weitergelernt werden kann, und Lernende sich zusätzlich weitere Fremdsprachen eigenständig aneignen können (vgl. Tönshoff 1995: 241).

Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 5) sehen die Beherrschung von Lernstrategien sogar als Voraussetzung für die Entwicklung von Lernerautonomie an. Die gekonnte Anwendung von Lernstrategien dient dabei verschiedenen Zwecken. Wenn der Lernende sein eigenes Lernen durchschaut und selbst steuert, gewinnt der Lernprozess an Effektivität (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 51). Diese erhöhte Effektivität ergibt sich dadurch, dass der autonome Lernende erkennt, welche Strategie zum schnellsten und besten Lösungsweg für eine Problemstellung führt (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 50). Außerdem helfen Strategien den Lernenden dabei, „mehr Wissen schneller und nachhaltiger zu verarbeiten“ (Rampillon 1989: 49), und Lernende verfügen durch den Lernerfolg über eine höhere Motivation (vgl. Piccardo et al. 2011: 24).

Die Signifikanz der Lernstrategien wird vor allem durch Studien deutlich, die belegen, dass erfolgreiches Lernen einer Fremdsprache in engem Zusammenhang damit steht, welche Strategien verwendet werden, um ein Sprachziel zu erreichen (vgl. Piccardo et al. 2011: 22-23). Ein möglicher Grund für Misserfolg beim Sprachlernprozess könnte daher das Anwenden ungeeigneter Strategien sein. Häuptle-Barceló (vgl. 1999: 52) führt dazu ein Beispiel aus der

Spracherwerbsforschung an: Schwächere Lernende tendieren beim Lesen eines Textes dazu, jedes einzelne Wort verstehen zu wollen. Dies führt jedoch schnell zu Ermüdung und Konzentrationsschwierigkeiten, wodurch schwache Lernende es oft nicht schaffen, den Text inhaltlich zu verstehen. Erfolgreiche Lernende hingegen richten ihren Fokus tendenziell darauf, globale Sinnzusammenhänge herzustellen, und selektieren bedeutungslose Informationen aus, während sie sich auf wichtige Schlüsselwörter konzentrieren. In anderen Worten, erfolgreiche Lernende wenden bestimmte Strategien an, um den Text inhaltlich zu verstehen, und heben sich somit von ihren weniger erfolgreichen KollegInnen ab (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 52).

2.6.1.3 Klassifikation von Lernstrategien

Verschiedene Klassifikationsschemata (O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990) unterscheiden zwischen direkten und indirekten Lernstrategien. Direkte Lernstrategien beziehen sich auf den Lerninhalt, und darauf, wie das Gelernte verarbeitet, gespeichert, und abgerufen werden kann. Indirekte Strategien beziehen sich auf die Vorgehensweise beim Lernen und befassen sich mit der Frage wie/wann/was/wo/mit wem gelernt wird. Indirekte Strategien sollen demnach dazu beitragen, die Bedingungen für wirkungsvolles Lernen zu schaffen (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 64).

Tabelle 3 bietet einen Überblick über die Einteilung der Lernstrategien bei Oxford (1990).

Direkte Strategien	Indirekte Strategien
Gedächtnisstrategien	Metakognitive Strategien
Kognitive Strategien	Affektive Strategien
Kompensationsstrategien	Soziale Strategien

Tabelle 3: Klassifikation von Lernstrategien

Zu den direkten Strategien zählen Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien. Erstere helfen dem Lernenden dabei, sich Informationen einzuprägen und wieder abzurufen (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 55). Dies gelingt beispielsweise durch die Herstellung gedanklicher Verknüpfungen oder durch visuelle Vorstellungen beim Lernen (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 210). Kognitive Strategien ermöglichen es dem Lernenden, Sprache zu verarbeiten und auch selbst neue sprachliche Äußerungen zu tätigen (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 55). Dazu zählen Repetitions- und Organisationsstrategien, wie etwa Imitationsübungen

beim fremdsprachlichen Lernen oder das Anfertigen von Notizen (vgl. Martinez 2016: 373). Durch Kompensationsstrategien, wie etwa der Einsatz von Mimik und Gestik beim Sprechen, können Lernende trotz mangelnder sprachlicher Kenntnisse in einer Fremdsprache kommunizieren (vgl. Martinez 2016: 373-374). Bei der kritischen Betrachtung der letztgenannten Kategorie der Kompensationsstrategien fällt Decke-Cornill und Küster (vgl. 2015: 210) jedoch eine Schwachstelle in Oxfords Klassifikation auf. Sie bemängeln, dass es zwischen Lern- und Gebrauchsstrategien zu differenzieren gilt. Demnach sind Kompensationsstrategien in Oxfords Schema eigentlich fehl am Platz, da sie in keiner Weise das Lernen selbst betreffen, sondern das Kommunizieren in einer Sprache, und somit zu den Kommunikationsstrategien zählen. Martinez (2016: 274) wiederum beteuert, dass eine strikte Trennung von Lern- und Kommunikationsstrategien nicht sinnvoll sei, „da Kommunikationsstrategien durchaus auch als Lernstrategien fungieren können“. In diesem Zusammenhang verweisen Decke-Cornill und Küster (vgl. 2015: 210) auf den Begriff „Lernerstrategien“, der beide Kategorien kombiniert. Dies bedeutet also, dass Lernstrategien durchaus den Lernenden helfen können, verschiedene Aspekte des Sprachenlernens, zum Beispiel das Einprägen von Vokabeln oder das Verstehen eines Textes, zu erleichtern oder effizienter zu gestalten. Der richtige Akt des Sprechens, der beim Sprachenlernen natürlich fundamental ist, wird gemäß Decke-Cornill und Küster (vgl. 2015: 210) aber nur durch Lernerstrategien, zu denen auch Kommunikationsstrategien zählen, unterstützt.

Zu den indirekten Strategien gehören metakognitive, affektive und soziale Strategien. Bei den metakognitiven Strategien geht es darum, sein Lernen durch die Aufstellung von Lernplänen zu planen, sich Ziele zu setzen und seine Lernergebnisse selbst zu evaluieren (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 210). Für die Förderung von Lernerautonomie wird von allen angeführten Strategien den metakognitiven der größte Stellenwert beigemessen (vgl. Tönshoff 1995: 241). Affektive Lernstrategien beziehen sich auf die Emotionen des Lernenden, und sollen dazu beitragen, dass Ängste beim Lernprozess verringert, und Mut hingegen aufgebaut wird (vgl. Martinez 2016: 373). Die sozialen Lernstrategien beziehen sich auf den zwischenmenschlichen Aspekt beim Lernen. Dazu zählt das gemeinsame Lernen mit KollegInnen, das gegenseitige Korrigieren von Texten und Aufgaben, oder, im

weiteren Sinne, die Fähigkeit, sich in andere Kulturen und Gefühle hineinzuversetzen (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 210).

2.6.1.4 Vermittlung von Lernstrategien

In den letzten Jahrzehnten haben mehrere Forscher (O'Malley & Chamot 1990; Cohen 1999) Beiträge zur Lehrbarkeit von Lernstrategien geliefert, die zu erhöhter Lernerautonomie verhelfen sollen. Eine lernerzentrierte Methode, die auf die Inklusion von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht abzielt, ist die *strategies-based instruction*. Die Ziele dieser Lehrmethode sind einerseits die *strategies instruction*, was bedeutet, dass Lernende explizit lernen wie, wann und warum welche Lernstrategien genutzt werden sollen. Im Anschluss folgt die *strategy integration*, bei der die Strategien in Lernaufgaben angewandt werden. Mit dieser Technik soll daher das theoretische Wissen über die Anwendung von Strategien beim Fremdsprachenlernen wiederholt geübt werden (vgl. Cohen 1999: 62-63).

Obwohl bei unterschiedlichen Forschern, die Richtlinien zur Instruktion von Lernstrategien verfasst haben, subtile Unterschiede zu finden sind, sind die meisten Ansätze sehr ähnlich und folgen einem Muster aus vier bis fünf Schritten (vgl. Martinez 2016: 374):

- 1.) Im ersten Schritt werden bereits vorhandene Strategien bei individuellen Lernenden identifiziert (vgl. Martinez 2016: 374). Dazu können Fragebögen, Interviews, und Techniken des lauten Denkens verwendet werden. Das Ziel dieses Schrittes ist es, den Lernenden ihre eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu machen, und ihnen Einsicht in bereits verwendete Strategien zu geben (vgl. Tönshoff 1995: 242).
- 2.) Im nächsten Schritt werden den Lernenden alternative Lernstrategien präsentiert. Dies erfolgt beispielsweise durch verbal-metasprachliche Erklärungen oder durch das Vorzeigen der Anwendung einer Strategie durch die Lehrkraft, die durch Verbalisierung einzelner Schritte (lautes Denken) den Lernenden die einzelnen Durchführungsschritte näherbringt (vgl. Tönshoff 1995: 242).

- 3.) Darauffolgend sollen die Lernenden genügend Gelegenheiten bekommen, um zuvor behandelte Strategien in Übungen zu erproben (vgl. Martinez 2016: 374).
- 4.) Im Anschluss folgt eine Evaluationsphase, in der Kriterien für die Evaluation der Instruktion erschaffen werden. Dabei erteilt die Lehrperson Feedback an die Lernenden, und erhält ebenso Feedback zurück (vgl. Cohen 1999: 65).
- 5.) Im letzten Schritt werden die neu gelernten Strategien auf neue Aufgaben transferiert (vgl. Martinez 2016: 374).

Generell heben Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 92-93) die Bedeutsamkeit der Reflexion bei der Vermittlung von Lernstrategien hervor. Die Lernenden müssen - zumindest in der Anfangsphase - bewusst, und nicht automatisch, eine Aufgabe lösen. Denn nur auf diese Weise erkennen sie, welche Strategie sie anwenden müssen, um ähnliche Aufgaben beim nächsten Mal mit der gleichen Strategie zu lösen. Für diesen Bewusstmachungsprozess ist es wichtig, Gedanken über strategische Vorgehensweisen zu verbalisieren. Deshalb ist es ratsam, als Lehrender den SchülerInnen Reflexionsfragen zu präsentieren, die zum Nachdenken anregen. Neuner-Anfindsen (vgl. 2005: 38) verweist außerdem auf Fragebögen und Lerntagebücher, die beim Reflexionsprozess helfen. Des Weiteren können auch gemeinsame Gespräche und Diskussionen nach der Reflexion über den Strategiegebrauch hilfreich sein.

Was laut Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 91) jedoch nicht erfolgsbringend ist, sind spezielle Trainingsprogramme, in denen die Anwendung von Lernstrategien isoliert von Schulfächern und ohne Kontext geübt wird. Selbst wenn die Benutzung der Strategien im Kurs selbst funktioniert, können Lernende in der Regel gelernte Strategien im Lernalltag nicht anwenden, da es zu keinem Transfer kommt, und somit die fünfte und letzte Stufe bei der Instruktion von Lernstrategien fehlt.

Viele Lehrwerke bauen zudem eine sogenannte *blind strategy instruction* in ihren Aufgaben ein, wobei der Lernende zum Beispiel vor dem Lesen eines Textes ein Bild sieht, ihm jedoch nicht dargelegt wird, dass visuelles Material das Leseverständnis erleichtern kann. Auch dies erachtet Neuner-Anfindsen (vgl. 2005: 38) als problematisch und wenig hilfreich, da der Strategietransfer fehlt. Auch wenn der Lernende visuelles Material vor dem Lesen des Textes sieht, und somit eine

Strategie anwendet, wird kein lernstrategisches Bewusstsein entwickelt, da sich der Lernende der Anwendung nicht bewusst ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Beherrschung von Lernstrategien eine Bedingung autonomen Lernens ist. Es gibt eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernstrategien, die in direkte - also den Lernstoff betreffend – und indirekte Strategien – den Lernprozess betreffend - eingeteilt werden können. Hinsichtlich der Lehrbarkeit von Strategien ist anzumerken, dass den Lernenden nach einer Bestandsaufnahme der bereits verwendeten Strategien ausgewählte Strategien präsentiert und diese im Anschluss geübt werden sollen. Zuletzt müssen diese unbedingt in neue Lernsituationen transferiert werden. Dieser letzte Schritt erweist sich oftmals als problematisch, da bei „heimlichen“ Strategieanwendungen in Lehrwerken kein Transfer erfolgt, da sich die Lernenden der Anwendung nicht bewusst sind.

2.6.2 Selbstevaluation

2.6.2.1 *Definition und praktische Umsetzung von Selbstevaluation*

Neben der Beherrschung von Lernstrategien kommt auch der Möglichkeit zur Selbstevaluation eine hohe Bedeutung beim autonomen Lernen zu. Und zwar in solchem Ausmaß, dass Dam und Legenhause (1999: 90) die Evaluation als Dreh- und Angelpunkt im autonomen Klassenzimmer bezeichnen: „In an autonomous classroom it [evaluation] is viewed as the pivot of a good learning/teaching cycle [...]. Im „*Dictionnaire de didactique de langues*“ findet sich folgende Definition von Selbstevaluation:

„On parle d’auto-évaluation quand l’apprenant peut, par des moyens appropriés, procéder lui-même, sans recours à un enseignant ou à un ‘examinateur’, à l’évaluation de son progrès dans l’apprentissage.“ (Galisson & Coste 1976: 61)

Bei der Selbstbewertung überprüft der Lernende selbst also seine eigenen Lernergebnisse und -fortschritte nach bestimmten Kriterien. Die Tatsache, dass dieses didaktische Wörterbuch aus dem Jahre 1976 stammt, verdeutlicht, dass Autoevaluation keinesfalls ein neues Konzept ist, sondern selbst schon zu Zeiten des Ursprungs der Lernerautonomie eine Rolle im Fremdsprachenunterricht spielte.

Wie Dam und Legenhausen (vgl. 1999: 90) affirmieren, hat die Evaluation eine Doppelfunktion: eine retrospektive Funktion, bei der über vergangene Lernerfahrungen reflektiert wird, sowie eine prospektive Funktion, bei der Lernziele gesetzt und Lernpläne aufgestellt werden. Ersteres bezeichnet Nieweler (2006: 263) auch als Standortbestimmung, bei der sich Lernende Fragen wie etwa „*Was kann ich schon?*“, „*Wo mache ich noch Fehler?*“, „*Welcher Art sind meine Fehler?*“ beantworten. Die prospektive Funktion ist „die Einschätzung einer (aufgabenbezogenen) **Zielperspektive** [Hervorhebung im Original]“ (Nieweler 2006: 263), an die SchülerInnen mit folgenden Fragen herangeführt werden können: „*Welche Anforderungen stellt eine bestimmte Aufgabe?*“, „*Wie kann ich sie lösen?*“, „*Welche Schwierigkeiten beinhaltet sie?*“, „*Kann ich Fehler antizipieren und vermeiden?*“.

Nur selten werden auch mündliche Performanzen von den Lernenden selbst beurteilt. In diesem Fall hat die Autoevaluation eher eine motivierende, und keine bewertende Funktion inne (vgl. Inspection générale de l'éducation nationale 2007: 14). Vajta (2012: 189) merkt zudem an, dass die Bewertung mündlicher Performanzen mit Schwierigkeiten verbunden ist: „[L'expression orale] est un phénomène unique dans l'espace et dans le temps, ne laissant guère de traces concrètes, et perçu par un sujet subjectif (interlocuteur, camarade ou enseignant).“ Bewertungen von mündlichen Leistungen sind also immer subjektiv und gestalten sich schwierig, da sie keine Spuren hinterlassen. Nichtsdestotrotz scheint Autoevaluation gemäß Vajta (vgl. 2012: 189-190) lernförderlich zu sein, da sie eine Abwechslung zum Standard-Bewertungsprozedere bietet, und die Lernenden zur Reflexion über ihre eigenen Aussagen anregt.

Laut Tassinari (vgl. 2012: 17) ist die Selbstevaluation im Unterricht ein kontinuierlicher Lernprozess, an den die Lernenden von der Lehrkraft hingeführt werden müssen. Tassinari führt dazu folgende Schritte an:

- „1. Einstiegsphase: Elizitierung von Einstellungen über und Erfahrungen mit Lernerautonomie
2. Auswahl von Komponenten und Deskriptoren für die Selbsteinschätzung
3. Selbsteinschätzung
4. Feedback zur Selbsteinschätzung

5. Entscheidungen fürs weitere Lernen.“ (Tassinari 2012: 17)

Die Phasen 2 und 3 können vom Lernenden alleine durchgeführt werden, wohingegen für Schritte 1, 4 und 5 ein Berater benötigt wird. Im Unterricht können die Schritte der Selbstevaluation demnach in Gruppen- oder Partnerarbeiten realisiert werden, denen eine Besprechung im Plenum folgt. Es gilt daher hervorzuheben, dass entgegen dem, was der Begriff ‚Selbstevaluation‘ vermuten lässt, eine gemeinsame Besprechung mit Lehrpersonen oder Beratern von grundlegender Bedeutung ist, um „richtige“ Entscheidungen für den weiteren Lernprozess (siehe Phase 5) zu treffen (vgl. Tassinari 2012: 17).

2.6.2.2 Gründe für Selbstevaluation

Ein Bereich, der laut Forschung durch regelmäßige Selbstevaluation besonders positiv beeinflusst werden soll, ist der der Selbsteffizienz. In einer Studie, welche den Effekt regelmäßiger Eigenbewertung auf die Selbsteffizienz von Lernenden, in anderen Worten das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen, erforscht hat, wurde festgestellt, dass regelmäßige Selbstbeurteilung zu weitaus höherer Selbsteffizienz führt, was sich durchaus als lernförderlich erweisen kann (Baleghizadeh & Masoun 2013).

Erhöhte Selbsteffizienz ist jedoch nicht der einzige Vorteil von regelmäßig durchgeföhrter Selbstevaluation. Doyé (2010: 137) betrachtet es als „pädagogisch sinnvoll“ die Leistungsfeststellung nicht alleine den Lehrkräften zu überlassen, sondern auch die Lernenden zu integrieren, und führt dafür zwei Gründe an. Zum einen meint er, dass sich die als oftmals objektiv bezeichnete Leistungsfeststellung seitens der Lehrenden „bei genauer Prüfung als durchaus nicht hinreichend valide und zuverlässig und schon gar nicht als gerecht [erweist]“ (Doyé 2010: 137), und diese Mängel durch Eigenevaluation ausgeglichen werden können. Zum anderen wird die Kompetenz zur Selbsteinschätzung in vielen Lebenssituationen gebraucht, weshalb diese Fähigkeit in der Schule trainiert werden sollte (vgl. Doyé 2010: 137).

2.6.2.3 Sprachenportfolios

Ein beliebtes Instrument zur Selbstevaluation sind Sprachenportfolios, die als „eine Sammlung von zumeist zertifizierten Selbsteinschätzungsdocumenten, individuellen

Sprachenbiographien und selbst angefertigten fremdsprachigen Arbeitsbeispielen“ (Burwitz-Melzer 2016: 416) definiert werden können.

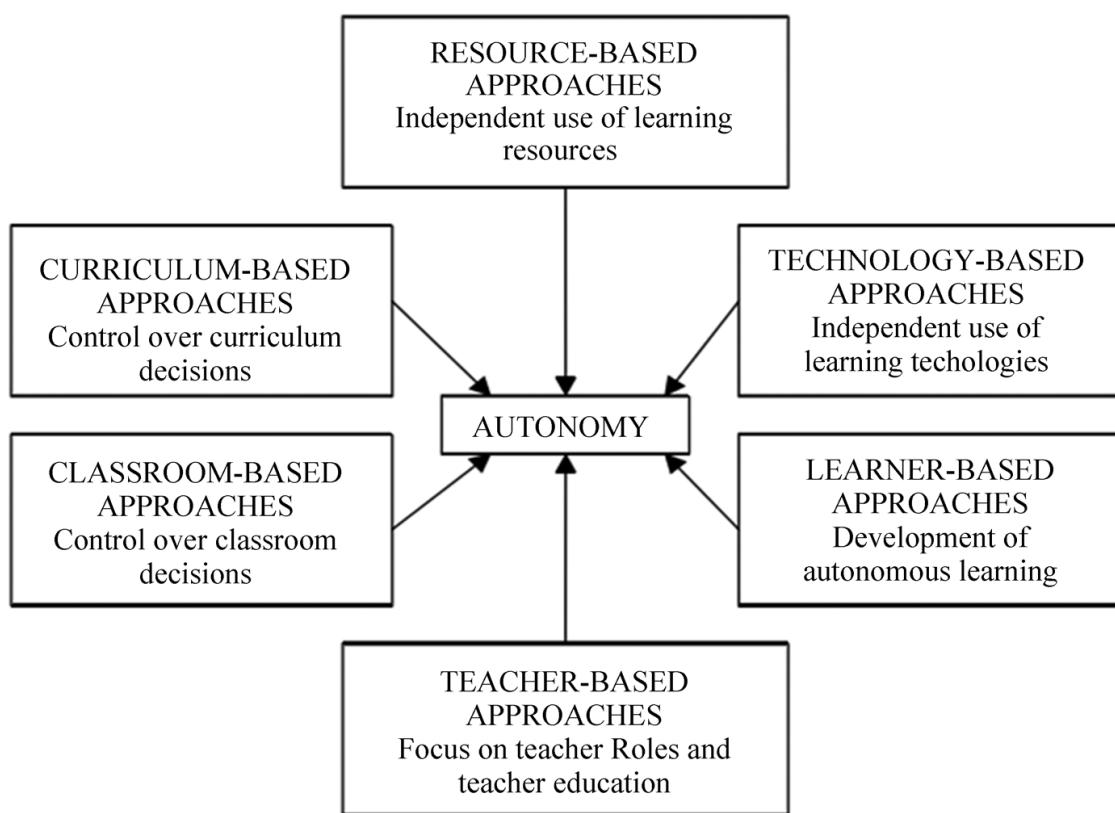
Das vom Europarat im Jahr 2001 initiierte europäische Sprachenportfolio (ESP) stellt ein beliebtes Instrument dar, das zum Ziel hat, die Plurilingualität und die Plurikulturalität zu fördern. Es ist ein Mittel zur Reflexion für Sprachenlernende, sowie zur Selbstbeurteilung bezüglich eigener Sprachkenntnisse (vgl. Inspection générale de l'éducation nationale 2007: 17-18). Der Lernende findet im Teil der Sprachenbiographie Kann-Deskriptoren (i.e. Sätze, die beschreiben, was der Lernende schon kann) zu den fünf verschiedenen Sprachkompetenzen (Hören, interaktives Sprechen, monologisches Sprechen, Lesen und Schreiben). Anhand von Checklisten, in denen der Lernende entsprechende Deskriptoren ankreuzt, hat der Lernende einen Überblick über seine bereits erworbenen Kompetenzen und sieht zugleich, in welchen Bereichen noch gearbeitet werden muss (vgl. Burwitz-Melzer 2016: 417). Obgleich das ESP als Mittel zur Selbsteinschätzung mittlerweile in sehr vielen europäischen Schulen, und gelegentlich auch an Universitäten für Lehramtsstudierende verwendet wird (vgl. Burwitz-Melzer 2016: 418), ist dessen Effektivität vor allem unter Lehrkräften äußerst umstritten (vgl. Arras & Kecker 2016: 396-397). Für Unterrichtende wird das Ankreuzen von Checklisten oder Verfassen von Lerntagebüchern oftmals als zusätzliche Belastung im Unterricht angesehen, und abgesehen davon, stellen sie die Seriosität, mit der Lernende sich selbst beurteilen, infrage, da die Selbstevaluation mechanisch erledigt werde und nur wenig mit tatsächlicher Reflexion zu tun habe (vgl. Arras & Kecker 2016: 396-397). Hierzu ist anzumerken, dass die Forschung bezüglich der Lernförderlichkeit von Selbstevaluation sehr begrenzt ist (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 274). Vereinzelte Untersuchungen haben jedoch entgegen der Zweifel von Unterrichtenden ergeben, dass Selbstevaluation in Form von Checklisten oder Kompetenzskalen durchaus zur Lernförderung beitragen kann. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass „die dargestellten sprachlichen Anforderungen auf einer konkreten aufgabenbezogenen Ebene operationalisiert werden“ (Arras & Kecker 2016: 397).

2.7 Wege zur Förderung von Lernerautonomie

Um als Lehrkraft Lernenden dabei zu helfen, Lernerautonomie zu entwickeln, ist es essentiell zu wissen, mit welchen Methoden dieses Ziel erreicht werden kann.

Generell ist festzuhalten, dass der zentrale Punkt nahezu aller Ansätze die Bewusstmachung von und Reflexion über das eigene Lernen ist. Es gilt die Interessen, Vorlieben, Strategien und Lernziele der Lernenden in den Fokus des Unterrichts zu stellen. Dies gelingt durch eine Vielzahl an Instrumenten, wie etwa: „gezielt erarbeitete Lernmaterialien und -aufgaben, prozessorientierte Arbeitsphasen, Gruppen- und Partnerarbeit, Lerntagebücher und vieles mehr“ (Tassinari 2012: 15).

In diesem Kapitel werden sechs unterschiedliche Herangehensweisen, die von Benson (2001) ausgearbeitet wurden, näher beleuchtet. Allerdings ist hinzuzufügen, dass diese nicht strikt trennbar sind und sich teilweise überschneiden. Einer der Ansätze, nämlich der des *technology-based approach* wird aufgrund des Fokus dieser Arbeit im Detail dargestellt, wohingegen die übrigen nur kurz und prägnant beschrieben werden. Grafik 1 bietet einen Überblick über die im Anschluss vorgestellten Ansätze zur Entwicklung von Lernerautonomie.



Grafik 1:
Wege, um Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu fördern (Benson 2001: 112)

2.7.1 Lernerbasierte Ansätze (*Learner-based approaches*)

Zwei Schlagwörter, die im Kontext der lernerbasierten Ansätze hervorzuheben sind, sind laut Benson (vgl. 2001: 142) einerseits Lernstrategietraining, das schon in Kapitel 2.6.1 ausführlich behandelt wurde, und andererseits Lernerentwicklung. Letzteres bezeichnet die kognitive und affektive Entwicklung eines Lernenden, die in Richtung zunehmendes Bewusstsein des Lernerdaseins, sowie in Richtung steigender Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu planen und zu verwalten, geht (vgl. Sheerin 1997: 60). Das oberste Ziel lernerbasierter Ansätze ist es, die Lernenden – pauschal gesagt – zu besseren Sprachenlernenden zu machen (vgl. Benson 2001: 142). Dabei steht die Beteiligung der Lernenden an Entscheidungen im Fokus. Dadurch können Lernende den Lernprozess in eine bestimmte Richtung lenken, indem sie ihre eigenen Interessen, Lernziele und Lernstile in den Unterricht miteinfließen lassen (vgl. Tassinari 2010: 41). Ein weiterer zentraler Punkt bei lernerbasierten Ansätzen ist es, die Sichtweise der Lernenden hinsichtlich Lernen zu ändern – nämlich weg von der Ansicht des Lernens als das Erledigen von Aufgaben, die von Lehrpersonen gestellt werden, und hin zu der Sichtweise, dass Lernen Wissensaufbau für den Lernenden selbst ist (vgl. Benson 2001: 147). Dies gelingt vor allem durch Reflexion über das eigene Lernverhalten und über die Gründe für das Erlernen einer Fremdsprache (vgl. Benson 2001: 147).

2.7.2 Unterrichtsbasierte Ansätze (*Classroom-based approaches*)

Eine weitere Möglichkeit, Lernerautonomie zu fördern, liegt in den unterrichtsbasierten Ansätzen. Es geht primär darum, dass die Autonomie der Lernenden durch soziale Interaktion und kooperatives Lernen im Unterricht mit KollegInnen entwickelt wird (vgl. Benson 2001: 151). Laut Allwright (1978: 105, zitiert nach Benson 2001: 152) muss der Lehrende, der Autonomie bei seinen Lernenden fördern möchte, einen Teil seiner Verantwortung an die Schülerschaft abgeben, und beispielsweise Entscheidungen, die im klassischen Unterricht von der Lehrperson getroffen werden, den Lernenden überlassen. Unterrichtsbasierte Ansätze werden in der Praxis vor allem durch Selbstevaluation (vgl. Kapitel 2.6.2) umgesetzt.

2.7.3 Curriculumbasierte Ansätze (*Curriculum-based approaches*)

Bei den curriculumbasierten Ansätzen steht die Ausübung von Kontrolle im Mittelpunkt und diese können somit als Erweiterung der lernerorientierten Ansätze gesehen werden. Lernende haben nicht nur Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess, sondern über den gesamten Lehrplan, indem ein Großteil der Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Lerninhalt und Lernprozess - von der Lerninhaltsauswahl über Unterrichtsabläufe und einzelne Aktivitäten bis hin zur Selbstevaluation - gemeinsam mit den Lehrkräften ausgehandelt und getroffen wird (vgl. Benson 2001: 163-165). Die Besonderheit der curriculumbasierten Ansätze manifestiert sich demnach in der extensiven Kontrollausübung seitens der Lernenden und der Freiheit, die den Lernenden schon von Unterrichtsbeginn an gegeben wird, wodurch Lernerautonomie entwickelt werden soll (vgl. Benson 2001: 170). Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die curriculumbasierten Ansätze nicht mit einer Redundanz der Lehrkraft einhergehen. Vielmehr kann sie als unterstützende Kraft gesehen werden, die durch ihre Fähigkeiten und ihr Engagement den Lernenden beim Entscheidungsvorgang und beim Lernprozess behilflich ist (vgl. 2001: 170). Außerdem betont Benson (ibid.), dass die Effektivität dieser Ansätze mit dem Grad der Unterstützung durch *scaffolding* (vgl. Kapitel 2.5.1) korreliert. Ohne Unterstützung durch *scaffolding* kann nämlich keine Lernerautonomie gefördert werden.

2.7.4 Lehrerbasierte Ansätze (*Teacher-based approaches*)

In lehrerzentrierten Ansätzen wird der Entwicklung der Lehrkraft und der Lehrerausbildung ein hoher Stellenwert eingeräumt. Wie schon in Kapitel 2.5.1 dargelegt, verändert sich die Rolle der Lehrkraft im Kontext von autonomieförderndem Unterricht dahingehend, dass die Lehrperson nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichts steht, sondern als Helfer, Berater oder Ressource zur Verfügung steht (vgl. Benson 2001: 171-172).

2.7.5 Ressourcenbasierte Ansätze (*Resource-based approaches*)

Der Kerngedanke ressourcenbasierter Ansätze ist es, den Lernenden Möglichkeiten zu bieten, mit Materialien und Ressourcen Lernerautonomie zu fördern. Dabei geht es abermals um das Ausüben von Kontrolle über Lernpläne, die Auswahl von Lernmaterialien und die Selbstevaluation (vgl. Benson 2001: 113). Dies kann zum

Beispiel durch Lernen in einem Selbstlernzentrum oder durch Fernunterricht verwirklicht werden, in dem Lernende ihr Lernen durch Interaktion mit Lernressourcen eigens dirigieren sollen. Selbstlernzentren zeichnen sich dadurch aus, dass den Lernenden eine Fülle an Materialien geboten wird, zu der sie zum Beispiel in Form von Audio-, Video- und Computerarbeitsstationen Zugang haben, und mit der sie unabhängig und ohne Leitung durch eine Lehrkraft ihre Autonomie fördern können (vgl. Benson 2001: 114). Sehr wohl aber stehen den Lernenden in den meisten Fällen Tutoren und – je nach Sprachlernniveau – auch vorstrukturiertes Lernmaterial zur Verfügung (vgl. Würffel 2016: 389).

Demnach liegt der Fokus im Gegensatz zu vielen anderen bisher diskutierten Ansätzen nicht auf der Interaktion zwischen Lernender/Lehrender bzw. Lernender/Mitlernender, sondern auf der Interaktion zwischen Lernender und Lehrmaterialien. Leider können ressourcenbasierte Ansätze allerdings nicht als Universalmittel zur Förderung der Lernerautonomie fungieren. Untersuchungen haben nämlich ergeben, dass das Lernen in Selbstlernzentren oder ein Fernstudium nicht zwingend zu erhöhter Lernerautonomie oder besseren Sprachlernenden führt. Vor allem Fernunterricht zeichnet sich oft dadurch aus, dass den Lernenden sehr direkte Lernanweisungen und explizites Feedback gegeben wird, was infolgedessen im Kontrast zu den Prinzipien autonomen Lernens steht. Damit das Lernen zur Förderung von Lernerautonomie beiträgt, sollten Lernende schon vor Beginn eines Fernstudiums oder des Lernens im Selbstlernzentrum zumindest einen Teil der Fähigkeiten besitzen, die mit Lernerautonomie verbunden sind (vgl. Benson 2001: 134).

2.7.6 Technologiebasierte Ansätze (*Technology-based approaches*)

2.7.6.1 Beschreibung technologiebasierter Ansätze

Die technologiebasierten Ansätze sind vergleichbar mit anderen ressourcenbasierten Ansätzen, stellen jedoch neue Technologien, mit denen man sich Zugang zu Ressourcen verschaffen kann, in den Mittelpunkt (vgl. Benson 2001: 136). Neue Technologien scheinen besonders erfolgversprechend, wenn es um die Förderung von Lernerautonomie geht, da sie zwei Konditionen für autonomes Lernen in sich bergen: Lernende können lernen wann auch immer sie wollen und haben Zugang zu

einer scheinbar unlimitierten Fülle an authentischen Ressourcen im Internet (vgl. Benson 2001: 139).

Um einen besseren Überblick über Internetmaterialien, die speziell für den Französisch als Fremdsprache-Unterricht verwendet werden, zu bekommen, fasst Guély (2008) die Materialtypen in verschiedene Kategorien zusammen:

- „des ressources sur la langue (dictionnaires, grammaires, ouvrages de référence etc.) ;
- des activités autocorrectives en compréhension écrite et orale ;
- des documents authentiques [...];
- des dispositifs d'évaluation de l'acquisition réalisée [...]
- des parcours par tâches, comme les ont développé l'Université de Grenoble [...] ou encore Edufle“ (Guély 2008)

Mit den Bewertungsmechanismen („*dispositifs d'évaluation*“) bezieht sich Guély (vgl. 2008) auf Internetseiten, die es den Lernenden einer Fremdsprache ermöglichen, das Sprachniveau gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen festzulegen. Dabei behauptet Guély (vgl. 2008) jedoch, dass die Effektivität der Autoevaluation in dieser Form in Frage zu stellen sei. Denn in besagten Onlinetests werden die Lernenden nach Kriterien bewertet, die von den Website-Designern und nicht von den Lernenden selbst erstellt worden seien. Darüber hinaus geraten viele Lernende in Versuchung, die Tests immer wieder zu wiederholen, um bessere Resultate zu erzielen, was definitiv nicht Sinn der Sache bei der Förderung von Lernerautonomie ist. Darum schlussfolgert Guély (2008): „Renvoyer les apprenants vers ce type de ressources d'évaluation en ligne peut donc aller à l'encontre même de la démarche recherchée.“

2.7.6.2 Die Rolle der Lehrkraft bei den technologiebasierten Ansätzen

Cuq und Gruca (2005 : 465) sprechen auch die Rolle der Lehrkraft bei den technologiebasierten Ansätzen an. Die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht verändert die Beziehungen zwischen Lehrperson, Lernenden und dem Wissen maßgeblich und geht mit einem Rollenwechsel der Lehrperson einher: „[L]e rôle du maître change définitivement: son rôle de guide vers le savoir, préconisé par les partisans de l'autonomie de l'apprenant, supplante celui de dispensateur du

savoir.“ Wie auch schon in Kapitel 2.5.1 festgestellt wurde, geht die Rolle der Lehrperson folglich weg von der des Wissensvermittlers und hin zu einer Funktion als Ratgeber. An dieser Stelle lassen sich demnach eindeutige Parallelen zwischen dem Konzept der Lernerautonomie und der Einbindung von Technologie im Fremdsprachenunterricht ziehen, was erkennen lässt, wie eng die beiden Phänomene tatsächlich verbunden sind.

2.7.6.3 Mehrwert durch die Inklusion von Internet in den Fremdsprachenunterricht

Primlyn (2012: 45) bezeichnet das Internet als „powerful pedagogic concept, adding value to materials“. Das World Wide Web schafft neue Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten und stellt somit eine maßgebliche Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht dar. Darüber hinaus bietet das Internet die Möglichkeit, mit anderen Lernenden weltweit in Kontakt zu treten, und durch Onlinekonversationen oder E-Mail-Kontakt sowohl mündliche als auch schriftliche Kompetenzen zu stärken, indem gemeinsam gelernt wird (vgl. Benson 2001: 139). Dadurch lernen SchülerInnen durch soziale Interaktion, deren Relevanz vor allem Little (1999b) und Benson (2001) in ihren Konzeptionen von Lernerautonomie hervorheben. Auch Ollivier (2007: 3) betont die Bedeutsamkeit sozialer Interaktion beim Kommunizieren: [L]a réalisation de toute tâche et de toute activité langagière qui lui est liée dépend des interactions sociales dans le cadre desquelles elle a lieu. Autrement dit, c'est la relation interpersonnelle qui définit principalement l'utilisation de la langue.“ Das Internet bietet viele Möglichkeiten, um die soziale Interaktion durch kollaboratives Lernen, zum Beispiel in Form von gemeinsamen Schreibprojekten (auch Wikis genannt), E-Mail-Verkehr oder durch Telekommunikation in den Sprachenunterricht zu integrieren (Ollivier 2007: 4).

An dieser Stelle können Parallelen zu Bensons (2006) Konzeption von Lernerautonomie gezogen werden. Durch das kollaborative Lernen kann die Nutzung von Internet zur Förderung von Lernerautonomie beitragen, indem es Bensons (2006: 22) Leitspruch „interdependence over independence“ folgt. Durch Interdependenz, also dem Zusammenspiel mit Mitlernenden, und nicht durch alleiniges, unabhängiges Arbeiten wird Lernerautonomie entwickelt.

Würffel (vgl. 2016: 386) fasst den Mehrwert digitaler Medien für die Förderung von Lernerautonomie prägnant zusammen:

„Zum anderen haben die digitalen Medien die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen erhöht und diversifiziert, u.a. indem sie durch den Einsatz vielfältiger Werkzeuge ein orts- und zeitflexibles Lernen, die Herstellung reichhaltiger Lernumgebungen, das Design komplexer Lernaufgaben und Handlungsformen sowie die gezielte Förderung spezifischer Kompetenzen ermöglichen und so den Lernenden unabhängiger vom Lehrenden machen können.“

Aufgrund des stetig wachsenden Fortschritts im Bereich der neuen Technologien und aufgrund des Potentials, das gesamte Lernen und Lehren zu revolutionieren, sind technologiebasierende Ansätze besonders vielversprechend, um Lernerautonomie zu fördern. Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass Computer und Internet integrativer Bestandteil im Leben der *digital natives* sind, weshalb es nicht schwerfällt, Lernende dazu zu motivieren, neue Technologien auch zum Zwecke des autonomiefördernden Lernens zu nutzen (vgl. Pawlak & Kruk 2012: 73). Aus diesem Grund ist es laut Beatty (vgl. 2010: 69) ein großer Vorteil von computerbasiertem Lernen, dass Lernende lernen, ohne es zu realisieren, oder, in anderen Worten, sie erwerben spielerisch Kompetenzen, ohne es als Bürde wahrzunehmen.

Außerdem kann die Nutzung von Internet insbesondere die Sprachkompetenzen von besonders ängstlichen Lernenden, die gehemmt sind im Klassenzimmer zu sprechen, verbessern. Das Internet bietet diesen SchülerInnen die Möglichkeit, angstfrei in einer entspannten Lernatmosphäre zu kommunizieren (Primlyn 2012: 47). In diesem Zusammenhang hat Ollivier (vgl. 2008) eine Studie mit 23 Französisch-Studierenden an der Universität Salzburg durchgeführt, in der getestet wurde, ob besagte Enthemmung durch die Anonymität in didaktischen Chats auch für den Sprachunterricht genutzt werden kann. Die Auswertung der Fragebögen zeigte, dass Chats, in denen Lernende anonym ihre Meinung in der Fremdsprache preisgeben können, eine verstärkend enthemmende Wirkung haben. Für den Fremdsprachenunterricht in der Praxis schlussfolgert Ollivier (vgl. 2008: 65-66), dass anonyme Chats ein Instrument darstellen, das es auch ängstlichen Lernenden ermöglicht, ihre Meinung preiszugeben. Durch die Anonymität werden sie von der Angst, Fehler zu machen, befreit, wodurch die sprachliche Mitteilung in den Fokus gestellt und die Form zur Nebensache wird.

Einen weiteren Vorteil des Internets als Ressource sieht Schmidt (2005: 8) an der stetig wachsenden Fülle an Informationen, „die zum Teil weitaus aktueller und umfassender sind, als dies traditionelle Bildungsmedien wie beispielsweise Lehrbücher jemals sein können“. Was besonders für den Fremdsprachenunterricht hochinteressant erscheint, ist „das Potenzial der Neuen Medien, die Grenzen des Klassenraums zu überwinden“ (Decke-Cornill & Küster 2015: 134). Dies soll bedeuten, dass Unterricht nicht mehr an Informationen des Lehrwerks gebunden ist, sondern, dass Informationen aus aller Welt eingeholt werden und selbst mit Menschen aus aller Welt kommuniziert und gemeinsam gelernt werden könne. Laut Fäcke (2010: 63) ist „das Internet ein Fenster zur Welt und zu anderen Kulturen“, da es durch das Kommunizieren mit Menschen aus aller Welt auch interkulturelles Lernen ermöglicht. Ein positiver Aspekt vieler im Internet verfügbarer Informationen ist zudem die Authentizität der Inhalte, die laut Schmidt (vgl. 2005: 8) den traditionellen Lehrwerken fehle. Allerdings kann die Aktualität der Informationen auch zu einem Problem führen. Pfeiffer (vgl. 2005: 165) zufolge stellt die Raschlebigkeit der Internet-Ressourcen ein großes Problem dar. Da sich Informationen im Internet oft sehr schnell ändern, greifen viele Lehrkräfte letzten Endes doch auf konsolidierte Lehrwerke zurück (*ibid.*).

Tatsächlich gibt es eine Vielzahl an Studien, die die Effektivität von technologiebasierten Ansätzen zur Entwicklung der Lernerautonomie zum Thema haben. Pawlak und Krak (2012) beispielsweise haben in ihrer Studie Lernfortschritte von Lernenden, die traditionellerweise mit Lehrwerken unterrichtet wurden mit denen jener Lernenden kontrastiert, die mit Hilfe von Internet unterrichtet wurden. Die Ergebnisse wurden unter anderem durch Fragebögen, Interviews, Observationen und Sprachtests ermittelt und haben gezeigt, dass die Technologie-Lernenden sowohl bessere Ergebnisse bei den Tests erzielt haben, als auch einen höheren Grad an Unabhängigkeit gegenüber den Lehrwerk-Lernenden erreicht haben, und somit über höhere Lernerautonomie verfügt haben.

Insgesamt zeigt sich in allen vorgestellten Ansätzen, dass für den autonomiefördernden Unterricht das Abgeben von Kontrolle an die Lernenden essentiell ist. Bensons (2001) Ansätze beziehen sich jeweils auf verschiedene Aspekte der Kontrolle beim Fremdsprachenlernen, die beispielsweise durch ein

Entscheidungsrecht an der Selektion von Materialen, an Interaktionsformen, oder in Form von Autoevaluation an die Lernenden abgegeben werden kann. Zuletzt sollte noch erwähnt werden, dass keine der vorgestellten Herangehensweisen zur Förderung der Lernerautonomie als die beste oder wirkungsvollste angesehen werden kann, da deren Effektivität von unterschiedlichen Faktoren - darunter das Lernniveau der SchülerInnen oder der kulturelle Hintergrund der Lerninstitution – abhängig ist (vgl. Benson 2001: 177).

3. Der Einsatz ausgewählter Lernerautonomie fördernder Aktivitäten mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel soll eine Auswahl an Möglichkeiten, die das Internet zum Erlernen einer Fremdsprache bei gleichzeitiger Förderung von Lernerautonomie bietet, erörtert werden. Aus platzökonomischen Gründen wird sich auf didaktische Modelle, welche die mündlichen Sprachkompetenzen – i.e. Sprechen und Hören - trainieren, beschränkt. Dabei soll die jeweilige Lernaktivität erklärt und, um die Praxisrelevanz der in dieser wissenschaftlichen Arbeit behandelten Themen zu erhöhen, im Anschluss Beispiele für deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht gegeben werden. Ziel des Einsatzes soll jeweils die Förderung der Lernerautonomie sowie die Steigerung der intrinsischen Motivation der SchülerInnen zum Erlernen der Fremdsprache sein.

3.1 Sprachenlernen im Tandem

3.1.1 Definition von Sprachlerntandems

Das erste didaktische Modell, das es in diesem Kapitel zu beleuchten gilt, ist das Sprachenlernen im Tandem. Grundsätzlich handelt es sich bei dieser Lernsituation um „communication exolingue“. Laut Schmelter (2004: 89) bezeichnet dieser Begriff „une communication situation, dans laquelle les deux interlocuteurs possèdent des différences significatives en ce qui concerne leur niveau de compétence dans la langue maternelle“. Diese Konstellation ist einerseits bei Gesprächen zwischen Kind/Erwachsenem beim Erstspracherwerb, aber auch zwischen Lehrperson/Lernendem beim Fremdsprachenerwerb zu beobachten. Das Sprachenlernen im Tandem kann folgendermaßen beschrieben werden:

„Dans l'apprentissage des langues en tandem, deux locuteurs de langue maternelles différentes communiquent pour mener ensemble et mutuellement leur apprentissage. Ce faisant, tous deux cherchent à perfectionner leur compétence de communication dans la langue maternelle de leur partenaire, à approfondir leurs connaissances sur la personnalité et la culture de leur partenaire et à profiter des connaissances et des expériences de celui-ci, par exemple dans les domaines de la vie professionnelle, de la formation ou des loisirs.“ (Helmling 2002: 19, zitiert nach Eschenauer 2013: 88)

Zwei Sprachenlernende mit unterschiedlichen Muttersprachen lernen demnach die Erstsprache ihres Tandempartners/ ihrer Tandempartnerin. Allerdings ist das Sprachenlernen alleine nicht das einzige Ziel einer solchen Lernpartnerschaft. Laut

Brammerts (vgl. 2005: 10) stehen neben der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache auch das Lernen über den kulturellen Hintergrund des anderen Lernenden sowie über andere Kenntnisse und Erfahrungen, etwa in den Bereichen Ausbildung, Beruf und Freizeit, im Fokus.

3.1.2 Historische Entwicklung

Der Kerngedanke des Sprachenlernens im Tandem, nämlich die gegenseitige Unterstützung zweier Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen, ist laut Brammerts (vgl. 2005: 15) so selbstverständlich, dass es nicht möglich sei, den Ursprung des Konzepts konkret zu bestimmen. De facto lassen sich Spuren davon in allen pädagogischen Konzepten nach dem 1. Weltkrieg finden, die auf eine „*nouvelle éducation*“, sprich eine Reformpädagogik, abzielen, und die zukünftigen Generationen nach den beiden Weltkriegen auf eine andere, neuartige Art und Weise erziehen möchten (vgl. Eschenauer 2013: 89). Im Gegensatz zu derzeitigen Vorstellungen des Tandem-Konzepts beruhten damalige Tandems bis in die 80er Jahre auf der weit verbreiteten audiovisuellen Methode, was bedeutet, dass die Aktivitäten sehr stark von Lehrpersonen gesteuert wurden und die SchülerInnen vorkonzipierte Materialien und Dialoge verwendeten (vgl. Brammerts 2005: 15). Bereits ab den 60er Jahren sorgte das *Office franco-allemand de la Jeunesse (OFAJ)* dafür, dass deutsch-französische Lernpartnerschaften zustande kamen, bei denen sich Lernende gegenseitig beim Fremdsprachenerwerb unterstützen (vgl. Schmelter 2004: 136). Neben OFAJ, das man laut Schmelter (2004: 136) „als einen der wichtigsten Motoren und sicherlich als den zentralen Ausgangspunkt bei der Entwicklung von didaktischen Einsatzmöglichkeiten des Tandems“ bezeichnen kann, war auch die Stiftung *Tandem Fundazioa* in San Sebastián unter Leitung von Jürgen Wolff wegweisend (vgl. Schmelter 2004: 143). Die Stiftung bietet seit Ende der 70er Jahre verschiedene Tandemaktivitäten, Beratung und Materialien zur Unterstützung beim Tandemlernen an und trug somit wesentlich zur Verbreitung der Tandemidee bei (vgl. Brammerts 2005: 16). Auch wenn das Konzept des Tandemlernens schon seit 1982/83 als pädagogische Methode zum Fremdsprachenlernen in der Fachliteratur aufscheint, so kann es keineswegs als veraltet bezeichnet werden. Denn aufgrund technologischer Fortschritte erfreut sich die Methode zunehmend großer Beliebtheit, da das E-Tandem große Möglichkeiten eröffnet und es Lernenden

gewährt, Tandems auch bequem von zuhause aus durchzuführen (vgl. Eschenauer 2013: 90).

3.1.3 Arten von Tandems

Face-to-Face-Tandem oder Präsenztandem

Bei einem Präsenztandem treffen sich zwei Lernende am gleichen Ort, um vorwiegend mündlich – bei Bedarf, z.B. in Fällen von Unverständnis, jedoch auch schriftlich – in den beiden Muttersprachen der Lernenden zu kommunizieren. Dadurch, dass sich die PartnerInnen sehen, kann auch Mimik und Gestik mit einbezogen werden, was die Kommunikation grundlegend erleichtern kann. Außerdem können beide Seiten Korrekturen, Zwischenfragen, Formulierungshilfen etc. einwerfen. Für diese Art von Tandems gibt es unterschiedliche Organisationsformen. Bis Ende der 80er Jahre waren mehrwöchige Intensiv-Tandemkurse mit sehr genauer Vorgabe und Steuerung von Aktivitäten der Kursleitung sehr geläufig, wohingegen heutzutage die Mehrzahl aller Präsenztandempaare unabhängig von einem Kurs arbeiten (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 28-29).

E-Tandem oder Distanztandem

Eine Tandemform, der im Rahmen dieser Arbeit mehr Relevanz zukommt, ist die des E-Tandems, das über elektronische Medien erfolgt. Aufgrund technologischer Fortschritte ist es seit Anfang der 1990er möglich, Sprachtandems ganz ohne physische Präsenz durchzuführen, indem die Partner „dans un espace virtuel“ (Lewis & Stickler 2007) kommunizieren. Dabei wird den TandempartnerInnen eine Vielzahl an Möglichkeiten geboten: Tandems sind via E-Mail, Chat, Telefon, oder auch via Videokonferenzen möglich. Letzteres bietet dabei die gleichen Vorteile wie das Präsenztandem: „Beide Tandempartner können auf ihren Bildschirmen Aufgaben, Notizen, Bilder, Webseiten oder gemeinsam erstellte Texte sehen, gemeinsam besprechen und bearbeiten.“ (Brammerts & Calvert 2005: 30) Da es sich bei der Videokonferenz um synchrone Kommunikation handelt, können die Lernenden zusätzlich - ebenso wie beim Präsenztandem – unmittelbar auf den anderen reagieren und Hör- sowie Sprechfertigkeiten verbessern (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 29-30), indem videobasierte Kommunikationsdienste es erlauben, in Echtzeit

mit Muttersprachlern aus der ganzen Welt zu sprechen und dadurch die Fremdsprache zu üben (vgl. Elia 2006: 272). Darüber hinaus können beim computervermittelten Tandem „die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit [unaufwändiger als beim *face-to-face* Tandem] überschritten werden“ (Vetter & Volgger 2016: 21), da die TandempartnerInnen in Form von Textchats schriftlich, aber durch entsprechende VoIP-Programme, die videobasierte Kommunikation ermöglichen, ebenso mündlich kommunizieren können. Videobasierte Kommunikationsdienste, der bekannteste unter ihnen wohl *Skype*, bieten auch die Möglichkeit zum Datenaustausch, was im Unterricht dahingehend genutzt werden kann, dass sich Kleingruppen bei Gruppenprojekten Dokumente gegenseitig zusenden können, und die Plattform gleichzeitig als Kommunikationsdienst – entweder in Form eines Diskussionsforums oder einer Videokonferenz, an der bis zu fünf Personen gleichzeitig teilnehmen können – verwendet werden kann (vgl. Elia 2006: 272).

3.1.4 Rollen

Bezüglich der Rollen der TandempartnerInnen lassen sich in der Literatur zwei unterschiedliche Begriffspaare finden: LehrerIn/ SchülerIn und Experte/ Novize. Schmelter (2004: 117) lehnt die Kategorisierung LehrerIn/ SchülerIn jedoch ab, da die Lehrkraft in einer Tandemsituation „in der Regel nicht über systematisiertes theoretisches Wissen seiner Sprache und Kultur [verfügt]“, und auch keine typischen Lehreraufgaben, wie etwa das Zuteilen des Rederechts, die Evaluation und Benotung, oder das Erstellen eines Lehrplans, übernimmt. Viel passender ist für Schmelter (vgl. 2004: 115) die Verwendung des Begriffspaares Experte/ Novize. Er beschreibt die Verteilung der Rollen folgendermaßen:

„Der jeweils muttersprachliche Teil des Tandems übernimmt in Phasen, deren inhaltliche Ausgestaltung von seinem Partner bestimmt werden, die Rolle des Experten, der auf Bitten des lernenden Novizen in eine vergleichsweise noch neue und unbekannte sozio-historisch vermittelte Praxis (im vorliegenden Fall vor allem Sprache und Kultur) einführt. [...] Er ist in diesem Sinne ein der Praxis Kundiger, d.h. Experte. Der lernende Novize lässt sich seinerseits in die soziale Handlungspraxis seines Partners einführen, in dem er an dieser Praxis – zumindest in einem Randbereich – teilnimmt.“ (Schmelter 2004: 115)

Zusammengefasst führt der Experte also basierend auf seinen persönlichen Erfahrungen und Kenntnissen, jedoch nicht von einem wissenschaftlichen

Standpunkt aus, den Novizen in seine Muttersprache und seine eigene Kultur ein. Brammerts (vgl. 2005: 13) verwendet den Begriff des *Helpers*, um die Rolle eines Tandempartners zu beschreiben. Er betont zudem, dass selbst Lehrpersonen, die grundsätzlich die Fähigkeit zu lehren erworben haben, in ihrer Rolle als TandempartnerIn nie lehren. Vielmehr helfen sie dem Gegenüber bei seinem Lernen, indem sie Erklärungen geben, korrigieren, Formulierungsvorschläge machen, übersetzen etc.

3.1.5 Prinzipien des Sprachenlernens im Tandem

Das Sprachenlernen im Tandem beruht laut Brammerts (vgl. 2005) auf zwei Prinzipien: dem Autonomieprinzip und dem Gegenseitigkeitsprinzip. Das Autonomieprinzip verdeutlicht, dass jeder der Tandemteilnehmer für sein eigenes Lernen die Verantwortung übernimmt, und, dass jeder Lernender eigenständig die Entscheidung darüber treffen muss, „*was er wie und wann lernen will und welche Hilfe er von seinem Partner haben möchte*“ (Brammerts 2005: 10). Auf der Idee des autonomen Lernens beruhend kann das Sprachenlernen im Tandem den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Erwartungen der Lernenden angepasst werden. Laut Elia (vgl. 2006: 271) ist die Förderung der Lernerautonomie sogar meist der Hauptgrund für die Integration von Tandempartnerschaften im Fremdsprachenlernen, und laut El-Hariri und Jung (vgl. 2015: 108) ist autonomes Lernen, und dadurch auch Lernen im Tandem, wesentlich effizienter als extern gesteuertes Lernen, da diese Lernsituation von den Lernenden „*eine positive Einstellung zum Lernen, ein hohes Maß an Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit sowie Bereitschaft, mit anderen in Interaktion zu treten, [fordert]*“ (El-Hariri & Jung 2015: 108). Die Lernenden fühlen sich demnach durch die erhöhte Verantwortung auch wesentlich motivierter, ihr Lernziel, das je nach Art des Tandems entweder selbst im Vorhinein von den Lernenden festgelegt wird, oder, wenn begleitend zum Fremdsprachenunterricht oder zu Sprachkursen, von außen von Lehrpersonen gesetzt wird, tatsächlich zu erreichen (vgl. Brammerts 2005: 14).

Laut Brammerts (vgl. 2005: 14) ist es nicht notwendig, dass die Lernziele der PartnerInnen und die Kompetenzniveaus in den zu erlernenden Sprachen die gleichen sein müssen. Auch ein Tandem, in dem zwei Lernende mit unterschiedlichen Ausgangsniveaus unterschiedliche Ziele erreichen wollen, kann

sehr gut funktionieren, da die Kompetenzen des Muttersprachlers in jedem Fall die des Lernenden übersteigen werden, und sich die TeilnehmerInnen ohnehin auf die Lernbedürfnisse des Partners einlassen sollen (vgl. Brammerts 2005: 14). In diesem Punkt gehen die Meinungen der Wissenschaftler allerdings auseinander. Während Brammerts (vgl. 2005: 14) völlig unterschiedliche Sprachenausgangsniveaus befürwortet, sind Lewis und Stickler (vgl. 2007) der Meinung, dass gleiche oder ähnliche Kompetenzniveaus, Lernziele und Interessen bei der Auswahl des Partners/ der Partnerin auf jeden Fall zu priorisieren sind. Allerdings betonen sie, dass der Erfolg eines Tandems nicht unbedingt auf die soeben genannten Faktoren, sondern vor allem auf „l'application de tout un éventail de stratégies“ (Lewis & Stickler 2007) zurückzuführen ist.

Das Gegenseitigkeitsprinzip ist das zweite in der Literatur genannte Prinzip des Tandemlernens. Es bringt zum Ausdruck, dass beide TandempartnerInnen in gleichem Maße von der Lernpartnerschaft profitieren sollen, indem sich die Lernenden gegenseitig beim Erreichen der jeweiligen Lernziele – nämlich genauso wie der Lernpartner/ die Lernpartnerin es fordert (vgl. Autonomieprinzip) – unterstützen (vgl Brammerts 2005: 12.13). El-Hariri und Jung (2015: 109) bezeichnen das Sprachtandem demnach auch als „gleichberechtigte Partnerschaft“, die auf dem Prinzip der Reziprozität basiert. Lewis und Stickler (2007) erklären das Gegenseitigkeitsprinzip wie folgt: „chacun des partenaires doit tirer profit au même niveau, mais non pas de façon identique, des échanges“. Gemäß dem Gegenseitigkeitsprinzip ist es wichtig, dass die Dauer, die den beiden Sprachen gewidmet wird, ungefähr gleich lange ist (vgl. Lewis & Stickler 2007). Um sich gegenseitig bestmöglich unterstützen zu können und die Arbeit für beide Seiten möglichst profitabel zu machen, ist es auch notwendig, eine Art Vertrag, sprich ein „gegenseitiges Übereinkommen über die Lernorganisation hinsichtlich Lernzeiten, Inhalte, Feedback und Korrekturen“ (El-Hariri & Jung 2015: 109) zwischen den PartnerInnen zu treffen. Da es sich um eine *peer-to-peer* Situation, und - wie bereits erläutert - nicht um eine LehrerIn/SchülerIn-Situation handelt, müssen jedoch weder Beurteilungen hinsichtlich der Kompetenzen des Partners/ der Partnerin, noch linguistische Erklärungen der Muttersprache abgegeben werden (vgl. El-Hariri & Jung 2015: 109).

Vetter und Volgger (vgl. 2016: 27-28) unterteilen das Reziprozitätprinzip in zwei Kategorien. Das Prinzip bezieht sich einerseits auf die emotionale Gegenseitigkeit, was bedeutet, dass eine bestimmte Sympathie zwischen den TandempartnerInnen vorhanden sein muss, um das Projekt zu einem Erfolg zu machen. Die zweite Dimension der Reziprozität ist kontextbezogen und betrifft die Gestaltung der spezifischen Tandemaktivitäten. Die Lernenden müssen gegenseitiges Engagement aufbringen, um die Aufgaben, die dem jeweiligen Lernenden aufgetragen worden sind, gemeinsam zu bewältigen.

Eschenauer versucht die Prinzipien und Ziele beim Tandemlernen durch die Bildung eines Akronyms aus dem Wort ‚Tandem‘ zusammenzufassen:

„**T** pour Travail par projets“; **A** pour Autonomie (« apprendre à apprendre »); **N** pour Noyau dur (identité culturelle, compétences interculturelles...); **D** pour Décentration (différence, diversité...); **E** pour Empathie (réciprocité, reconnaissance...) et **M** pour Méthodologie (stratégies cognitives, réflexivité...).“ (Eschenauer 2013 : 90)

Mit den Schlagwörtern „*travail par projets*“ möchte Eschenauer (vgl. 2013: 90) verdeutlichen, dass es sich bei einem Sprachtandem um ein Projekt handelt, dessen Konditionen beide PartnerInnen gemeinsam aushandeln müssen. Dieses Prinzip spiegelt den Bildungsvertrag wider, den die Lernenden miteinander eingehen, was bedeutet, dass sich die VertragspartnerInnen bezüglich Lernziele, Organisation, Dauer und Feedbackkultur einigen müssen.

Wie schon ausführlich dargestellt, basiert das Konzept des Tandems auf der Idee der Autonomie. Der Grad der Autonomie kann je nach Kontext von Tandem zu Tandem unterschiedlich sein, da manche Tandems im privaten Rahmen ohne Begleitung einer Lehrperson, und andere als Teil eines Sprachkurses oder des schulischen Fremdsprachenunterrichts mit Anweisungen oder Aufgaben einer Lehrperson durchgeführt werden. Wichtig ist in jedem Falle, dass den Lernenden ein gewisser Freiraum („espace de liberté“) geboten wird – etwa in Form eines Entscheidungsrechts bezüglich der zu diskutierenden Themengebiete, der Aktivitäten oder Strategien, sodass die Lernenden auch die Möglichkeit haben, Autonomie zu entwickeln (vgl. Eschenauer 2013: 90-91).

Unter „*noyau dur*“ versteht Eschenauer (vgl. 2013: 91), dass man von Anfang an die Identität und die kulturellen Werte, also den „Kern“ der TandemteilnehmerInnen in

das Tandem miteinbeziehen soll. Dies hilft den Lernenden kulturelle Differenzen schnell wahrzunehmen und auch ihre eigenen Wurzeln besser kennenzulernen.

Ein weiterer integraler Bestandteil eines Sprachtandems ist der Perspektivenwechsel („*décentration*“). Ziel ist es, im Laufe der Diskussionen und Aktivitäten die Einstellungen und Werte seines Partners/ seiner Partnerin besser zu verstehen: „on stimule la curiosité de son partenaire et on avive chez lui une volonté certaine de comprendre.“ (Eschenauer 2013: 91)

Die Konsequenz des letztgenannten Punktes, der „*décentration*“ ist für Eschenauer (vgl. 2013: 91) Empathie, also die Fähigkeit sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen.

Zu einem erfolgreichen Tandem gehört außerdem regelmäßige Reflexion und genaue Planung der verwendeten Methoden, die letztendlich das Resultat der Tandemarbeit verbessert. Es trägt wesentlich zum Lernerfolg bei, wenn sich beide TandempartnerInnen über kognitive Strategien, Lernplanung, Materialien etc. Gedanken machen (vgl. Eschenauer 2013: 91).

3.1.6 Potenziale und Effektivität der Sprachlernmethode Tandem

Allgemein lassen sich die Lernziele des Sprachenlernens im Tandem in primäre und sekundäre Lernziele einordnen. Zu den primären Zielen - i.e. Kompetenzen, über die der Lernpartner/ die Lernpartnerin schon verfügt und worin dieser/ diese demnach als Vorbild gesehen werden kann - zählen die Verbesserung von sprachlichen Fertigkeiten und Kommunikationsfähigkeiten (vgl. El-Hariri & Jung 2015: 109). Letztere sind dabei nicht unbedingt sprachabhängig, sondern sind allgemeine Fähigkeiten und Techniken zur Aufrechterhaltung von Kommunikationssituationen, wie etwa jemanden zu überzeugen, oder mit Missverständnissen umzugehen (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 35).

Die sekundären Lernziele sind jene, über die auch der Native Speaker nicht zwingendermaßen verfügen muss. Dennoch sind diese nicht weniger essentiell als die primären, da sekundäre Lernziele oft allgemeinere Kompetenzen beinhalten, die man auch auf andere Lebensbereiche übertragen kann (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 31). El-Hariri und Jung (vgl. 2015: 109) nennen als Beispiele dafür den Erwerb

von Lerntechniken und -strategien oder die Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Ein weiteres Potenzial des Tandemlernens ist das Sprachbewusstsein (*language awareness*), das im Laufe der Lernpartnerschaft entwickelt wird. Durch den autonomen Charakter des Tandemlernens reflektieren die PartnerInnen über Lernziele, Lernstrategien und den Lernprozess an sich. Aufgrund des partnerschaftlichen Lernens und der Unterstützung, die dem Gegenüber beim Lernen der eigenen Erstsprache geboten wird, setzen sich die Lernenden – möglicherweise erstmalig – intensiv mit ihrer eigenen Muttersprache auseinander, wodurch Sprachbewusstsein entwickelt wird (vgl. El-Hariri & Jung 2015: 110).

Laut Brammerts und Calverts (vgl. 2005: 32-33) gibt es fünf unterschiedliche Arten des Lernens im Kontext eines Sprachtandems.

- *Lernen aus dem Modell des Partners:* Der Tandempartner/ die Tandempartnerin bietet als Native Speaker Input, aus dem der Lernende lernen kann. Dies betrifft allerdings nicht nur verbalen, sondern auch non-verbalen Input.
- *Lernen aufgrund von Verständnishilfen, Erklärungen und Informationen des Partners:* Da das Lernen im Tandem eine interaktive Form des Lernens ist, kann der Partner/ die Partnerin auch um Hintergrundinformationen oder Erklärungen gebeten werden.
- *Lernen durch Formulierungs- und Verhaltenshilfen des Partners:* Außerdem kann das Gegenüber auch um adäquate Formulierungshilfen gebeten werden, oder befragt werden, wie man sich in bestimmten Situationen, etwa bei Vorstellungsgesprächen, verhält.
- *Lernen durch Korrekturen des Partners:* Damit der Lernende seine sprachlichen Kompetenzen weiter fördern kann, sind Korrekturhinweise des Anderen essentiell.
- *Lernen aus der Lernkooperation mit dem Partner:* Die Lernkooperation hilft auch dabei, sekundäre Lernziele zu verfolgen. Durch die Kooperation selbst kann man beispielsweise die Fähigkeit zum autonomen Lernen oder zur interkulturellen Kommunikation erlernen.

Des Weiteren bietet Sprachenlernen im Tandem die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, die seit den 1990er Jahren Ziel eines kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts sind. Was genau man jedoch unter interkulturellen Kompetenzen versteht, ist immer noch umstritten. El-Hariri und Jung (2015: 110) bewerten in dieser Hinsicht „vor allem das Überwinden von einander ausschließenden Vorstellungen des *Selbst* und des *Fremden* bzw. *Anderen*“ als wichtig. Woodin (2005: 46) bezeichnet interkulturelle Kompetenz als „die Fähigkeit, innerhalb einer Kultur angemessen zu handeln“. Um die Teilgebiete dieser Fähigkeit genauer zu erklären, zitieren viele Wissenschaftler (El-Hariri & Jung 2015; Woodin 2005) Michael Byram (1997), der interkulturelle Fähigkeiten in fünf Kategorien unterteilt: *savoirs* (Wissen), *savoir être* (Einstellungen), *savoir comprendre* (Fähigkeiten), *savoir apprendre/faire* (Fähigkeiten), und *savoir s'engager* (Erziehung) (vgl. Woodin 2005: 46).

- *Savoirs* bezieht sich auf das Wissen über soziale Gruppen, deren Produkte – wie etwa Kunst, Literatur und Musik -, typische Verhaltensweisen und Kennzeichen nationaler Identität des eigenen Landes sowie das des Tandempartners/ der Tandempartnerin. Zur Förderung dieser Teilkompetenz empfiehlt Woodin (vgl. 2005: 47) Diskussionen über nationale Symbole, die eine Kultur oder ein Land repräsentieren; für den Französischunterricht bietet sich beispielsweise die Bastille an.
- *Savoir être* bezieht sich auf die Offenheit gegenüber anderen Kulturen und die Bereitschaft, von anderen vorgefasste Meinungen abzulegen und Sachverhalte neu zu interpretieren. Um diese Einstellungen gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln, können sich TandempartnerInnen über das tatsächliche tägliche Leben innerhalb einer Kultur unterhalten (vgl. Woodin 2005: 46).
- *Savoir comprendre* und *savoir apprendre/faire* fallen in die Kategorie der Fähigkeiten. Unter *savoir comprendre* versteht Byram (vgl. 1997: 61) die Fähigkeit, ein Dokument oder Ereignis aus einer anderen Kultur zu interpretieren und einen Zusammenhang zur eigenen Kultur herzustellen. Eine passende Tandemaktivität stellt in etwa der Vergleich von Werbeanzeigen oder Zeitungsartikeln zweier Kulturen dar (vgl. Woodin 2005: 47). Unter *savoir apprendre/ faire* versteht man die Fähigkeit, sich neues Wissen über Kulturen

anzueignen bzw. „die Fähigkeit, mit Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten unter den einschränkenden Bedingungen der Echtzeit-Kommunikation und Echtzeit-Interaktion umzugehen“ (Woodin 2005: 47). Woodin (vgl. 2005: 47) verweist dabei auf die Beobachtung der Gestik seines Tandempartners/ seiner Tandempartnerin, die in jedem Fall deutlich von der in der eigenen Kultur verwendeten Gestik abweichen kann.

- Die letzte Fähigkeit, *savoir s'engager*, soll dem Lernenden helfen, Verhaltensweisen und Aspekte der eigenen und fremden Kulturen zu bewerten. Um diese kritische kulturelle Bewusstheit zu fördern, können Artikel oder Sendungen von unterschiedlichen religiösen oder politischen Standpunkten aus analysiert, verglichen und interpretiert werden (vgl. Woodin 2005: 48).

Nun soll noch kurz erläutert werden, wodurch sich die Effektivität der Sprachlernmethode Tandem ergibt. Laut Eschenauer (vgl. 2013: 93) ist das Erfolgsgeheimnis dieser Methode die Tatsache, dass die TandempartnerInnen von einem „potentiel de situation“ profitieren können. Die Effektivität ergibt sich einerseits daraus, dass es sich um eine fakultative Tätigkeit handelt. Durch die Autonomie, die den Lernenden zugeschrieben wird, zeigen sie großes Interesse daran, das Projekt zu einem Erfolg zu machen, was Eschenauer (2013: 93) mit den Worten „le principe de l'autonomie irrigue la dynamique coopérative“ ausdrückt. Andererseits ist die Kommunikation zwischen zwei GesprächspartnerInnen sehr intensiv und kann durch die geringe Anzahl an Beteiligten individuellen Bedürfnissen und Lernzielen angepasst werden, was ein weiterer Erfolgsfaktor der Arbeit im Tandem ist.

3.1.7 Integration eines Sprachtandems in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel des FAME-Projekts

Dieses Kapitel soll darlegen, wie ein E-Tandem-Projekt, das zum Ziel hat, die SchülerInnen zu motivieren und deren Autonomie zu fördern, im schulischen Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden kann. Bei der folgenden Darstellung des möglichen Ablaufs eines Tandems wird großteils dem Projekt FAME (*Fostering Autonomy and Motivation through E-Tandems*) gefolgt. FAME ist ein vom Österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft gefördertes Projekt, das von 2014 bis 2016 lief. Dabei haben es sich Wissenschaftler

der Universität Wien in Zusammenarbeit mit SchülerInnen der Vienna Business School Hamerlingplatz, die E-Tandempartnerschaften mit SchülerInnen aus Frankreich bzw. Kolumbien führten, zur Aufgabe gemacht, zu erforschen inwiefern der Einsatz von E-Tandems die Motivation und Autonomie von SchülerInnen fördern kann (vgl. Sparkling Science 2016a).

Der erste Schritt zum erfolgreichen Lernen im Tandem ist es, Sprachziele festzulegen und daraus resultierende Tandemaufgaben zu planen (vgl. St. John & White 2005: 39). Allgemein können beim Sprachtandem fünf verschiedene Ziele verfolgt werden: Tandems können dabei helfen, die Kulturbewusstheit zu erweitern, das Leseverständnis zu verbessern, das Vokabular auszubauen und das Hörverständnis, ebenso wie den Sprachfluss beim zusammenhängenden Reden zu verbessern (vgl. St. John & White 2005: 39).

Da der Lernendenorientierung beim Fremdsprachenlernen generell und beim Tandemlernen im Spezifischen eine wichtige Rolle zukommt, sollen die SchülerInnen nicht nur beim Erstellen der Tandemaktivitäten involviert werden, sondern selbst vor Beginn des Projekts sollen die Lernenden über Einstellungen und Erwartungen des Projekts in Form von Reflexionsfragen befragt werden (z.B. über die Rollenverteilung im Tandem, den Mehrwert des Tandemprojekts, und Erwartungen an das Projekt und Bedenken bezüglich dessen) (vgl. El-Hariri 2016a: 37-39). Dadurch kann gegebenenfalls auf die Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden, Lernende können hinsichtlich Bedenken beruhigt werden, und die Lernenden können sich darüber bewusst werden, dass die Tandemarbeit nicht nur von sprachlichem Nutzen ist, sondern, dass dies auch ermöglicht Neues über fremde Kulturen zu erfahren und, dass das Tandem-Projekt auch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den es zu beachten gilt, um anhand eines E-Tandem-Projekts die Motivation und Autonomie der Lernenden zu fördern, ist die Erstellung von adäquaten Aufgaben, die an die TandemteilnehmerInnen angepasst sind. El-Hariri (2016b: 50) fasst die wichtigsten Grundsätze, die in diesem Zusammenhang befolgt werden sollen, zusammen: „language learning tasks should be authentic and interactive, with a communicative goal showing a focus on meaning instead of form(s).“

Bezüglich Taskdesign von E-Tandemaktivitäten hat El-Hariri (vgl. 2016b) eine sehr aufschlussreiche Studie durchgeführt. Diese fand an der Universität Wien mit 22 Studierenden statt, die für Spanischkurse inskribiert waren und im Zuge dessen ein E-Tandem-Projekt mit Studierenden der Universität Alicante durchführten. Mittels Fragebögen und eines individuellen Interviews wurde herausgefunden, wie Aufgaben für E-Tandems aus der Perspektive der Lernenden konzipiert und welche Themen darin behandelt werden sollten. Insgesamt unterstreicht der Gesamteindruck der Studierenden das große Potential von E-Tandem-Projekten für den Fremdsprachenunterricht, da der Austausch mit den spanischen Studierenden, abgesehen von kleineren organisatorischen oder technischen Problem, als äußerst motivierend, positiv, wertvoll und spannend beschrieben wurde (vgl. El-Hariri 2016b: 54). Was das Aufgabendesign betrifft, so äußerten einige Studierende, dass die Aufgaben klar formulierte Angaben bezüglich des Ergebnisses bzw. Resultates des Gesprächs beinhalten sollen. Dennoch soll eine Aufgabe relativ offen formuliert sein, um natürliche Interaktion zwischen den TandempartnerInnen zu fördern und nicht zu verhindern, wie es bei zu rigide formulierten Aufgabenstellungen oft der Fall ist (vgl. El-Hariri 2016b: 55-56). Bezüglich der in den Aufgaben behandelten Inhalte ist anzumerken, dass sich beinahe alle TeilnehmerInnen der Studie Themen von allgemeinem Interesse wünschen. Diese sollen ihr Alltagsleben und ihre persönlichen Erfahrungen bzw. Lebensumstände (z.B. Beruf/ Universitätsleben) reflektieren und sollen ihnen erlauben, ihre eigene Meinung kundtun zu dürfen. Besondere Betonung wurde dabei auf die persönliche Dimension bei den Aufgaben gelegt, da sich die Studierenden Inhalte wünschen, die für jede/n interessant sind, und die jede/r ohne Vorbereitung bewältigen kann. Der Fokus soll dabei klar auf der inhaltlichen Bedeutung liegen, und nicht auf der Form (vgl. El-Hariri 2016b: 56-57).

Nachdem nun erläutert wurde, wie die Aufgaben entsprechend der Wünsche von Studierenden designt sein sollten, wird im nächsten Abschnitt ein Leitfaden zur Erstellung von Tasks für E-Tandem-Projekte angeführt.

Prinzipiell wird bei E-Tandem-Aufgaben zwischen drei unterschiedlichen Kategorien unterschieden. *Information exchange tasks* zeichnen sich dadurch aus, dass die Lernenden gewisse Informationen, die nur jeweils einem Lernenden vorbehalten sind, austauschen müssen. Diese Art von Aufgaben eignet sich daher für die

Einstiegsphase, in der sich die TandempartnerInnen kennenlernen. *Comparison and analysis tasks* bezeichnen Aufgaben, „die einen kultur- bzw. landeskundlichen oder einen sprachlichen Vergleich bzw. eine Analyse nach sich ziehen“ (Renner 2016: 57). *Collaborative tasks* bezwecken, dass die PartnerInnen miteinander an einem Produkt arbeiten (vgl. Renner 2016: 57-58).

Im Rahmen des FAME-Projekts erfüllten E-Tandem-Aufgaben drei Zwecke: Sie dienten generell als Gesprächsanlass, und sollten die Kommunikation zwischen den TandempartnerInnen fördern. Des Weiteren gaben sie den Lernenden einen thematischen Anhaltspunkt. Außerdem bildeten sie die Beurteilungsbasis für den Fremdsprachenunterricht, da sich die Projektleiter gegen eine Dokumentation der Tandemgespräche selbst aussprachen, und die Evaluation auf Basis des Aufgaben-Outputs erfolgte (vgl. Renner 2016: 55-56).

Wang (vgl. 2007) hat fünf Kriterien für die Evaluation von Aufgaben für videobasiertes Sprachenlernen, deren Fokus auf der inhaltlichen Bedeutung liegt, entwickelt. Diese Kriterien dienen auch als Orientierung für Fremdsprachenlehrende, um ihre selbst kreierten Aufgaben selbstkritisch evaluieren zu können. Nachfolgend werden diese kurz beschrieben.

- Praktikabilität (Practicality): Als erstes Kriterium führt Wang (vgl. 2007: 593) Praktikabilität an, da sie diese als Grundvoraussetzung für die Ausführung von Aufgaben sieht. Eine Aufgabe muss demnach entsprechend der Funktionen der verwendeten Software für das E-Tandem-Projekt auch durchführbar sein und die Aufgaben dementsprechend gestaltet sein.
- Sprachlernpotential (Language-learning potential): E-Tandem-Tasks sollen die Lernintention berücksichtigen und derart gestaltet werden, dass die TandempartnerInnen nicht nur unverbindlich miteinander über Nebensächliches plaudern, sondern, dass bestimmte Lernziele beim Fremdsprachenlernen auch erreicht werden (vgl. Renner 2016: 59-60).
- Lernendenpassung (Learner fit): Damit bezieht sich Wang (vgl. 2007: 594) auf die Adäquatheit von Merkmalen der Aufgaben (z.B. Schwierigkeitslevel) und den Merkmalen der Lernenden (z.B. Sprachniveau, Alter, Kommunikationsbereitschaft).

- Authentizität (Authenticity): Ein weiteres Kriterium ist Authentizität, was bedeutet, dass die erstellten Aufgaben die Aufgaben des realen Lebens widerspiegeln und lebensweltliche Relevanz aufweisen sollen. Dies ist wichtig, da authentische Aufgaben einerseits sinnvollere Interaktion zwischen den GesprächspartnerInnen fördern, andererseits können Lernende durch Aufgaben mit lebensweltlichem Bezug auch Fertigkeiten für das reale Leben erwerben (vgl. Wang 2007: 595).
- Positive Wirkung (Positive impact): Unter positiver Wirkung versteht man jegliche Kompetenzen, die durch das Ausführen einer Aufgabe – über die sprachlichen Fertigkeiten hinaus – erworben werden. Diese können zur Kategorie Allgemeinwissen, zum Wissen über eine fremde Kultur, oder etwa zu den technischen Kompetenzen gehören (vgl. Wang 2007: 595).

Zusätzlich zu den fünf oben angeführten Kriterien haben die LeiterInnen des Projekts FAME noch vier weitere Kriterien hinzugefügt, die sie für die Erstellung der Aufgaben im Rahmen ihres Projekts als wichtig befunden haben.

- Mitteilungsbezogenheit: Laut Renner (2016: 59) soll bei der Konzeption von Tasks darauf geachtet werden, dass die Aufgaben „die Inhalte und nicht die Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen“ in den Mittelpunkt stellen. Auch wenn die sprachliche Form nicht außer Acht zu lassen ist, sollen sich Lernende bei der Ausführung der Tasks eher auf die inhaltliche Bedeutung konzentrieren.
- Interaktion: Interaktion ist ein weiteres wichtiges Kriterium. Der Grad der Interaktion eines Tandempaares steht eng in Zusammenhang mit der Wahl des Kommunikationsmediums, da synchrone Kommunikation durch die unverzügliche Reaktionsmöglichkeit erheblich interaktivere Gespräche ermöglicht (vgl. Renner 2016: 59).
- Kollaboration: Eine Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen im Tandem ist Kollaboration zwischen den Lernenden. Diese kann gesichert werden, indem beide Seiten von den Lehrpersonen Aufgaben bekommen, für deren Lösung die Hilfe des anderen Tandemteilnehmers/ der anderen Tandemteilnehmerin benötigt wird (vgl. Renner 2016: 60).

- Output: Für die LeiterInnen des FAME-Projekts stellte auch der Output ein wichtiges Kriterium dar. Renner (2016: 61) definiert Output als „nicht-linguistische Ergebnisse unterschiedlicher Darstellungsformen, die als Ziel der Aufgabenstellung definiert werden“. Die Resultate der Tandemarbeit, die zum Beispiel in Form einer Collage oder einer Präsentation dargestellt werden können, können für die Lehrpersonen außerdem zur Evaluation dienen (vgl. Renner 2016: 60-61).

Da Lernendenzentrierung und Autonomie eine bedeutende Rolle bei einem E-Tandem-Projekt spielen, können die Lernenden auch bei der Konzeption von Tasks miteinbezogen werden. Renner (vgl. 2016: 68-69) schlägt dafür ein Workshop-Konzept vor, bei dem Lernende und Lehrende gemeinsam E-Tandem-Tasks erstellen, und das in verschiedene Phasen gegliedert ist. In der ersten Phase werden mit den SchülerInnen wichtige grundlegende Merkmale von Tandem-Aufgaben im Plenum besprochen, bevor die Resultate der Diskussion auf Plakaten oder Handouts zusammengefasst werden. Die zweite Phase ist der Themenfindung gewidmet: in Kleingruppen wird über mögliche interessante Themen für Tasks diskutiert. In der dritten Phase wird ein konkreter Task entweder individuell oder in Partnerarbeit entworfen. Zu beachten gilt dabei, dass eine vorgegebene Struktur einer Aufgabe, die in die Angabe des Themas des Tasks, die konkrete Beschreibung des Auftrags, sowie den Task-Output gegliedert sein soll, für die SchülerInnen sehr hilfreich sein kann. In der vierten und letzten Phase ist die Hilfe der Lehrperson gefragt: die vorbereiteten Tasks werden bei Bedarf von der Lehrkraft übersetzt und digitalisiert (vgl. Renner 2016: 68-69). Durch diese Workshoparbeit soll sichergestellt werden, dass die SchülerInnen zukünftig Arbeitsaufträge erledigen, die für sie selbst thematisch interessant und relevant sind.

Eine große Stütze für das selbstgesteuerte Lernen im Tandem kann ein Lernertagebuch darstellen, das zur Entwicklung von Lernerautonomie beitragen soll (vgl. Walker 2005). Die Struktur eines besagten Lernertagebuchs sieht folgendermaßen aus: Der erste Teil ist der Analyse der Bedürfnisse gewidmet, in dem eruiert werden soll, in welchen Bereichen der Lernende seine Kompetenzen erweitern möchte (z.B. Fachvokabular, kulturelles Wissen etc.). Im nächsten Teil werden die genauen Lernziele, die am Ende der Tandemeinheiten erreicht sein

sollten, beschrieben. Darauf folgt eine Sektion mit Tipps zu Sprachlerntechniken im Tandem. Im nächsten Teil folgt das eigentliche Tandem-Lerntagebuch, in dem die einzelnen Tandemsitzungen protokolliert und von den Lernenden kommentiert werden. Es wird beispielsweise beschrieben, inwiefern in welchem Bereich Fortschritte gemacht wurden, welche Themen inhaltlich besprochen wurden, welche die Lernziele der einzelnen Einheiten sind, welche Probleme bei der Sitzung auftraten etc. Somit soll über den eigenen Lernprozess reflektiert werden und ein Bewusstsein für das eigene Lernen wird entwickelt. Der letzte Bereich ist der Bewertungsteil, in dem sich Lernende einerseits selbst evaluieren, was ein wichtiger Prozess bei der Entwicklung von Autonomie beim Fremdsprachenlernen ist (vgl. Kapitel 2.6.2), und andererseits werden sie von ihren PartnerInnen evaluiert (vgl. Walker 2005: 73-76).

Die TeilnehmerInnen des FAME-Projekts führten ebenso ein Tandem-Lerntagebuch, das den Lernprozess dokumentieren sollte. Darin wurden Reflexionen auf inhaltlicher und emotionaler Ebene niedergeschrieben. Der Großteil der Fragen war frei von den SchülerInnen zu beantworten, wohingegen ein Teil der Kategorie „Meine Gedanken und Gefühle“ mit Hilfe einer 4-stufigen Likert-Skala zu beantworten war. Das auszufüllende Lerntagebuch sowie andere Unterrichtsmaterialien und Tasks sind auf der Webseite von *Sparkling Science* frei zugänglich (vgl. *Sparkling Science* 2016b).

3.2 Podcasting

Eine weitere Anwendung neuer Medien, die ein hohes didaktisches Potenzial für den Fremdsprachenunterricht aufweist, ist das Podcasting.

3.2.1 Definition und Merkmale von Podcasting

Podcasts sind Audio- und Videodateien, die im Internet meist kostenlos rezipiert und heruntergeladen, aber auch produziert werden können. Es handelt sich meist um eine Serie von Beiträgen, die zu einem bestimmten Thema publiziert werden, und die Podcasts können im Regelfall abonniert werden (vgl. Kluckhohn 2009: 7). Durch dieses Abonnement-System können Sendungsreihen in festgelegten Abständen von einem entsprechenden Programm, einem sogenannten Podcatcher, der vorher installiert werden muss, heruntergeladen werden (vgl. Fuji 28). Temperman (2009: 180) definiert diese Art der neuen Medien folgendermaßen: „[L]e podcasting

constitue un moyen facile et rapide pour diffuser un contenu multimédia via le réseau internet vers des supports mobiles [...].

Das Wort „Podcasting“ setzt sich zusammen aus dem Wort „iPod™“, einem international bekannten mp3-Player, und Broadcasting, also der Übertragung von Rundfunksendungen“ (Kluckhohn 2009: 7). Laut Paladino-Christin und Bétrancourt (2016: 49) unterscheidet sich Podcasting von konventionellen Rundfunksendungen dahingehend, dass sie - im Gegensatz zu üblichen Radiosendungen - nicht für die Allgemeinheit, sondern „pour un public particulier ayant des intérêts propres“ konzipiert werden. Außerdem sind Podcasts für einen längeren Zeitraum verfügbar. Des Weiteren werden Radiosendungen von Experten erstellt. Bei Podcasts ist dies nicht immer der Fall, da viele Plattformen auch den Nutzern anbieten, Dateien selbst zu kreieren und hochzuladen, und sie somit anderen Nutzern zur Verfügung zu stellen (vgl. Paladino-Christin & Bétrancourt 2016: 49).

Die Ubiquität von Podcasts ermöglicht es Lernenden, jederzeit und überall auf die Dateien zuzugreifen, sodass das Lernen sogar problemlos in den Alltag integriert werden kann. Anstatt des konventionellen Musikhörens auf dem Weg in die Schule können Lernende dadurch fremdsprachliche Podcasts rezipieren (vgl. Waragai, Ohta & Raindl 2010: 27).

Waragai, Ohta und Raindl (2010: 27) bezeichnen digitale Medien, wie etwa Podcasts, als reiche Lernumgebung, „weil sie vielfältige Lernszenarien ermöglichen und so den Lernstilen von unterschiedlichen Lerntypen entgegenkommen können“. Denn aufgrund der Tatsache, dass Hör-, Bild-, Text- und Filmmaterial kombiniert werden kann, ist es möglich, mehrkanalige Lernmaterialien zu konzipieren und die Bedürfnisse unterschiedlicher Lerntypen können allesamt gestillt werden (vgl. Waragai, Ohta & Raindl 2010: 28). Schon alleine durch die vielfältige Form, in der sich Podcasts präsentieren können, erscheint es simpel, die unterschiedlichen Lerntypen anzusprechen. Es wird zwischen drei Formattypen unterschieden: „les podcasts audio, les podcasts vidéo qui correspondent à des films compressés au format du baladeur et les podcasts mixtes qui combinent l’usage de différents médias (source audio, fichiers images, animations et séquences vidéo).“ (Temperman 2009: 180)

3.2.2 Anwendungsmöglichkeiten von Podcasts im Fremdsprachenunterricht

Die Anwendung von Podcasts zum Fremdsprachenerwerb lässt sich grob in zwei Kategorien unterteilen, nämlich in den autonomen Gebrauch und den integrierten Gebrauch. Der autonome Gebrauch ist dabei weitaus häufiger und ist angesichts der Thematik dieser Arbeit besonders relevant. Podcasting stellt in diesem Zusammenhang ein Medium dar, das zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht, auf Empfehlung der Lehrperson hin, zur persönlichen Bereicherung der Lernenden genutzt werden kann (vgl. Temperman 2009: 183). Podcasts stehen zu praktisch jeder Thematik zur Verfügung, wodurch Lernende Dateien entsprechend ihrer eigenen Interessen rezipieren können und deren intrinsische Motivation beim Fremdsprachenlernen erhöht wird (vgl. Kluckhohn 2009: 8). Das selbstständige Recherchieren von und Üben mit Arbeitsmaterialien beim Hören bzw. Sehen von Podcasts trägt dadurch ohne Kostenaufwand zur Förderung der Lernerautonomie sowie zur Verbesserung der audiovisuellen Rezeption bei (vgl. Kluckhohn 2009: 17).

Beim integrierten Gebrauch wird, wie der Name schon vermuten lässt, der Podcast in den Fremdsprachenunterricht integriert. Der Inhalt des Podcasts kann lediglich als Einstieg dienen, um zu einer bestimmten Thematik hinzuführen, oder aber kann die Basis für mehrere individuelle Aktivitäten oder Gruppenarbeiten im Unterricht bilden (vgl. Temperman 2009: 183).

Aufgrund der Tatsache, dass Podcasts nicht nur heruntergeladen, sondern ebenso selbst produziert und ins Internet gestellt werden können, stellt Podcasting ein exzellentes Instrument dar, um rezeptive, ebenso wie produktive Sprachkompetenzen zu trainieren (vgl. Kluckhohn 2009: 8). Das Lernen und Unterrichten mit Podcasts bringt außerdem zwei Vorteile mit, die andere Lehrbuchmaterialien in vielen Fällen nicht vorweisen können, nämlich Aktualität und Authentizität (vgl. Kluckhohn 2009: 8). Die Aktualität ergibt sich daraus, dass immer wieder neue Podcasts zu aktuellen Themen hochgeladen werden. Durch verschiedene Dialekte oder Störgeräusche, ebenso wie „Ellipsen, Satzabbrüche und Sprecherkorrekturen sowie phonetische Unterschiede und unterschiedliche Sprechtempo der einzelnen Sprecher“ (Kluckhohn 2009: 15) werden die Lernenden durch Podcasting an natürliche, authentische Merkmale von gesprochener Sprache herangeführt.

Wie schon erwähnt, können Lehrkräfte für ihren Fremdsprachenunterricht von den Podcasts Gebrauch machen, indem sie diese didaktisieren und an Kompetenzniveau, Lernziele und Lerntempo der Lernendengruppe anpassen. Dabei kann eine Aufgabenerstellung auf der Transkription, die bei vielen Podcasts vorliegt, basieren, oder aber auf der Hör- bzw. Videodatei selbst. Kluckhohn (vgl. 2009: 64-65) empfiehlt jedoch den Fokus auf Letzteres zu legen, und die Transkription nur in Einzelfällen unterstützend zum Hörtext heranzuziehen, da ansonsten der Mehrwert von Podcasts, der nämlich im Vorkommen der authentischen Charakteristika von gesprochener Sprache liege, bei der Transkription verloren gehe bzw. in den Hintergrund rücke.

Grundsätzlich ist es laut Kluckhohn (vgl. 2009: 65-66) essentiell, sich als Lehrperson Gedanken über die angestrebten Lernziele sowie die zu trainierenden Hörstrategien (global/ selektiv etc.) zu machen, und die eigenständig erstellten Aufgaben in „vor“, „während“ und „nach dem Hören“ einzuteilen. Je nach Lernziel bieten sich verschiedene Aufgabenformate an, von denen im Anschluss nur ein kleiner Ausschnitt der von Kluckhohn (vgl. 2009: 66-67) vorgestellten angeführt werden kann. Vor dem Hören entlastend für die Lernenden ist beispielsweise das gemeinsame Erarbeiten eines thematischen Vokabulars in Form von *Mind Maps* oder Assoziogrammen. Außerdem können Lernende inhaltliche Hypothesen anhand des Podcast-Titels bilden (vgl. Kluckhohn 2009: 66). Bei Verwendung eines Video-Podcasts eröffnen sich noch viele weitere Möglichkeiten: zum Beispiel können Lernende inhaltliche Hypothesen auf Basis einer Nachrichtensendung, die jedoch zuerst ohne Ton präsentiert wird, bilden. Umgekehrt ist es auch möglich, die SchülerInnen eine Situation beschreiben zu lassen, von der zuerst nur der Ton gehört wird (vgl. Kluckhohn 2009: 66-67).

Während des Hörens können Lernende je nach Lernziel und zu trainierender Hörstrategie fehlende Informationen auf einem Arbeitsblatt ergänzen, offene Fragen beantworten, vorgegebene Informationen korrigieren oder neues Vokabular aus dem Kontext erschließen (vgl. Kluckhohn 2009: 66-67).

Nach dem Hören können zum Beispiel Präsentationen, Rollenspiele, das Produzieren von Texten, lernerautonomes Erstellen von Hörtextaufgaben oder

weiterführende Wortschatzarbeit in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit folgen (vgl. Kluckhohn 2009: 67).

Eine sehr innovative Methode, um Lernerautonomie unter den SchülerInnen zu entwickeln und gleichzeitig das Hörverstehen in der Fremdsprache zu trainieren, ist das Hör-Tandem, das von Olav Schröer (vgl. 2007) entwickelt wurde. Auf Grundlage der Transkriptionen, die zu vielen Podcasts zur Verfügung stehen, sollen Lernende sich an den Schlüsselwörtern des Textes orientieren und Hörverstehensübungen inklusive Lösungsschlüssel für einen Mitlernenden kreieren. Die Aufgaben werden nach dem Korrigieren seitens der Lehrenden zwischen den Lernenden getauscht und gelöst (vgl. Schröer 2007).

Eine Möglichkeit zum zusätzlichen Üben der schriftlichen Kompetenzen bietet die Kommentarfunktion, in der Lernende dem Produzenten/ der Produzentin des Podcasts in der Fremdsprache Feedback erteilen können. Eine weitere Aufgabe stellt das Zusammenfassen des Podcast-Inhalts im lernereigenen Blog vor (vgl. Emde 2012: 66).

3.2.3 Beispiele von Podcast-Plattformen für den Französischunterricht

Abschließend sollen noch einige Beispiele von Podcast-Plattformen angeführt werden, die sowohl von Lernenden zur autonomen Nutzung für das Trainieren des Hörverstehens verwendet, als auch von Lehrenden zur Didaktisierung für den integrierten Gebrauch im Französischunterricht genutzt werden können.

3.2.3.1 *Audio Lingua*

Audio Lingua ist eine Webseite, die von der Pädagogischen Experimentiergruppe Fachbereich Fremdsprachen (GEP-Langues) des Regionalen Instituts für Pädagogik und Medien (C.R.D.P.) der Académie de Versailles betrieben wird und Audiodateien zum Trainieren des Hörverständnisses, die entweder online gehört oder als mp3-Dateien heruntergeladen werden können, anbietet. Audiodateien sind zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit in 13 verschiedenen Sprachen – von Französisch über Chinesisch bis hin zu Okzitanisch – verfügbar, und können auch selbst produziert und hochgeladen werden. Allerdings dürfen die Tondateien in den entsprechenden Sprachen nur von Muttersprachlern aufgenommen werden. Es gibt eine sehr große

Bandbreite an Themen, über die die Sprecher in den kurzen Dateien erzählen. Außerdem bietet die Webseite verschiedene nützliche Features an. Zum Beispiel können Nutzer bei der Suche nach Audiodateien Filter verwenden, und können Sprache, Niveau (von A1-C2), Geschlecht des Sprechenden, Alterskategorie des Sprechenden und Dauer der Aufnahme filtern. Es gibt auch eine Top 20 Hitparade mit „*Les mieux notés*“ - Tondateien, also den Dateien, die von den Nutzern die besten Bewertungen bekamen (vgl. C.R.D.P. de l'Académie de Versailles 2017).

3.2.3.2 France 24

France 24 ist eine weitere Webseite, die Podcast-Dateien kostenlos im Internet zur Verfügung stellt, welche gut in den französischen Fremdsprachenunterricht integriert, oder auch von Lernenden selbstgesteuert zum Üben der französischen Sprache genutzt werden können. Verglichen mit Audio Lingua ist die Bandbreite der Themen etwas eingeschränkter; jedoch bestechen die Podcasts dieser Webseite mit ihrer Aktualität, da France 24 Ton- bzw. Videodateien online stellt, die aktuelle Nachrichten in Frankreich und auf der ganzen Welt behandeln. Durch den hergestellten Bezug zu Frankreich lässt sich durch das Arbeiten mit genannter Plattform im Unterricht sehr einfach das Üben der sprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen mit deren Wissenaufbau bezüglich französischer Landeskunde verbinden (vgl. France 24 2017).

3.2.3.3 Le Monde

Ähnlich wie France 24 hat auch die Webseite Le Monde eine Rubrik, in der Videodateien als Podcasts zum Erlernen von Französisch als Fremdsprache online gestellt werden. Die Besonderheit dieser Webseite liegt jedoch darin, dass die Podcasts bereits didaktisiert sind. Zu jeder Videodatei wird auch eine Transkription zur Verfügung gestellt, und außerdem existieren bereits erstellte Übungen, mit denen Lernende, basierend auf dem jeweiligen Podcast, nicht nur ihr Hörverständnis, sondern auch andere Bereiche wie Vokabular, Grammatik, Aussprache etc. autonom trainieren können. Die Videodateien sind zudem den Sprachniveaulevels A1-B2 gemäß kategorisiert (vgl. TV5Monde 2017).

3.3 Die WebQuest-Methode

3.3.1 Definition und Ablauf der WebQuest-Methode

Ein didaktisches Modell, das durch den Einsatz digitaler Medien ermöglicht wird, und durch das sämtliche sprachliche Fertigkeiten trainiert werden können, ist die WebQuest-Methode. Es handelt sich dabei um eine Rechercheaufgabe, die entweder alleine oder in Gruppen durchgeführt werden kann, und bei der bestimmte Aufgaben gelöst werden bzw. nach bestimmten Inhalten im Internet gesucht wird, bevor die Resultate des Projekts zum Beispiel in Form eines schriftlichen Reports, einer PPT-Präsentation, oder online auf einer Webseite präsentiert werden (vgl. Li, Yue & Yang 2011: 1762). Catroux (2005 : 34) beschreibt den Begriff „Webquest“, im Französischen „Cyberquête“ genannt, folgendermaßen:

„[U]ne cyberquête [...] consiste en une recherche documentaire sur Internet afin de permettre la rédaction d'un document écrit original. La cyberquête est une tâche collaborative qui confronte les étudiants à des documents électroniques authentiques, c'est-à-dire à des documents de nature professionnelle non didactisés.“

Die WebQuest-Methode kann je nach Belieben und je nach Komplexität der Aufgabenstellung nur eine einzige Unterrichtsstunde, oder aber bis zu einen ganzen Monat im Fremdsprachenunterricht einnehmen (vgl. Li, Yue & Yang 2011: 1762). Eine komplette WebQuest lässt sich allerdings immer in mehrere Phasen zerlegen. In der Einführungsphase werden den Lernenden Hintergrundinformationen zum gewählten Thema der WebQuest sowie die Fragestellung derart präsentiert, dass die SchülerInnen dazu motiviert sind, einen passenden Lösungsansatz zu finden. Danach beginnen die Lernenden die Aufgaben einzeln oder in Gruppen zu bearbeiten. Zur Unterstützung bei der Bearbeitung steht außerdem eine Materialienaufstellung mit einer von der Lehrperson zusammengestellten Liste an Links, und eventuell auch Verweise auf Bücher, zur Verfügung. Des Weiteren erhalten die SchülerInnen eine Prozessbeschreibung, die eine Hilfestellung bei der Lösung der Aufgaben darstellen soll. Das Ende der WebQuest ist durch eine Evaluationsphase gekennzeichnet, in der die Lernenden den eigenen Lernprozess kritisch reflektieren sollen. Dieser Arbeitsschritt reflektiert das Prinzip der Selbstevaluation, die im Rahmen von Lernerautonomie förderndem Unterricht essentiell ist. Zusätzlich kann auch eine Bewertung seitens der Lehrperson erfolgen. In der Präsentationsphase, welche die letzte Phase der WebQuest ist, werden die

Ergebnisse in Form einer Präsentation oder im Internet mittels eines Weblogs präsentiert (vgl. IWM 2017).

Eine mündliche Präsentation kann entweder durch eine klassische PPT-Präsentation erfolgen, oder durch eine Web-Anwendung wie etwa VoiceThread, die zusätzlich großes Lernerautonomie förderndes Potenzial aufweist. Mit dieser Anwendung können interaktive Präsentationen erstellt werden, und sowohl das Sprechen, als auch das Feedbackgeben in der Fremdsprache kann geübt werden, und zwar „ohne dem Druck des Live-Sprechens ausgesetzt zu sein“ (Gabriel 2012: 78). In einer VoiceThread-Präsentation können Fotos, Texte und Videos sowie eigene Audioaufzeichnungen integriert werden. Durch eine umfangreiche Kommentarfunktion wird darüber hinaus das Reflektieren über die eigene Arbeit unterstützt. Durch die Asynchronität der Anwendung können mehrere Lernende flexibel und nicht zwingend zur gleichen Zeit ein gemeinsames Endprodukt, nämlich die Präsentation ihrer WebQuest-Resultate, erschaffen (vgl. Gabriel 2012: 78-81).

Aufgrund der Tatsache, dass das WebQuest-Modell zu jedem beliebigen Thema angewandt werden kann, und die Aufgaben auf allen sprachlichen Teilkompetenzen basieren können, ist die Gestaltung der WebQuest sehr variabel. Laut einer Studie (vgl. Lozinguez-Ben Gayed & Rivens Mompean 2009) ist es außerdem ein großer Vorteil des WebQuest-Modells, dass SchülerInnen nebenher den Umgang mit neuen Technologien erlernen, und, dass das Modell aufgrund seiner Leichtigkeit gegenüber konventionellen Aufgabenstellungen motivierend und entängstigend auf die Lernenden wirkt.

4. Analyse hinsichtlich der Förderung der Lernerautonomie (mit digitalen Medien) im österreichischen Fremdsprachenunterricht

4.1 Lernerautonomie und digitale Medien im GERS und im österreichischen Lehrplan

4.1.1 Lernerautonomie im GERS und im österreichischen Lehrplan

Im letzten Teil dieser Arbeit erfolgt eine Analyse und Bestandsaufnahme bezüglich der in den vorherigen Kapiteln behandelten Themen: der Lernerautonomie und der Einbindung von neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Bildungssystem. Dabei werden der aktuelle österreichische Lehrplan für Fremdsprachen, ebenso wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und zwei aktuelle Französisch-Lehrwerke analysiert. Aufgrund der vielen unterschiedlichen Schwerpunkte der BHS, und, damit einhergehend, der zahlreichen unterschiedlichen Lehrpläne, beschränkt sich die Lehrplan-Analyse auf das Curriculum der AHS.

Der GERS (vgl. Trim et al. 2001) ist ein im Jahr 2001 vom Europarat publiziertes Werk, das kommunikative Aktivitäten für Sprachen in den Teilkompetenzen „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ in den verschiedenen Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) beschreibt. Er ist eine umfassende Beschreibung dessen, was Sprachenlernende beherrschen müssen, um die zu erlernende Fremdsprache für kommunikative Zwecke zu nutzen. Der Referenzrahmen an sich beschreibt die einzelnen Kompetenzniveaus, die es ermöglichen, Lernfortschritte zu messen (vgl. Trim 2001: 14). Der GERS ist die Grundlage von Lehrplänen, Sprachkursen, standardisierten Prüfungen, neuen Lehrwerken etc., da das europaweit anerkannte Bezugssystem es ermöglicht, Prüfungsniveaus und Abschlüsse international einfach zu vergleichen (vgl. Horak et al. 2010: 6).

Lernerautonomie im GERS

Grundsätzlich wird Lernerautonomie mehrmals im GERS thematisiert, was in Anbetracht der Tatsache, dass Lernerautonomie „[e]ines der übergeordneten bildungspolitischen Ziele des Europarates ist“ (vgl. Horak et al. 2010: 101), nicht

sonderlich überraschend erscheint. Es werden Lerntechniken als Grundlage der Lernerautonomie im Kapitel 5.1.4.3 des GERS diskutiert. Lerntechniken sind Teil der Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) und bestehen aus vielen verschiedenen Subkategorien. Was der Großteil der im GERS aufgezählten Teilsfähigkeiten von Lerntechniken gemeinsam hat, ist der Fokus auf das eigene Lernen, die eigenen Lernbedürfnisse sowie auf die Selbstverantwortung, die der Lernende im Lernprozess zu übernehmen hat (vgl. Trim et al. 2001: 108-109).

In Kapitel 6.3.5 wird die Thematik der Lernerautonomie erneut aufgegriffen. Es wird ausdrücklich betont, dass die Lernenden diejenigen sind, die Verantwortung für ihren eigenen Spracherwerb übernehmen müssen, indem Materialien und Arbeitsmethoden selbst gewählt und Lernziele selbst festgelegt werden. Dies sei vor allem dann relevant, wenn der formale, organisierte Fremdsprachenunterricht zu Ende gehe und die Lernenden ihren Spracherwerb selbst steuern müssen. Der GERS soll den Lernenden bei der Entwicklung zum autonomen Lernenden insofern zur Seite stehen, als er „ihnen dabei hilft, sich ihrer Optionen stärker bewusst zu werden und ihre Entscheidungen besser zu artikulieren“ (Trim 2001: 140).

Es werden außerdem einige Ratschläge gegeben, wie Lernende lernen können, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Dabei wird deutlich, dass es zwar die Lernenden selbst sind, die besagte Fähigkeit erlernen müssen, dass jedoch die Lehrpersonen sie dabei unterstützen können, z.B. „indem man Lernende am Ausprobieren verschiedener methodischer Optionen beteiligt“, oder „indem man den Lernenden systematisch die Lern-/Lehrprozesse, an denen sie teilhaben, bewusst macht“ (Trim 2001: 146).

Lernerautonomie im Lehrplan der AHS

Auch im österreichischen Lehrplan ist Lernerautonomie eines der essentiellen Prinzipien. Auch wenn der Begriff ‚Lernerautonomie‘ an sich nicht im Lehrplan zu finden ist, so findet man viele Kompetenzen, die mit Lernerautonomie in der Regel in Verbindung gebracht werden. Zum Beispiel ist im Curriculum festgehalten, dass die SchülerInnen „im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden [sollen]“ (BMB 2016).

Des Weiteren wird auch im Lehrplan auf die Vermittlung von Lernstrategien, die die Grundlage für lebenslangen, selbstständigen Wissenserwerb bilden, Bezug genommen. Außerdem sollen die Lernenden „sich selbst einschätzen lernen“, was ebenso zu den grundlegenden Prinzipien von Lernerautonomie zählt. Die Vermittlung von Lernstrategien soll nicht nur zur Befähigung von selbstgesteuertem Lernen dienen, sondern ebenso zur Steigerung der Lernbereitschaft und Motivation (vgl. BMB 2016).

Der Teil des Lehrplans, der sich auf die Bildungsziele des Unterrichts für lebende Fremdsprachen spezialisiert, beinhaltet sehr ähnliche Vorgaben bezüglich Lernerautonomie. Auch in diesem Part ist festgeschrieben, dass „den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens“ gelehrt werden soll. In Bezug auf autonomes Lernen wird dabei besonders die Möglichkeit zur Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht, und auch der selbstständige „Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version“ hervorgehoben, der den autonomen Lernenden unterstützen soll (vgl. BMB 2017).

4.1.2 Die Nutzung neuer Medien im GERS und im österreichischen Lehrplan

Die Nutzung neuer Medien im GERS

Das Kapitel 4.4.2.3 des GERS handelt von audiovisueller Rezeption. Dabei wird darauf hingewiesen, dass sich neue Technologien effektiv dafür nutzen lassen, die Kompetenz der audiovisuellen Rezeption zu trainieren. Illustrativ wird dazu passend eine Beispieldiskala zu „Fernsehsendungen und Filme verstehen“ angeführt, von der abgelesen werden kann, über welche Kompetenzen Lernende der Niveaus A1-C2 diesbezüglich verfügen sollen (vgl. Trim 2001: 77). Das Kapitel 4.6.1 handelt von der Relation zwischen Texten und dem Medium, von dem der Text transportiert wird (vgl. Trim 2001: 95-96). Das darauffolgende Kapitel zählt verschiedene Medien auf, die Texte übermitteln können. Darunter sind einfache Medien, wie etwa die Stimme oder der Druck, aufgelistet; aber ebenso neue Medien, wie Videotelefonie, Kinofilme oder E-Mail-Verkehr sind darunter zu finden (vgl. Trim 2001: 96). Als besonders wichtig

erachtet wird, dass die BenutzerInnen des GERS, was in den meisten Fällen den Lehrpersonen entspricht, bedenken, und den Lernenden mitteilen sollen, „mit welchen Medien die Lernenden a) rezeptiv, b) produktiv, c) interaktiv, d) sprachmittelnd umgehen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen, und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird“ (vgl. Trim 2001: 97). Außerdem wird die Kompetenz, mit neuen Technologien umgehen zu können, zu den heuristischen Fähigkeiten gezählt, und somit als Teilkompetenz der Lernfähigkeit angesehen (vgl. Trim 2001: 109). In Kapitel 6.4.1 wird auf das Potential moderner Medien hingewiesen, mit denen die Lernenden auf einfache Weise authentischem Input in der Fremdsprache ausgesetzt werden können. Als Beispiele werden dabei Videos, Fernsehen und das Nutzen von verschiedenen Computerprogrammen und Computer-Konferenzen genannt (vgl. Trim 2001: 141).

Die Nutzung neuer Medien im Lehrplan der AHS

Die neuen Medien spielen eine wichtige Rolle im Curriculum. Es wird Betonung auf die immer bedeutendere Rolle innovativer Informations- und Kommunikationstechnologien in unserer modernen Gesellschaft und in allen Lebensbereichen der Lernenden gelegt, weshalb der Lehrperson die wichtige Aufgabe zukommt, das didaktische Potential dieser Technologien auszuschöpfen. Vor allem ist es essentiell, den SchülerInnen die konstruktive Nutzung von neuen Medien und Internet – etwa durch die Vermittlung von Methoden für die gezielte Auswahl von computergestützten Informationsquellen – ebenso wie den kritischen Umgang mit dergleichen zu lehren, und auf Chancen und Risiken von neuen Medien hinzuweisen. Insbesondere in der Oberstufe der AHS sollen in allen Gegenständen, auch in den Fremdsprachen, Informations- und Kommunikationstechnologien ein integraler Bestandteil des Unterrichts sein. Die Lern- und Unterrichtsorganisation soll computergestützt erfolgen, und die Erstellung eigenständiger Arbeiten, das Durchführen von Präsentationen oder die Auswertung von Befragungen oder Experimenten soll mithilfe der Informationstechnologie erfolgen (vgl. BMB 2016).

In jenem Teil des Lehrplans, der dem Unterrichten von lebenden Fremdsprachen gewidmet ist, ist zusätzlich festgeschrieben, dass SchülerInnen auch mit Lernmaterialien, Wörterbüchern etc. in der Online-Version vertraut gemacht werden sollen, und, dass Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht

vielseitig genutzt werden sollen – „zB bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im Rahmen von Schularbeiten oder der Führung von Portfolios“ (vgl. BMB 2017).

4.1.3 Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl Lernerautonomie als auch die Nutzung neuer Medien eine wichtige Rolle im österreichischen Curriculum und im GERS spielen. In beiden analysierten Dokumenten wird auf die Fähigkeit des lebenslangen, selbst gesteuerten Lernens relativ detailliert eingegangen. Der Fokus wird dabei auf die Zukunft und auf das Lernen nach dem formalen Fremdsprachenunterricht in der Schule gesetzt, und es wird erwähnt, dass sich der Lehrauftrag der Lehrperson nicht nur auf das Hier und Jetzt bezieht, sondern, dass den SchülerInnen auch Methoden und Techniken gelehrt werden müssen, mit denen der weiterführende Spracherwerb auch in Zukunft gelingt.

Grundsätzlich beinhalten der Lehrplan und der GERS sehr ähnliche Ideen hinsichtlich des Konzepts der Lernerautonomie: (Sprach)Lernstrategien und Selbstevaluation sollen die Lernenden auch langfristig gesehen zu autonomen Lernenden machen. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Dokumenten liegt jedoch darin, dass die Ideen im GERS weitaus präziser dargestellt sind als im österreichischen Curriculum der AHS. Um ein Beispiel anzuführen: Das Curriculum verweist auf die Signifikanz der Vermittlung von Lernstrategien, da diese die Lernbereitschaft und Motivation fördern können. Über die Art und Weise wie diese Vermittlung erfolgen soll, werden die Lehrenden jedoch nicht informiert, was wohl dadurch zu erklären ist, dass sich der Lehrplan auf wenige Seiten beschränkt. Der GERS hingegen stellt ein viel umfangreicheres Dokument dar und bietet sogar eine Liste von Hinweisen, mit welchen Methoden die SchülerInnen lernen können, Verantwortung über ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Folglich ist es auf jeden Fall anzuraten, als Lehrperson, zusätzlich zum Lehrplan, den GERS heranzuziehen, da dieser für die Praxis hilfreicher ist als die knappen Hinweise des Lehrplans.

Bezüglich der Nutzung neuer Medien im Fremdsprachenunterricht wird in beiden analysierten Dokumenten auf das didaktische Potential der neuen Medien aufmerksam gemacht, die vor allem dafür herangezogen werden können, die

Lernenden unkompliziert aktuellen Informationen und authentischem Input in der unterrichteten Fremdsprache auszusetzen. Im GERS sind zahlreiche Medien aufgelistet, die beim Fremdsprachenerwerb verwendet werden können. Allerdings zählen E-Mail, Filme und Videokonferenzen zu den innovativsten Medien, die genannt werden, was bedeutet, dass die Liste keineswegs aktuell ist, was sich durch das Publikationsjahr des GERS (2001) erklären lässt. Der österreichische Lehrplan legt tendenziell noch mehr Betonung auf das Potential neuer technologischer Innovationen. Die „Erziehung zur Anwendung neuer Technologien“ und der kritische Umgang mit denselben wird im ersten Teil des Lehrplans sogar als allgemeines Bildungsziel deklariert. Immer wieder wird betont, dass der Bildungsprozess „vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen“, die in jegliche Lebensbereiche zunehmend stark vordringen, erfolgt. Es scheint als würde genau darin, nämlich in der Schnelllebigkeit, die unsere heutige Gesellschaft prägt, auch der Grund zu finden sein, warum der Lehrplan voller vager Begriffe und Aussagen hinsichtlich der Nutzung neuer Medien ist. Beispielsweise steht geschrieben, dass den SchülerInnen „relevante Erfahrungsräume zu eröffnen“ sind. Auch konkrete computergestützte Anwendungen oder Methoden für das Erlernen des Umgangs mit dem Computer sucht man vergebens. Stattdessen wird der sehr allgemeine Begriff „Informations- und Kommunikationstechnologien“ mehrmals verwendet. Die Vermeidung konkreter technologischer Anwendungen ist wahrscheinlich auf die bereits genannte Schnellebigkeit zurückzuführen, und darauf, dass es unmöglich ist, die zukünftigen Innovationen, und, basierend darauf, die zukünftigen Lernziele und Bedürfnisse der Lernenden im digitalen Unterricht zu berücksichtigen und vorherzusagen.

4.2 Analyse hinsichtlich der Förderung der Lernerautonomie (mit digitalen Medien) in aktuellen Französisch-Lehrwerken

In diesem Kapitel werden zwei Lehrwerke, die im aktuellen österreichischen Französischunterricht verwendet werden, analysiert. Zur Durchführung der Analyse wurden einige Kriterien entwickelt, nach denen die Lehrwerke untersucht werden. Nach einer allgemeinen Vorstellung des Lehrwerks, die die Struktur des Buches erklärt, folgt der Teil, der sich auf die Lernerautonomie fördernden Aspekte des Lehrwerks bezieht.

4.2.1 Zur Auswahl der Lehrwerke

Für die Lehrwerksanalyse wurden zwei Französisch-Lehrwerke gewählt, eines davon wurde speziell für Erwachsene konzipiert. Mit beiden Lehrbüchern (jeweils Band 2) soll das Kompetenzniveau A2 des GERS erreicht werden. Da die Lehrwerke nicht für Sprachanfänger erstellt wurden, wird angenommen, dass auch Strategietraining darin zu finden ist, da die Lernenden zumindest schon Basiskenntnisse in der Fremdsprache erworben haben. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der beiden Lehrwerke ist, dass es sich die AutorInnen des Werks „Voyages 2“ zur Aufgabe gemacht haben, ein „Französisch für Erwachsene“-Lehrwerk zu konzipieren. Demnach erscheint es interessant, Vergleiche zwischen den beiden Büchern, die für unterschiedliche Altersgruppen entwickelt wurden, anzustellen.

4.2.2 Vorstellung der Analysefragen

In seinem Werk „Perspektiven der neuen Lehrwerkstatt“ (Nodari 1995) beschäftigt sich Nodari unter anderem damit, wie Lehrbücher konzipiert werden müssen, um eine systematische Entwicklung der Lernerautonomie zu gewährleisten. Dabei kommt er zu folgendem Schluss, auf welchem die nachfolgenden Analysefragen basieren:

„Zur Förderung der Lernerautonomie tragen insbesondere Angebote und Inhalte bei, die 1. die Orientierung der Schüler im Lehrwerk unterstützen, 2. den Schülern Verantwortungen für ihr Lernen übertragen und 3. Reflexionen über Lern – und Verhaltensweisen anregen.“ (Nodari 1995: 220)

Darüber hinaus verweist Nodari (vgl. 1995: 184) auf eine von Schneider (vgl. 1989: 9) entworfene Checkliste zur Analyse von Lehrwerken in Bezug auf deren Autonomieförderung, die ebenso Anregungen zu den verfassten Analysefragen gegeben haben. Die Fragen, die zu beantworten versucht werden, lauten folgendermaßen:

Der Aufbau des Lehrwerks

- An welche Zielgruppe richtet sich das Lehrwerk?
- Gibt es eine Lehrwerksübersicht, die die Orientierung der Lernenden unterstützt?
- Wie ist die Struktur des Lehrwerks?

Analyse Lernerautonomie fördernder Aspekte

- Werden im Lehrwerk Lernstrategien thematisiert bzw. erklärt?
- Gibt es im Lehrwerk Möglichkeiten zur Autoevaluation? Gibt es einen Lösungsschlüssel, anhand dessen Lernende Lösungen selbst überprüfen können?
- Welche Rolle spielen neue Medien im Lehrwerk? Gibt es Aufgaben, die nur mithilfe neuer Medien gelöst werden können?
- Beinhaltet das Lehrwerk Anregungen, um autonom (außerhalb des Lehrwerks) – z.B. im Internet – weiterzulernen?

4.2.3 Analyse „Voyages 2“

Der Aufbau des Lehrwerks

Das Lehrwerk „Voyages 2“ richtet sich an erwachsene Lernende, was auf den ersten Blick anhand des Untertitels („Französisch für Erwachsene“) zu erkennen ist. Außerdem wird der Lernende im Vorwort der AutorInnen per Sie angesprochen. Zu Beginn des Buches gibt es eine ziemlich simpel gehaltene 3-seitige Lehrwerksübersicht, die den Titel der einzelnen Lektionen sowie die Kompetenzen, die in den Lektionen gelernt werden sollen – unterteilt in die beiden Bereiche ‚Kommunikation‘ und ‚Grammatik‘ – in Stichwörtern angibt. Das Lehrwerk integriert Lehr- und Arbeitsbuch und gliedert sich insgesamt in 12 Lektionen, die jeweils einem bestimmten Thema gewidmet sind, und die jeweils noch in zwei Blöcke unterteilt sind. Drei dieser Lektionen jedoch heißen „*Savoir-faire*“ und beinhalten Tests zur Wiederholung des bereits Gelernten, Tipps zu Lernstrategien und eine Übersicht zur Autoevaluation nach dem Muster des GERS. Nach den Lektionen folgt ein Übungsteil, der, passend zu jeder Lektion, Übungen zu Vokabular, Grammatik, Phonetik und Sprachverwendung in beruflichen Situationen beinhaltet. Nach einem Abschlusstest gemäß der A2-Prüfung des Europäischen Sprachenzertifikats folgt der Anhang mit Grammatikübersicht, Verbtabellen, Transkriptionen der Hörtexte und Vokabelverzeichnissen. Zugehörig zu den Hörtexten findet man am Ende des Buches außerdem 2 Audio-CDs.

Analyse Lernerautonomie fördernder Aspekte

Wie bereits erwähnt beinhaltet das Lehrwerk 3 Lektionen mit dem Titel „*Savoir-faire*“. Dies ist die französische Bezeichnung für Lernfähigkeit, über die ein Lernender zum selbstgesteuerten Lernen verfügen sollte. In den Lektionen werden Strategien zur Wörterbucharbeit, Kompensationsstrategien und Verstehensstrategien gelehrt. In Lektion 8 beispielsweise wird die Anwendung von Kompensationsstrategien geübt, indem man in Partnerarbeit ein Objekt in der Fremdsprache beschreibt, dessen Bezeichnung man nicht kennt. Dadurch sollen Lernende darauf aufmerksam gemacht werden, dass man mangelnden Wortschatz kompensieren kann, indem man beschreibt wozu ein Objekt dient, wie man es verwendet, indem man das Wort in einer anderen Sprache verwendet, oder, indem man sich durch Gesten oder gar Zeichnungen – i.e. non-verbal - verständigt.

In derselben Lektion gibt es jeweils eine Übersicht der Kompetenzen in Form von französischen „Ich kann-Sätzen“, die die Lernenden in den 3 vorhergehenden Lektionen erlernt haben, z.B. „*Je sais accepter ou refuser une invitation*“ (Jambon, Sword & Schauf 2007: 62). Zur Selbsteinschätzung sollen die Lernenden zu jeder Aussage ein Beispiel geben und mit einem Partner/ einer Partnerin vergleichen. Sollte dies nicht gelingen, so soll dies ein Indikator dafür sein, dass diese Kompetenz nochmals geübt und wiederholt werden muss. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass den Lernenden im Allgemeinen nicht die Möglichkeit zur Selbstevaluation geboten wird. Es gibt zwar ein zusätzliches Lösungsbuch zu allen Aufgaben in „*Voyages 2*“ im Handel zu kaufen, im Lehrbuch selbst sind die Lösungen jedoch nicht inkludiert.

Abgesehen von den zum Lehrbuch gehörenden Audio-CDs benötigt man keine neuen Medien zum Lösen von Aufgaben im Lehrwerk. Was jedoch auffällig ist, ist, dass digitale Medien mehrmals im Buch thematisiert werden. Auf linguistischer Ebene wird z.B. auf den SMS-Jargon eingegangen. In der Lektion „*Au travail*“ wird der Wortschatz zum Thema ‚Computer‘ und ‚Internet‘ relativ ausführlich behandelt, und in der Lektion „*En Contact*“ wird auf die Themen ‚Neue Technologien‘, ‚Videokonferenzen‘ und die Vorzüge des Internets eingegangen.

Das Lehrwerk beinhaltet sehr viele Anregungen zum autonomen Lernen im Internet. Schon im Vorwort wird auf zusätzliche Aufgaben, Informationen und Tests auf der Internetseite des Verlags verwiesen, mit denen es Lernenden ermöglicht wird, selbstgesteuert zu lernen. Somit ist das Lehrwerk nicht in sich geschlossen, sondern bietet Anreize, auch selbstständig und außerhalb des Buches zu üben. Bei jeder einzelnen Übung im Buch, zu der weiterführende Aufgaben im Internet vorhanden sind, ist ein bestimmtes Symbol mit einer ganz kurzen Anweisung (z.B. „*Cherchez un correspondant français!*“, oder „*Découvrez des recettes pour l'aperitif!*“) angeführt, die das Interesse der Lernenden wecken, und sie zum autonomen Lernen motivieren soll.

4.2.4 Analyse „Découvertes 2“

Der Aufbau des Lehrwerks

Das Lehrwerk „Découvertes 2“ richtet sich, im Gegensatz zu dem zuvor analysierten Buch, an jüngere Lernende, da es laut Deckblatt „für den schulischen Französischunterricht“ konzipiert wurde. Nach einer Einführung in das Buch, die alle im Werk verwendeten Symbole einfach erklärt, folgt eine sehr umfangreiche, informative 6-seitige Lehrwerksübersicht, die die Themen der Lektionen und die Kompetenzen, die in den Lektionen gelernt werden, preisgibt. Die Kompetenzen sind sehr detailliert beschrieben und unterteilen sich in „Kommunikativ“, gruppiert in die sprachlichen Teilkompetenzen des Hörens/Sprechens/Schreibens/Lesens, Grammatik und Wortschatz, und in „Interkulturell/ methodisch“, was wiederum in Geographie/ Landeskunde, Strategien und Portfolio gegliedert ist. Das Lehrwerk beinhaltet 8 Lektionen, die jeweils einen bestimmten thematischen Schwerpunkt haben. Jede Lektion ist in gleicher Weise aufgebaut: nach der Einführung des neuen Themas und Lernstoffs folgt ein Übungsteil, in dem die neu erlernten Kompetenzen trainiert werden. Im darauffolgenden Teil „Bilan“ gibt es verschiedene Übungen inklusive Lösungen, anhand derer die SchülerInnen selbstständig überprüfen können, ob sie das in der aktuellen Lektion Erlernte schon anwenden können, darunter auch eine Liste mit Sprechakten (in Form von „Du kannst schon sagen...“-Sätzen), die die Lernenden im Französischen ausdrücken sollen, und die zur Selbsteinschätzung dienen. Nach den Lektionen folgt das Kapitel „En plus – différenciation“, das zusätzliche Übungen – gekennzeichnet mit Symbolen, die für

einfachere bzw. schwierigere Zusatzübungen stehen – anbietet, welche die Binnendifferenzierung im Klassenzimmer ermöglichen sollen. Darauf folgt eine Übersicht der in den einzelnen Lektionen erlernten Grammatik, sowie ein Kapitel namens „Stratégies“, in dem verschiedene Strategien zum selbstständigen Lernen detailliert beschrieben werden. Im Kapitel „Vocabulaire“ findet man den Wortschatz passend zu den einzelnen Lektionen. Dies wird von einer alphabetischen Wortliste zum Nachschlagen gefolgt.

Analyse Lernerautonomie fördernder Aspekte

Im Lehrwerk „Découvertes 2“ spielen Lernstrategien eine bedeutende Rolle. In jeder Lektion wird mindestens eine Strategie (z.B. Globalverstehen, Kompensationsstrategien, Wortverbindungen lernen...) trainiert, und die Lernenden werden durch eine Auflistung der einzelnen Arbeitsschritte oder durch Reflexionsfragen schrittweise an die Strategie herangeführt. Außerdem ist ein ganzes Kapitel in dem Lehrbuch den detaillierten Erklärungen von verschiedenen Strategien, die in die Gruppen „Selbstständig arbeiten“, „Vokabeln lernen“, „Ecouter“, „Lire“, „Parler“, „Ecrire“ und „Médiation“ (sprich Übersetzen) gegliedert sind, gewidmet. Somit wird den SchülerInnen eine sehr übersichtliche Liste an unterschiedlichsten Strategien zu allen Schlüsselkompetenzen und zur generellen Verbesserung ihrer Lernfähigkeit geboten.

In dem Lehrwerk selbst wird den SchülerInnen am Ende jeder Lektion ein Abschnitt zur Verfügung gestellt, der ihnen die Möglichkeit bietet, Übungen zum Lernstoff der Lektion durchzuführen und sich mithilfe der Lösungen im Anhang selbst zu evaluieren. Des Weiteren wird im Buch immer wieder auf das auf der Webseite des Verlags verfügbare Portfolio verwiesen. Das Portfolio ist kostenlos zu downloaden und ähnlich wie das ESP aufgebaut, und soll dazu dienen, Sprachfortschritte als Lernender zu dokumentieren und besser zu erkennen. Es ist in eine Sprachenbiografie, einem Dossier, also einer Auswahl an selbst geschriebenen französischsprachigen Dokumenten, und in einen Sprachenpass inklusive Autoevaluation gemäß des GERS gegliedert. Insgesamt wird das Portfolio als wichtiger Bestandteil autonomen Lernens gesehen, da es den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung anhand von Ampelfarben gibt, und die SchülerInnen dadurch schnell erkennen, welcher Lernstoff noch geübt werden muss.

Zusätzlich haben die Lernenden die Möglichkeit, die Strategien zu notieren, mit denen sie am besten lernen können, wodurch sie gleichzeitig Reflexionen bezüglich Strategieanwendungen beim Fremdsprachenerwerb anstellen. Des Weiteren haben Lernende, die mit „Découvertes 2“ arbeiten, viele Möglichkeiten, die Richtigkeit ihrer Aufgaben zu überprüfen. Im Anhang des Lehrbuches befindet sich ein eigener Lösungsschlüssel, und zum dazugehörigen Arbeitsbuch (vgl. Mechmann et al. 2009) gibt es auch ein eigenes Lösungsbuch mit Lösungen bzw. Lösungsvorschlägen zu allen Aufgaben.

Neue Medien werden im Lehrwerk nur sehr oberflächlich behandelt. Mehrmals kommen kurze Übungen zum französischen SMS-Jargon vor, und eine Doppelseite ist auch dem Thema ‚Internet‘ gewidmet. Allerdings ist der dazugehörige Lesetext kurz und enthält kein spezifisches Internet-Vokabular. Das dazugehörige Arbeitsbuch (vgl. Mechmann et al. 2009) enthält eine CD-ROM/Audio-CD, die nicht nur die Hörtexte, sondern außerdem auch kleine Videos zur Übung der audiovisuellen Rezeption beinhaltet.

Das Lehrwerk bietet sehr viele Anregungen zum selbstständigen Lernen im Internet. Teils wird man beim Lesen des Lehrwerks darauf aufmerksam gemacht, teils sieht man das umfangreiche Online-Angebot erst beim Besuchen der Verlags-Webseite. Der Verlag bietet ein Online-Lehrwerk, in dem Videoclips, Audiodateien und zusätzliche Arbeitsblätter zur Verfügung stehen. Um die passenden Übungen einfach und schnell zu finden, sind im Lehrbuch Online-Links und Codes angegeben, die die Lernenden auf der Webseite des Verlags eingeben, um mit einem Klick zu den richtigen Übungen zu kommen. Außerdem gibt es eine Übungssoftware, mithilfe derer Lernende interaktive Übungen passgenau zu den Lektionen im Buch trainieren können. Im Lehrwerk wird darüber hinaus noch eine weitere Möglichkeit angeworben, um Französisch als Fremdsprache außerhalb des Lehrwerks zu üben, und um interkulturelle Kompetenzen zu erwerben: Im Lehrbuch (vgl. Bruckmayer et al. 2013: 58) findet man eine Aufgabenstellung für eine Internet-Recherche, in der die Lernenden Informationen über die Organisation OFAJ sammeln sollen. Zusätzlich wird darauf hingewiesen, wie man auch direkten Kontakt durch eine Partnerschaft mit einem französischen Native Speaker im Internet aufbauen kann, was wiederum eine Anregung zum autonomen Lernen fernab des schulischen Lehrbuchs bedeutet. Auch

für die Lehrpersonen findet man zahlreiche digitale Produkte, wie etwa interaktive Whiteboard-Tafelbilder oder den digitalen Unterrichtsassistenten, die beim Unterrichten hilfreich sein können.

4.2.5 Vergleich der beiden analysierten Lehrwerke und Fazit

Mit beiden analysierten Lehrwerken sollen die Lernenden das Niveau A2 des GERS erreichen. Das Lehrwerk „Voyages 2“ wurde für erwachsene Lernende, „Découvertes 2“ hingegen für jüngere SchülerInnen konzipiert. Nach der durchgeföhrten Analyse kann zusammenfassend festgehalten werden, dass zwar beide Lehrbücher zum Ziel zu haben scheinen, die Autonomie der Lernenden zu fördern, dass dies jedoch in unterschiedlichem Ausmaß erfolgt. Beide Lehrwerke integrieren wichtige Lernerautonomie fördernde Aspekte, indem Lernstrategien erklärt und angewendet werden, Möglichkeiten zur Autoevaluation bezüglich der fremdsprachlichen Kompetenzen angeboten werden, und indem auf Zusatzaufgaben oder Lernmöglichkeiten durch Sprachpartnerschaften mit Muttersprachlern außerhalb des Lehrwerks im World Wide Web aufmerksam gemacht wird. Es muss jedoch angemerkt werden, dass das Lehrwerk „Découvertes 2“ erheblich mehr Lernerautonomie fördernde Aspekte beinhaltet als „Voyages 2“. Um einige Beispiele zu nennen: Während in „Voyages 2“ lediglich drei unterschiedliche Strategien in kurzen Übungen trainiert werden und man theoretische Erklärungen vergeblich sucht, bietet „Découvertes 2“ nicht nur Strategientraining in jeder einzelnen Lektion, sondern außerdem einen eigenen Abschnitt im Lehrbuch, der eine Übersicht über unterschiedlichste Strategien zu verschiedenen Kompetenzen und Lernsituationen bietet. Außerdem bietet letzteres wesentlich mehr Anreize, Französisch auch mit digitalen Medien und außerhalb des Printbuches durch zusätzliche Online-Übungen oder aber komplett ohne Lehrwerk – z.B. durch ein Sprachtandem – zu lernen. Was die Orientierungshilfen im Lehrwerk, sprich die Lehrwerksübersicht, anbelangt, so ist festzuhalten, dass beide Lehrwerke eine Übersicht enthalten, wobei jedoch jene von „Voyages 2“ sehr einfach gestaltet und daher auch sehr leserfreundlich ist, wohingegen jene in „Découvertes 2“ sehr umfangreich und für junge Lernende möglicherweise auch schwer verständlich und verwirrend ist.

Abschließend stellt sich daher die Frage, warum „Voyages 2“ weniger darauf ausgerichtet zu sein scheint, die Lernerautonomie der Fremdsprachenlernenden zu

fördern. Über die möglichen Gründe lässt sich nur spekulieren. Ein denkbarer Grund für das – verglichen mit „Découvertes 2“ – eher wenige Einbeziehen der digitalen Medien könnte die Tatsache sein, dass „Voyages 2“ 2007 publiziert wurde, wohingegen „Découvertes 2“ aus dem Jahr 2013 stammt. Dies würde jedoch nicht das geringe Vorkommen der Möglichkeiten zur Autoevaluation und der Lernstrategien, ebenso wie den im Lehrwerk nicht vorhandenen Lösungsschlüssel, erklären. Eine alternative Erklärung wäre, dass „Voyages 2“ weniger Lernerautonomie fördernde Aspekte beinhaltet, weil es ein für erwachsene Lernende konzipiertes Buch ist, von denen ohnehin schon ein gewisser Grad an Selbstständigkeit und die Fähigkeit, autonom zu lernen, erwartet wird.

5. Conclusio

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zum einen die Signifikanz der Lernerautonomie und deren Relation zum Lernen mit digitalen Medien beim Fremdsprachenerwerb zu ermitteln, und zum anderen die Rolle von Lernerautonomie und dem Einsatz digitaler Medien im österreichischen Bildungssystem zu analysieren.

Um den genannten Zielen nachzugehen, wurde im ersten Teil dieser Arbeit eine Literaturrecherche durchgeführt, die das Phänomen ‚Lernerautonomie‘ näher beleuchtet hat. Die Recherche hat ergeben, dass es grundsätzlich keinen Konsens unter Wissenschaftlern bezüglich der Definition von Lernerautonomie gibt; manche sehen Lernerautonomie als eine - entweder angeborene oder erlernte - Fähigkeit, wohingegen andere der Meinung sind, dass es sich dabei um die psychologische Beziehung zum eigenen Lernen oder um die Lernsituation, in der sich ein Lernender befindet, handelt. Einige wichtige Komponenten der Lernerautonomie finden sich jedoch in der Literatur immer wieder, nämlich die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen und Verantwortung über sein eigenes Lernen zu übernehmen. Außerdem ist die Reflexionsfähigkeit, sowohl beim Lernenden als auch beim Lehrenden, der die Lernerautonomie seiner SchülerInnen fördern möchte, wichtig. Die Recherche hat des Weiteren ergeben, dass die gekonnte Anwendung von Lerntechniken und Autoevaluation die essentiellen Kompetenzen sind, über die ein autonomer Lernender verfügen soll. Was vor allem für Unterrichtende von Relevanz ist und ebenso in der Recherche herausgefunden wurde, ist, dass sich die Rolle der Lehrenden im autonomen Klassenzimmer beträchtlich verändert, nämlich dahingehend, dass die Lehrperson zunehmend in den Hintergrund rückt, während sie als beratende, helfende Instanz dem Lernenden, der im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, Beistand leistet. Eine weitere Erkenntnis war, dass Lehrende die Lernerautonomie ihrer SchülerInnen verschiedenartig fördern können. Als Fokus dieser Arbeit wurde dabei der technologiebasierte Ansatz gewählt, der auch im Mittelpunkt des zweiten Parts der Arbeit stand. Denn dank des technologischen Fortschritts der letzten Jahrzehnte bieten digitale Medien ein enorm breites Spektrum an Möglichkeiten, wie die sprachlichen Kompetenzen beim

Fremdsprachenerwerb verbessert, und gleichzeitig die Autonomie der Lernenden erhöht werden können.

Im zweiten Teil wurde näher auf die Möglichkeit, die mündlichen Sprachkompetenzen beim Fremdsprachenerwerb mit digitalen Medien zu verbessern und dabei gleichzeitig Autonomie zu entwickeln, eingegangen. Insbesondere in diesem Teil machen sich die Einschränkungen dieser Arbeit bemerkbar. Mittlerweile stehen der Menschheit eine derart große Menge an digitalen Medien und Anwendungen, die es ermöglichen, die Lernerautonomie beim Fremdsprachenerwerb zu fördern, zur Verfügung, dass es nicht möglich ist, auf alle einzugehen. Daher wurden drei didaktische Modelle - nämlich Sprachenlernen im Tandem, Podcasting und WebQuests - ausgewählt, anhand derer aufgezeigt wurde, wie diese konkret im Fremdsprachenunterricht zum Trainieren der mündlichen Sprachkompetenzen eingebaut werden können, und wie die Lernenden auch hinsichtlich ihrer Lernerautonomie von dem Gebrauch neuer Medien profitieren können. Dabei hat sich gezeigt, dass die vorgestellten Modelle bzw. die Arbeit mit digitalen Medien im Generellen den Vorteil bieten, dass Lernende Zugang zu topaktuellen Informationen bekommen, und, dass sie authentischem Input in der zu erlernenden Fremdsprache ausgesetzt sind.

Im dritten, analytischen Teil dieser Arbeit wurde eine Analyse des Status quo hinsichtlich der Lernerautonomie und dem Gebrauch neuer Medien im österreichischen Bildungssystem durchgeführt, um herauszufinden, wie bedeutend die Förderung von Lernerautonomie und der Einsatz digitaler Medien aktuell sind, und zwar einerseits inwiefern diese in den gesetzlichen Vorgaben, also dem aktuellen österreichischen AHS-Lehrplan, und auch im GERS, der Grundlage für ein europaweit anerkanntes Sprachenniveaubezugssystem, berücksichtigt werden, und andererseits inwiefern diese Phänomene in Französisch-Lehrwerken vertreten sind. Diese Analyse hat ergeben, dass sowohl laut Curriculum als auch laut GERS und ebenso in den beiden analysierten Französisch-Lehrwerken Lernerautonomie eines der wesentlichen Lernziele beim Fremdsprachenerwerb ist. In beiden Dokumenten ist die Bedeutsamkeit von digitalen Medien hervorgehoben. Im Curriculum wird betont, dass der gekonnte Umgang mit neuen Medien sowie Wissen über Chancen und Risiken derselben in der heutigen Gesellschaft viele Perspektiven eröffne, während

der GERS auf den Nutzen von neuen Medien durch aktuellen, authentischen Input beim Fremdsprachenerwerb näher eingeht. Was die Nutzung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht betrifft, so muss jedoch hinzugefügt werden, dass kein Dokument sonderlich konkrete Angaben macht, inwiefern neuen Medien im Unterricht genutzt werden können, was vermutlich an der Schnelllebigkeit der modernen Technologien liegt. Denn weder der GERS noch Lehrpläne können dauernd an den aktuellen Stand der Dinge bezüglich neuer Medien angepasst werden. Daher erscheint es umso wichtiger, dass Lehrende und SchülerInnen sich regelmäßig selbstständig informieren und dadurch eventuell auf neue, didaktische Modelle mit digitalen Anwendungen aufmerksam werden. Denn wie in dieser Arbeit durch die sehr kleine Auswahl an digitalen Anwendungen zum Fremdsprachenerwerb gezeigt worden ist, bieten neue Technologien sehr viele Möglichkeiten, um Sprachen selbstgesteuert und abwechslungsreich zu lernen. Dessen scheinen sich auch die AutorInnen der im selbigen Teil analysierten Französisch-Lehrwerke bewusst zu sein. Diese Analyse hat ergeben, dass in beiden Büchern, vor allem aber im neueren der beiden (Publikationsjahre 2007 und 2013) digitale Medien eine wichtige Rolle spielen: insbesondere auf den Webseiten der Lehrwerke werden viele verschiedene Möglichkeiten geboten, um sprachliche Fertigkeiten zusätzlich zu den Übungen im Buch zu trainieren. Obwohl aus platzökonomischen Gründen lediglich zwei Werke analysiert werden konnten, lässt das Resultat der Untersuchung darauf schließen, dass umso mehr Möglichkeiten zum Lernen mit digitalen Medien in Lehrwerken integriert sind, je kürzer das Buch auf dem Markt ist. Diese Vermutung lässt darauf hoffen, dass in Zukunft der Einsatz neuer Medien immer mehr zum Usus für Lernende und Lehrende wird, indem auch Lehrwerke immer mehr Anreize bieten, eine Fremdsprache online zu lernen. Außerdem wurden auch zahlreiche Lernerautonomie fördernde Aspekte durch das Integrieren von Lerntechniken und der Möglichkeit zur Autoevaluation in beiden Lehrwerken entdeckt.

Alles in allem ist also festzuhalten, dass Lernerautonomie und die Nutzung digitaler Medien laut AHS-Curriculum und GERS integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollen bzw. – wie die durchgeführte Analyse offenbarte – tatsächlich sind. Da technologische Fortschritte in immer kürzerer Zeit zunehmend Möglichkeiten bieten, die Lernerautonomie zu fördern, lässt sich

vermuten, dass auch in Zukunft die Entwicklung von Lernerautonomie mithilfe neuer, digitaler Anwendungen und Medien kontinuierlich an Bedeutung gewinnen und einen immer größer werdenden Anteil beim fremdsprachlichen Lernen einnehmen wird.

6. Résumé en langue française

Introduction

Ce mémoire avait comme but de présenter le sujet de l'autonomie de l'apprenant et de révéler ce qui est la relation entre l'autonomie de l'apprenant et l'emploi de nouveaux médias dans l'enseignement des langues étrangères. En outre, le but était de faire un état des lieux en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant et l'utilisation de nouveaux médias dans l'enseignement des langues étrangères en Autriche. Pour cela, une analyse du programme scolaire de l'enseignement seconde générale (AHS) ainsi que du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été effectuée. D'ailleurs, une analyse a été faite de deux manuels scolaires, dont l'un a été conçu pour des adultes et l'autre pour les jeunes.

Le présent travail se divise en trois parties et dans le résumé ci-dessous, les idées principales de ce mémoire sont présentées.

Partie 1: L'autonomie de l'apprenant

Le concept de l'autonomie de l'apprenant

Les théories de l'apprentissage sur lesquelles le concept de l'autonomie de l'apprenant repose sont le cognitivisme et le constructivisme. Le premier compare l'homme à une machine qui peut absorber, restructurer et mémoriser le savoir. D'après le constructivisme, il n'existe pas de réalité objective, comme tous les hommes assimilent la réalité d'une autre façon. Pour toutes les deux théories de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage jouent un grand rôle.

En ce qui concerne la définition du terme ,autonomie de l'apprenant‘, il faut dire qu'aucun consensus n'a été trouvé parmi les scientifiques. Il existe de nombreuses définitions de ce terme. Pour vous donner un aperçu: beaucoup de scientifiques sont d'accord sur le point que l'autonomie de l'apprenant est une capacité en général. Mais quelques-uns pensent qu'on peut apprendre d'être autonome, tandis que d'autres sont de l'avis que l'autonomie est une capacité congénitale. Quelques scientifiques pensent que l'autonomie est la situation dans laquelle l'apprenant peut se trouver, alors que d'autres personnes disent qu'elle est un terme désignant la relation entre l'apprenant et son processus d'apprentissage. Même si c'est évident

que les scientifiques ont des opinions différentes, il faut dire qu'on peut souvent lire dans la littérature que le terme 'autonomie de l'apprenant' est étroitement lié à l'idée que l'apprenant exerce beaucoup de contrôle sur son propre processus d'apprentissage et assume la responsabilité pour toutes les décisions dans ce processus.

Il y a une série de raisons expliquant pourquoi l'autonomie de l'apprenant devient de plus en plus important dans l'enseignement au cours des dernières décennies. Du point de vue philosophique, il est essentiel que l'homme peut prendre ses propres décisions quant à son processus d'apprentissage, ayant pour conséquence que l'apprenant devient plus motivé et que la société fonctionne plus efficacement considérant que chaque citoyen/citoyenne a la capacité d'apprendre d'une façon autonome. Du point de vue pédagogique, il faut accentuer que l'apprenant apprend plus efficacement s'il dispose d'un droit de codécision concernant le contenu, la façon et le rythme d'apprentissage. Finalement, il existe plusieurs raisons pratiques pour lesquelles la promotion de l'autonomie est importante. Compte tenu qu'il n'est pas réalisable de soutenir les élèves tout au long de leurs vies, il faut que chaque homme commence à apprendre de façon autonome le plus tôt possible.

En outre, les caractéristiques de l'apprenant autonome typique ainsi que celles de l'enseignant dont la tâche est d'encourager l'autonomie des élèves ont été discutées. L'apprenant autonome peut prendre toutes les décisions principales concernant son apprentissage (cela contient la façon, le temps, les matériaux, le contenu etc.). Il est capable d'appliquer des stratégies d'apprentissage et il dispose d'un grand potentiel de motivation. Quant au rôle de l'enseignant dans la salle de classe autonome, il faut souligner que le rôle est différent de celui des enseignants dans l'enseignement traditionnel qui a eu lieu les décennies avant. Contrairement aux rumeurs, l'enseignant ne devient pas redondant, mais les élèves sont mis à l'avant-plus, tandis que l'enseignant assume d'autres fonctions qu'auparavant. En d'autres termes, l'enseignement n'est plus centré sur l'enseignant, mais sur l'apprenant. Plus concrètement, l'enseignant soutient ses élèves en les motivant, en les conseillant concernant tout leur processus d'apprentissage, en les évaluant et en les enseignant à s'auto-évaluer. De cette manière, l'enseignant est évidemment aussi une sorte de ressource de savoir.

Les stratégies d'apprentissage et l'auto-évaluation

Vers la fin du premier chapitre, les aspects centraux du concept de l'autonomie de l'apprenant, qui sont avant tout l'application des stratégies d'apprentissage et l'autoévaluation, sont présentés.

Les stratégies d'apprentissage sont des plans complexes qui sont utilisés par des apprenants, ayant pour but de faire la planification, la réalisation et l'évaluation de l'apprentissage plus efficace. L'utilisation des stratégies d'apprentissage est étroitement liée à l'idée de la formation permanente: pour être capable d'apprendre de façon autonome dehors du cadre de l'éducation formelle, il faut, entre autres, savoir appliquer des stratégies qui aident à apprendre la nouvelle matière, à comprendre des textes en lisant, à surmonter des problèmes linguistiques en communiquant avec d'autres personnes etc. En général, il existe deux types de stratégies d'apprentissage, les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les stratégies directes sont celles qui sont utilisées pour absorber, restructurer et mémoriser la matière d'une manière plus efficace. Les stratégies indirectes se réfèrent à l'organisation de l'apprentissage et la question centrale est comment/ quand/ quoi/ où/ avec qui il faut apprendre pour apprendre efficacement.

L'enseignant peut aider les élèves à devenir plus autonome en leur enseignant l'application des stratégies d'apprentissage, par exemple par une méthode qu'on appelle *strategies-based instruction*. Plus précisément, il faut leur présenter par étapes comment et pourquoi on utilise quelles stratégies d'apprentissage dans quelles circonstances (par exemple en expliquant chaque étape d'exécution, cf. « penser à haute voix »). Après, il est nécessaire que l'application est pratiquée à l'aide d'exemples concrets. De cette manière, les apprenants font des réflexions sur leur apprentissage qui sont cruciales en vue de la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

Un autre aspect central qui conduit l'apprenant à faire des réflexions sur son apprentissage est l'auto-évaluation. Cela désigne le processus quand l'apprenant peut évaluer son progrès dans l'apprentissage ainsi que les résultats de son apprentissage sans l'aide d'un enseignant ou d'un examinateur. L'auto-évaluation a deux fonctions: une fonction respective et une fonction prospective. La fonction

respective signifie que l'apprenant fait des réflexions sur ses expériences d'apprentissage au passé. La fonction prospective se réfère au futur, comme l'apprenant fait des plans et fixe des objectifs futurs concernant son apprentissage.

Il y a plusieurs raisons pourquoi l'auto-évaluation est importante. Premièrement, l'auto-efficacité, ça veut dire le degré de confiance que possèdent les hommes en leurs propres capacités, est amélioré. Deuxièmement, l'évaluation est un phénomène très subjectif, donc, il est logique d'attribuer cette tâche à plusieurs personnes et pas seulement à l'enseignant pour augmenter la validité de l'évaluation. D'ailleurs, l'auto-évaluation est une capacité très importante qu'il faut pratiquer étant donné qu'on peut l'utiliser aussi dans d'autres situations de vie.

Les instruments concrets pour l'auto-évaluation sont des portfolios des langues. Normalement, un portfolio des langues consiste en une biographie langagière, une collection de textes dans la langue étrangère, et quelques documents d'auto-évaluation. Le portfolio le plus connu est le portfolio européen des langues, qui a été présenté par le Conseil de l'Europe en 2001. On y trouve des descripteurs, ce sont des phrases expliquant ce qui l'apprenant sait ou ne sait pas encore. L'apprenant peut s'auto-évaluer dans cinq catégories: lire, écrire, écouter, parler de façon continue et parler en dialogue.

Six approches pour encourager l'autonomie de l'apprenant

Pour encourager l'autonomie de l'apprenant, il faut que les intérêts, les stratégies et les objectifs d'apprentissage des apprenants soient au centre du cours. Au total, il existe six approches pour promouvoir l'autonomie. Ce qui toutes les approches ont en commun, c'est la prise de conscience du propre processus d'apprentissage. Dans le présent travail, une de ces approches, à savoir l'approche qui est basée sur la technologie, est discutée en détail, le reste est brièvement expliqué.

Les approches basées sur les apprenants se concentrent sur les stratégies d'apprentissage et le développement cognitif et affectif des apprenants. Il faut laisser les apprenants eux-mêmes prendre des décisions pour qu'ils assument plus de responsabilité.

Les approches basées sur le cours sont centrées sur l'interaction sociale et l'apprentissage coopératif avec des camarades de classe. Avant tout l'auto-évaluation joue un grand rôle chez ces approches.

Les approches basées sur le curriculum mettent l'accent sur l'exercice du contrôle sur le processus d'apprentissage ainsi que le curriculum. Donc, toutes les décisions concernant le contenu du cours et même les activités concrètes sont négociées entre l'apprenant et l'enseignant.

Les approches basées sur les enseignants mettent en relief le fait qu'il ne faut pas seulement encourager l'autonomie des apprenants, mais aussi celle des enseignants au cours de la formation des enseignants.

Les approches basées sur les ressources accentuent le fait que l'autonomie de l'apprenant peut être promue à l'aide des ressources et du matériel pédagogique. Par exemple, dans les centres d'auto-apprentissage, les apprenants ont accès à une richesse de matériel pédagogique, notamment dans des stations de travail informatique, et ils peuvent choisir avec quel type de matériel ils veulent apprendre.

Les approches basées sur la technologie se concentrent sur la manière de promouvoir l'autonomie de l'apprenant à l'aide de la nouvelle technologie, qui donne beaucoup de possibilités d'apprendre une langue en ligne. Ces approches présentent de très grands avantages, considérant que les apprenants ont la possibilité d'apprendre quand et où ils veulent, et Internet donne l'accès à beaucoup de ressources authentiques qu'on trouve rarement dans les manuels scolaires.

En outre, grâce à Internet, on peut prendre contact avec d'autres apprenants ou des natifs d'une langue étrangère, ce qui fait qu'Internet est un outil très prometteur pour apprendre une langue, étant donné qu'il offre d'autres activités qui n'étaient pas possible avant. L'interaction sociale est essentielle si on apprend une langue étrangère, parce que seulement en travaillant ensemble avec d'autres on peut développer l'autonomie. De plus, Internet offre l'avantage que les informations en ligne sont beaucoup plus actuelles que les informations dans les manuels scolaires.

Pour résumer, ce qui est essentiel dans toutes les approches qui ont été présentées, c'est que les apprenants assument de responsabilité en ce qui concerne

l'apprentissage, et qu'ils peuvent aussi prendre des décisions en choisissant des matériaux pédagogiques, des activités ou la forme d'interaction. Mais, ce qu'il semble important de noter est qu'aucune des approches présentées est plus ou moins bonne. Pour déterminer quelle approche est la plus effective, il faut considérer plusieurs facteurs, comme par exemple le niveau langagière des apprenants.

Partie 2: Description des activités didactiques avec les nouvelles médias pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant

Dans la deuxième partie du présent travail, trois concepts didactiques ayant pour but de promouvoir l'autonomie de l'apprenant et de renforcer la motivation des élèves, sont discutés.

L'apprentissage d'une langue étrangère en tandem

Une des activités didactiques utilisant des médias numériques avec laquelle l'autonomie des apprenants peut facilement être promue est l'apprentissage d'une langue étrangère en tandem. Dans un tandem linguistique, deux apprenants ayant des langues maternelles différentes ont régulièrement des entretiens, alternativement dans les deux langues maternelles des partenaires. En faisant cela, ils essaient de perfectionner les connaissances dans la langue étrangère. D'ailleurs, les apprenants peuvent profiter des connaissances de leur partenaire en parlant de la culture de leur partenaire, des expériences de l'autre et la vie professionnelle ou les intérêts du partenaire.

Les élèves se trouvent dans une situation de communication que l'on appelle « communication exolingue », ce qui veut dire que les compétences linguistiques des partenaires sont très variées. Les premières traces du tandem linguistique peuvent être trouvées dans la nouvelle éducation après la première guerre mondiale. Une association qu'il faut mentionner, c'est l'Office franco-allemand de la Jeunesse, qui essaye de rassembler des gens qui veulent apprendre le français ou l'allemand, respectivement, depuis les années 60. Pourtant, pendant les dernières décennies, les pratiques ont beaucoup changé. En général, il existe deux types de tandem linguistique. Le tandem *face to face* se caractérise par le fait que les deux locuteurs se rencontrent au même endroit afin de parler. Ils peuvent aussi utiliser des mimiques et des gestes ce qui peut faciliter la communication. Le concept plus

moderne est l'e-tandem, ce qui veut dire que les locuteurs communiquent en utilisant de nouveaux médias, comme par exemple l'e-mail, le chat, le téléphone ou la vidéoconférence. Le dernier offre l'avantage de la communication synchrone, donc les locuteurs peuvent communiquer en temps réel, ils peuvent poser des questions à leur partenaire et peuvent le corriger immédiatement.

Dans la littérature, les rôles des locuteurs en tandem sont décrits différemment. Pourtant, la plupart des scientifiques préfère utiliser les termes expert/ novice et pas enseignant/ apprenant, parce que l'expert/ le locuteur natif ne sait pas vraiment enseigner, plutôt il aide son partenaire à apprendre une langue basé sur ses expériences personnelles.

Pour l'apprentissage en tandem il existe deux principes: le principe d'autonomie et le principe de réciprocité. Le principe d'autonomie accentue que chaque apprenant prend la responsabilité de son propre apprentissage, et décide où et quand il veut apprendre quelles choses et comment son partenaire peut l'aider à acquérir ses objectifs. Ce haut degré de responsabilité individuelle motive l'apprenant et en même temps son autonomie est renforcée. Le principe de réciprocité déclare que tous les deux apprenants doivent profiter du tandem de la même manière. Cela peut être réalisé en constituant un contrat réglant le contenu des entretiens, l'organisation (par exemple les périodes d'apprentissage), le feed-back et les corrections etc.

L'apprentissage en tandem semble être très effective parce qu'il y a plusieurs compétences que l'on peut acquérir en menant un tandem. En général, on peut les diviser en objectifs d'apprentissage primaires et secondaires. Les objectifs primaires sont ceux desquels le locuteur natif déjà dispose, ce sont les compétences linguistiques et la capacité de communication. Parmi les objectifs secondaires sont par exemple les stratégies d'apprentissage, la sensibilisation linguistique ou la capacité de réflexion. D'ailleurs, dans un tandem linguistique, on peut acquérir des compétences interculturelles. Cela veut dire que non seulement on dispose d'un savoir concernant une autre culture, littérature et musique, mais aussi qu'on peut surmonter des préjugés et qu'on peut interpréter correctement des gestes ou des documents d'une autre culture.

Dans le mémoire suit la description détaillée d'un projet d'apprentissage en tandem qui a été réalisé en Autriche. Pour des raisons de place, le projet sera juste décrit brièvement. Le projet FAME (*Fostering Autonomy and Motivation through E-Tandems*) a été réalisé de 2014 à 2016 par des scientifiques autrichiens et des élèves de Vienne. Des élèves autrichiens ont formé des tandems avec des élèves venant de France ou de Colombie. Ils ont parlé via téléconférence et c'était un projet intégré dans l'enseignement scolaire des langues étrangères. Donc, les élèves avaient aussi la possibilité de poser des questions à leurs professeurs à l'école et de créer des tâches pour les conversations. Concernant les tâches, d'après un sondage, il semble important qu'elles sont clairement formulées, notamment en ce qui concerne le résultat des entretiens. D'ailleurs, il est essentiel que les tâches traitent des thèmes qui sont intéressants pour chaque apprenant, comme par exemple les expériences personnelles ou la vie quotidienne des apprenants. En outre, pour le projet FAME, un journal d'apprentissage a été utilisé par les apprenants. C'est un journal dans lequel l'apprenant décrit ses objectifs d'apprentissage, et dans lequel il réfléchit sur son apprentissage en documentant le contenu des conversations avec son partenaire, mais aussi ses sentiments sur les entretiens.

Le podcasting

Un autre concept didactique est le podcasting. Des podcasts sont des fichiers audio et vidéo auxquels on peut s'inscrire en ligne et qui peuvent être téléchargés. D'ailleurs, souvent, des apprenants ont aussi la possibilité de produire des podcasts. Pour apprendre une langue, des podcasts peuvent être utilisés de deux manières différentes. On peut les utiliser de façon autonome, ce qui veut dire que les apprenants font des recherches sur Internet et sélectionnent des podcasts qu'ils veulent écouter/ regarder dépendant de leurs intérêts. Du fait qu'il y a beaucoup de plateformes en ligne, les apprenants peuvent choisir des podcasts sur presque chaque sujet, ce qui peut renforcer leur motivation intrinsèque énormément. L'usage intégré signifie que l'enseignant utilise des podcasts pour traîner les compétences linguistiques dans l'enseignement des langues étrangères. On peut traîner des compétences réceptives et productives et les podcasts sont très utiles parce qu'ils sont actuels et authentiques, résultant du fait que les locuteurs natifs parlent d'une manière authentique avec des ellipses, de dialectes différents et des corrections, et

les podcasts traitent souvent des sujets actuels. Audio Lingua, France 24 et Le Monde sont quelques exemples pour des plateformes qui offrent des podcasts. Sur le plateforme Audio Lingua, des locuteurs natifs peuvent aussi faire une contribution en produisant un fichier audio.

Le WebQuest

Une autre activité pour laquelle les nouveaux médias sont utilisés et qui peut promouvoir l'autonomie s'appelle WebQuest. Dans le modèle WebQuest, les apprenants font des recherches diverses sur Internet et présentent les résultats dans une présentation PowerPoint, VoiceThread (une programme sur Internet avec laquelle on peut créer des présentations interactives avec des photos, des fichiers audio et vidéo) ou dans un Weblog en ligne. Du fait que les tâches peuvent être basées sur toutes les compétences et tous les sujets, le WebQuest est très variable et aussi populaire, comme les apprenants ont un grand choix de nouvelles technologies qu'ils peuvent utiliser pour leurs recherches et la présentation des résultats.

Partie 3: Analyse du statu quo quant à l'autonomie de l'apprenant et les nouveaux médias dans l'enseignement scolaire en Autriche

La troisième partie du travail est une analyse du statu quo concernant l'autonomie de l'apprenant et les nouveaux médias dans l'enseignement scolaire en Autriche. Pour cela, comme première étape, le programme scolaire de l'enseignement seconde générale (AHS) et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ont été analysés. Le CECRL est un document qui décrit les compétences dans les catégories « écrire », « lire », « écouter », « parler en continu » et « parler en dialogue » desquelles il faut disposer pour acquérir un certain niveau de compétence (A1-C2) dans une langue étrangère. Le CECRL est reconnu dans l'ensemble de l'Europe et c'est donc la base de beaucoup de programme scolaire et d'exams. L'analyse du CECRL et du programme scolaire a montré que non seulement l'autonomie de l'apprenant mais aussi les nouveaux médias jouent un grand rôle dans le CECRL et le programme scolaire. En ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant, dans tous les deux documents, les stratégies d'apprentissage sont mises en relief. Ils peuvent renforcer la motivation des apprenants et si les élèves

apprennent à apprendre, ils ont même la possibilité d'apprendre tout au long de leur vie et l'apprentissage n'est pas limité à l'enseignement formel à l'école. Il faut mentionner pourtant que le CECRL est un document de plus de 200 pages, et le programme scolaire est un document de quelques pages. Donc, le CECRL est beaucoup plus informatif et même donne des conseils comment les apprenants peuvent prendre la responsabilité de leur propre apprentissage, mais le programme scolaire seulement déclare que l'apprentissage des stratégies est important. Le CECRL et le programme scolaire disent que les nouveaux médias doivent être utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère comme ils donnent accès à des ressources actuelles et authentiques. Notamment le programme scolaire déclare qu'il y a beaucoup de changements sociaux et que notre société est marquée par l'évolution rapide de la technologie. Cette évolution rapide semble être la raison pour laquelle les « nouveaux médias » qui sont énumérés dans le CECRL sont en fait démodés et le programme scolaire semble éviter l'énumération des médias.

Comme deuxième étape, deux manuels scolaires, qui sont utilisés dans le cadre de l'enseignement du français en Autriche, ont été analysés, dont un livre de cours a été conçu spécifiquement pour les adultes. Tous les deux manuels scolaires ont pour but de guider les apprenants vers le niveau A2 du CECRL.

Pour examiner si ou à quel degré les auteurs des livres de cours visent à développer l'autonomie de l'apprenant, et si les nouveaux médias jouent un rôle dans les manuels scolaires, quelques questions d'analyse ont été formulées:

Concernant la structure du manuel scolaire:

- A quel groupe cible est-ce que le livre de cours est adressé?
- Est-ce qu'il y a une vue d'ensemble du manuel scolaire?
- Comment est la structure du manuel scolaire?

Concernant les aspects encourageant l'autonomie de l'apprenant:

- Est-ce qu'on thématise des stratégies d'apprentissage?
- Est-ce qu'il y a des possibilités pour s'auto-évaluer?
- Quels rôles est-ce que les nouveaux médias jouent dans les livres de cours?

- Est-ce qu'il existe des suggestions pour apprendre de façon autonome, par exemple sur Internet?

Un des livres de cours s'appelle « Voyages 2 ». Il s'adresse aux adultes et offre une courte vue d'ensemble au début du livre, qui aide à comprendre la structure du livre. Parmi les 12 unités, il y a 3 unités qui s'appellent « Savoir-faire » et qui donnent de courts conseils en ce qui concerne des stratégies d'apprentissage et qui permettent aux apprenants de s'auto-évaluer à l'aide des phrases « je peux ». De plus, le manuel scolaire offre beaucoup de suggestions pour apprendre de manière autonome en offrant des exercices supplémentaires sur le site Internet de la maison d'édition.

Le deuxième livre de cours s'appelle « Découvertes 2 ». Il y a une vue d'ensemble très détaillée résumant ce que le manuel a à offrir. Notamment les stratégies d'apprentissage jouent un grand rôle, comme dans chaque unité une stratégie est thématisée. D'ailleurs, à la fin du livre il existe tout un chapitre dans lequel de différentes stratégies sont expliquées. Vu que les solutions de tous les exercices se trouvent dans le livre, les apprenants ont la possibilité de s'auto-évaluer. En outre, la maison d'édition offre un grand choix d'exercices en ligne. On peut même télécharger un portfolio, dans lequel l'apprenant peut documenter ses progrès.

En résumé, il faut dire que tous les deux manuels scolaires semblent avoir pour but d'encourager l'autonomie de l'apprenant. Tous les deux livres contiennent des exercices ou explications pour développer l'autonomie en utilisant des stratégies d'apprentissage, et offrent des possibilités pour s'auto-évaluer ainsi que des exercices supplémentaires en ligne. Cependant, la présence des éléments encourageant l'autonomie de l'apprenant est beaucoup plus élevée dans « Découvertes 2 ».

Conclusion

On peut conclure que l'autonomie de l'apprenant ainsi que l'utilisation de nouveaux médias jouent un grand rôle dans l'enseignement du français en Autriche. Il y a un grand nombre d'activités qui sont basées sur les nouveaux médias et qui ont le potentiel pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant. D'après le programme scolaire de l'enseignement seconde générale (AHS) et le CECRL, il est essentiel d'intégrer

les nouveaux médias dans l'enseignement des langues étrangères. En outre, l'analyse de deux livres de cours a montré que les stratégies d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation, qui sont tous les deux des éléments principaux du concept de l'autonomie occupent une place importante dans les manuels scolaires actuels en Autriche. En vue des progrès technologiques, on peut estimer que, à l'avenir, beaucoup plus d'innovations technologiques vont dominer l'enseignement des langues étrangères en Autriche.

7. Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit handelt von zwei Themen, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion von hoher Relevanz sind, nämlich Lernerautonomie und das Lernen mit neuen Medien. Es wird versucht darzulegen, wie das Potenzial der neuen Medien im fremdsprachlichen Unterricht – mit besonderem Augenmerk auf den Französischunterricht – ausgeschöpft werden kann, um die Lernerautonomie von SchülerInnen zu fördern. Des Weiteren wird die Rolle von Lernerautonomie und der Integration digitaler Medien im österreichischen Fremdsprachenunterricht untersucht.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird der Terminus ‚Lernerautonomie‘ diskutiert, indem aufgezeigt wird, welche Bedeutung der Begriff bei unterschiedlichen Wissenschaftlern hat. Dabei werden unterschiedliche Konzeptionen von Lernerautonomie vorgestellt, bei denen vor allem die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden, dessen Reflexionsfähigkeit sowie die gekonnte Anwendung von Strategien im Mittelpunkt stehen.

Da die Inklusion von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht als besonders Lernerautonomie fördernd gilt und im digitalen Zeitalter zunehmend relevanter wird, werden außerdem zahlreiche Möglichkeiten von Aktivitäten im Französischunterricht vorgestellt, die die Lernerautonomie von SchülerInnen steigern sollen. Der Fokus liegt dabei auf Sprachenlernen im Tandem, Podcasting und der WebQuest-Methode.

Der analytische Teil dieser Diplomarbeit ist einer Bestandsaufnahme hinsichtlich der Rolle der Lernerautonomie und der Einbindung von neuen Medien im österreichischen Fremdsprachenunterricht gewidmet. Dabei wurde festgestellt, dass die beiden untersuchten Themen insgesamt eine sehr große Rolle im österreichischen Curriculum der AHS, im GERS und auch in den beiden analysierten Französisch-Lehrwerken („Voyages 2“ und „Découvertes 2“) spielen. Im Curriculum und dem GERS wird Lernerautonomie als wesentliches Lernziel des Fremdsprachenunterrichts wiederholt ausdrücklich betont. Die beiden untersuchten Lehrwerke versuchen Lernerautonomie vor allem anhand von Lernstrategieanwendung und „Ich-Kann-Listen“, die zum Ziel haben, die Selbsteinschätzung der Lernenden zu trainieren, zu integrieren. Die Lehrwerke

bieten außerdem zahlreiche Möglichkeiten, die Zielsprache auch online und mithilfe digitaler Anwendungen zu erlernen. Die Signifikanz neuer Medien wird auch im Curriculum und dem GERS hervorgehoben, allerdings wird in keinem der beiden Dokumente detailliert auf spezifische Anwendungen eingegangen, was vermutlich in der Schnelllebigkeit digitaler Technologien begründet liegt.

8. Bibliographie

- Arras, Ulrike; Kecker, Gabriele (2016): Leistungsmessung, Bewertung, Selbstevaluation. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 393-398.
- Baleghizadeh, Sasan; Masoun, Atieh (2013): The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. In: *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, 31/1, 42-58.
- Beatty, Ken (2010): *Teaching and researching computer-assisted language learning*. 2. Auflage. Harlow: Longman.
- Benson, Phil (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Benson, Phil (2006): Autonomy in language teaching and learning. In: *Language teaching*, 40, 21-40.
- Benson, Phil; Voller, Peter (1997): Introduction: autonomy and independence in language learning. In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1-12.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Brammerts, Helmut (2005): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 9-16.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike (2005): Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 27-38.
- Bruckmayer, Birgit; Jouvet, Laurent; Lange, Ulrike C.; Nieweler, Andreas; Prudent, Sabine; Putnai, Marceline; Karanfilovic, Nathalie; Laguerre, Brigitte; Märten, Sandra; Nissen, Jeanne; Pfau, Michael; Wänke, Christa (2013): *Découvertes 2. Série bleue*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2016): Sprachenportfolios. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 416-420.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri, Antoinette (2002): Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant. In: Camilleri, George (Hrsg.): *Autonomie de l'apprenant. La perspective de l'enseignant*.

Straßburg: Centre européen pour les langues vivantes. Editions du Conseil de l'Europe, 41-47.

Candy, Philip (1988): On the attainment of subject-matter autonomy. In: Boud, David (Hrsg.): *Developing student autonomy in learning*. 2. Auflage. London: Kogan Page, 59-76.

Catroux, Michèle (2005): Une activité sur Internet: la cyberquête. In: *Cahiers de l'APIUT*, 24/3, 34-40.

Cohen, Andrew D. (1999): Language learning strategies instruction and research. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 61-68.

Cotterall, Sara (1995): Developing a course strategy for learner autonomy. In: *ELT Journal*, 49/3, 219-227.

Cuq, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle (2005): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Dam, Leni; Legenhausen, Lienhard (1999): Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluations and external assessments compared. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 89-98.

Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Dickinson, Leslie (1987): *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doyé, Peter (2010): Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbstständigkeit. In: Doyé, Peter; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 128-145.

EI-Hariri, Yasmin (2016a): Der Weg zu „FAME“ – Einstellungen und Erwartungen von SchülerInnen zum Projektstart. In: Renner, Julia; Fink, Ilona Elisabeth; Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker, 37-52.

EI-Hariri, Yasmin (2016b): Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10/1, 49-72.

EI-Hariri, Yasmin; Jung, Nina (2015): Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 20/1, 106-139.

Elia, Antonella (2006): Language learning in tandem via Skype. In: *The Reading Matrix, 5th Anniversary Special Issue – CALL Technologies and the Digital Learner*, 6/3, 269-280.

Emde, Franziska (2012): Podcasts und Audiodateien zur Schulung des Hörverständens. In: Wagner, Jürgen; Heckmann, Verena (Hrsg.): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, 65-72.

Eschenauer, Jörg (2013): Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. In: *Langages*, 192, 87-99.

Fäcke, Christiane (2010): *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Gabriel, Sonja (2012): Präsentationen erstellen mit *VoiceThread*. In: Wagner, Jürgen; Heckmann, Verena (Hrsg.): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, 78-86.

Galisson, Robert; Coste, Daniel (1976) (Hrsg.): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Godwin-Jones, Robert (2011): Emerging technologies. Autonomous language learning. In: *Language Learning & Technology*, 15/3, 4-11.

Häuptle-Barceló, Marianne (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 50-62.

Helmling, Brigitte (2002): *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier.

Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Straßburg: Conseil de l'Europe.

Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, Henri (1985): On autonomy: some elementary concepts. In: Riley, Philip (Hrsg.): *Discourse and learning*. London: Longman, 173-190.

Holec, Henri (1997): Learner autonomy. In: Holec, Henri; Huttunen, Irma (Hrsg.): *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Learner autonomy in modern languages*. Straßburg: Editions du Conseil de l'Europe, 23-32.

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ.

Jambon, Krystelle; Sword, Jacqueline; Schauf, Susanne (2007): *Voyages 2. Französisch für Erwachsene*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Kluckhohn, Kim (2009): *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

Li, Juan; Yue, Ying; Yang, Mifen (2011): On WebQuest-based metacognitive speaking strategy instruction. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 1/12, 1762-1766.

Little, David (1991): *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, David (1995): Learning as dialogue. The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: *System*, 23/2, 175-181.

Little, David (1999a): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-18.

Little, David (1999b): Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 22-36.

Little, David (2004): Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In: Mäkinen, Kaarina; Kaikkonen, Pauli; Korhonen, Viljo (Hrsg.): *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Oulu University Press, 15-25.

Little, David (2007): Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1/1, 14-29.

Lozinguez-Ben Gayed, Lydie; Rivens Mompean, Annick (2009): L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. In: *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, 89-104.

Martinez, Hélène (2008): Du rapport aux savoirs: l'autonomie comme pratiques. In: *Französisch heute*, 39/3, 214-228.

Martinez, Hélène (2016): Lernerstrategien und Lerntechniken. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 372-376.

Mechmann, Anke; Mühlmann, Inge; Obeling, Steffen; Werani, Alexandra (2009): *Découvertes 2. Fit für Tests und Klassenarbeiten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nieweler, Andreas (2006) (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Nodari, Claudio (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau: Verlag Sauerländer.

Nunan, David (1997): Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 192-214.

Ollivier, Christian (2008): Der Einfluss von Anonymität in didaktischen Chats. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika; Vetter, Eva (Hrsg.): *eLernen/ eLearning/ Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Prinzipien, Praxiserfahrungen und Unterrichtskonzepte*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Paladino-Christin, Manon; Bétrancourt, Mireille (2016): Usages et préférences de design concernant les podcasts audio professionnels: enquête auprès des professionnels des TIC. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13/2-3, 46-59.

Pawlak, Miroslaw; Kruk, Mariusz (2012): The development of learner autonomy through internet resources and its impact on English language attainment. In: *Studia Anglica Posnaniensia*, 47/2-3, 69-91.

Pfeiffer, Hans (2005): *Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme – Vergleiche – Analysen*. Wien: Infothek.

Piccardo, Enrica; Berchoud, Marie; Cignatta, Tiziana; Mentz, Olivier; Pamula, Małgorzata (2011): *Parcours d'évaluation, d'apprentissage, et d'enseignement à travers le CEFR*. Straßburg : Editions du Conseil de l'Europe.

Primlyn, A. Linda (2012): Fostering autonomous learning through technology in the language classroom. In: *Bhatter College Journal of Multidisciplinary Studies*, 2, 42-48.

Rampillon, Ute (1989): Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von SchülerInnen der Sekundarstufe 1. In: Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 49-55.

Renner, Julia (2016): Task-Entwicklung für und mit E-Tandems. In: Renner, Julia; Fink, Ilona Elisabeth; Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker, 53-71.

Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schneider, Günther (1989): Autonomes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ansätze zur Lehrwerkkritik. In: Merkt, Gérard (Hrsg.): *Travaux en didactique de l'allemand langue seconde*. Neuchâtel: IRDP, 3-19.

Sheerin, Susan (1997): An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 54-65.

St. John, Elke; White, Liz (2005): Erfolgreiche Tandemaktivitäten. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 39-43.

Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tassinari, Maria Giovanna (2012): Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. In: *FLuL- Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41/1, 10-24.

Temperman, Gaëtan (2009): Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. In: *Distances et savoirs*, 7, 179-190.

Thavenius, Cecilia (1999): Teacher autonomy for learner autonomy. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 159-163.

Tönshoff, Wolfgang (1995): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, 240-243.

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel; Sheils, Joseph (2001): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Straßburg: Europarat.

Vajta, Katharina (2012): L'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur: un outil pédagogique pour apprendre à apprendre. In: *Moderna språk*, 2, 188-202.

Vetter, Eva; Volgger, Marie-Luise (2016): Was die SchülerInnen wirklich aus dem Projekt gemacht haben. In: Renner, Julia; Fink, Ilona Elisabeth; Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker, 9-36.

Voller, Peter (1997): Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 98-113.

Walker, Lesley (2005): Die Rolle des Tandem-Lernertagebuchs bei der Unterstützung und Entwicklung von Lernerautonomie. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 73-81.

Wang, Yuping (2007): Task design in videoconferencing-supported distance language learning. In: *CALICO Journal*, 24/3, 591-630.

Waragai, Ikumi; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (2010): Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien. In: *German as a foreign language-Journal*, 1, 25-48.

Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 37-48.

Woodin, Jane (2005): Die Förderung interkultureller Kompetenz beim Sprachenlernen im Tandem. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 45-49.

Würffel, Nicola (2016): Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 386-391.

Zhuya, Wang (2011): Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant. In: *Synergies Chine*, 6, 141-149.

Internetquellen:

BMB (2016): *Lehrpläne der AHS. Allgemeiner Teil*.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh (09.09.2017)

BMB (2017): *Lehrplan AHS Oberstufe. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?61ebyg (09.09.2017)

C.R.D.P. de l'Académie de Versailles (2017): *Audio Lingua*.

<https://www.audio-lingua.eu/?lang=de> (31.08.2017)

France 24 (2017): *L'actualité internationale 24H/ 24*.

<http://www.france24.com/fr/> (31. 08.2017)

Guély, Eglantine (2008): Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet: enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. In: *Les approches non conventionnelles en didactique des langues, Les Cahiers de l'Asdifle* [online], 19, 113-122.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00570347/document> (15.06.2017)

Inspection générale de l'éducation nationale (2007): *L'évaluation en langue vivante. État des lieux et perspectives d'évolution*.

<http://www.education.gouv.fr/cid4608/l-evaluation-en-langue-vivante-etat-des-lieux-et-perspectives-d-evolution.html> (18.06.2017)

IWM – Leibniz-Institut für Wissensmedien (2017): *Webquest*.

<https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/webquest> (06.09.2017)

Lewis, Tim; Stickler, Uschi (2007): Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. In: *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* [online], 36, 163-188.

<https://lidil.revues.org/2543#bibliography> (22.08.2017)

Ollivier, Christian (2007): Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. In: *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)* [online].
<http://epal.u-grenoble3.fr/actes2007.htm> (14.06.2017)

Schmidt, Torben (2005): Selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 10/1.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736> (12.06.2017)

Schröer, Olav (2007): *Was Sie schon immer über Podcasts wissen wollten: 14 Fragen zum Thema Podcasts im DaF-Unterricht.*
<http://www.lvk-info.org/nr27/lvk-27schroerer.htm> (31.08.2017)

Sparkling Science (2016a): *FAME. Förderung von Autonomie und Motivation durch den Einsatz von E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht.*
[https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=736](https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=736) (24.08.2017)

Sparkling Science (2016b): *FAME. Förderung von Autonomie und Motivation durch den Einsatz von E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht. Unterrichtsmaterial.*
[https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=736&--typo3_neos_nodetypes-page\[subpage\]=unterrichtsmaterialien](https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=736&--typo3_neos_nodetypes-page[subpage]=unterrichtsmaterialien)
(30.08.2017)

TV5Monde (2017): *Apprendre le français avec TV5Monde.*
<http://apprendre.tv5monde.com/de> (31.08.2017)