

---

## QUELLENVERZEICHNIS

1. Meyer H. Unterrichtsmethoden. 1. Theorieband / 2. Praxisband. – Frankfurt am Main, 1987.
2. Huttunen I. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools. – Oulu, 1986. – S. 95.
3. Bohn R., Langner M. Lernerautonomie und Lernstrategien // Deutsch als Fremdsprache, 1993. – N 2. – S.104–105.
4. Gick C. Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner? // Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. – Berlin, 1989.
5. Müller H., Wolff Hg. Autonomes und partnerschaftliches Lernen // Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. – Berlin, 1989.

Arjan Krijgsman (3MICT 224)

### Autonomes Lernen

Autonomes Lernen, auch in der Lehrerbildung sollte aus dem Bereich der 'schönen Theorie' herausgeholt werden, und deutlich auch auf die Entwicklung brauchbarer Instrumente, mit denen zum Beispiel die Gesprächsfertigkeit der Schüler auf sinnvolle Weise entwickelt werden kann, gerichtet sein. Aber auch auf die Entwicklung von Instrumenten, die Schülern helfen können das eigene Niveau der Sprechfertigkeit zu beurteilen, oder die den Schülern Einsicht in ihr eigenes Handeln verschaffen können.

- Es ist möglich, den Lernprozeß in drei Phasen/Stadien zu verteilen:
- Es sind dies:
- die Vorbereitungsphase
- die Ausführungs- oder Übungsphase
- die Reflexionsphase

Beim Überdenken der Möglichkeiten autonomen Lernens in der eigenen Situation ist es von großer Bedeutung immer wieder in Erwägung zu ziehen, welche 'Verschiebungen' in Richtung Lehrerautonomie (also von links' nach 'rechts' ) im eigenen Lande, in der eigenen Schule

- möglich und wünschenswert sind;
- schon (zum Teil) im Lande/in der Schule realisiert wurden;
- im Lande/in der Schule realisiert werden sollten;
- im Lande/in der Schule in naher Zukunft realisiert werden könnten.

Dabei ist es von Bedeutung, daß man Prioritäten wählt. Der Weg zum autonomen Lernen ist lang, sollte behutsam begangen werden, wobei man nicht den Fehler machen sollte, alles 'auf einmal' machen zu wollen.

In bezug auf autonomes Lernen scheint es auf den ersten Blick eine Anzahl von Sachen zu geben, die die Einführung autonomen Lernens in den Schulen zu erschweren scheint.

Wir nennen hier:

Eine Sprache beschreiben ist sehr viel einfacher als eine Sprache unterrichten.

Dort, wo man als Deutschlehrer komplizierte Grammatikregeln unterrichtet und abhört, ist die Arbeit sehr viel leichter, als wenn man seine Schülern zu besseren Sprechern des Deutschen machen will. Nach einer Grammatikstunde verlassen die Schüler das Klassenzimmer und sagen einander, daß sie wieder viel gelernt haben.

Nach einer Stunde Sprechfertigkeit in Kleingruppen, wobei manche Schüler vielleicht einen Teil der Zeit einfach in ihrer Muttersprache über ihren favoriten Fußballklub geredet haben, kann man vielleicht nach der Stunde hören: Bei Deutsch heute wieder nichts gelernt, nur so ein bißchen geredet. Es wird aber deutlich sein müssen, daß autonomes Lernen sich an erster Stelle auf das Sprechen, das Lesen, das Hören der Fremdsprache bezieht, und nicht auf das Erwerben möglichst vieler grammatischer Regeln.

Bei sehr vielen Fremdsprachenlehrern besteht eine große Unsicherheit in bezug auf Inhalte, Organisation und Charakter von autonomem Lernen

Unter dem Begriff 'autonomes Lernen' verbergen sich viele verschiedene oft nur vage Vorstellungen von diesem Begriff. Es gibt Lehrer, die sagen, daß 'autonomes Lernen' in ihren Klassen

---

schon realisiert sei. In der Praxis kommen sie aber nicht viel weiter, als das Erklären der Grammatik, wonach die Schüler selber eine Stunde oder mehr an den Grammatikübungen arbeiten.

Dies hat aber sehr wenig mit autonomem Lernen zu tun. Was es aber wohl ist, ist schwer zu umschreiben.

Eine wichtige Frage ist die nach den Grenzen autonomen Lernens. Es scheint nicht abwegig, autonomes Lernen in der Praxis auch – und vielleicht wohl an erster Stelle – als Erziehung zum autonomen Lernen zu betrachten. Das heißt, daß viele Arbeitsformen im Unterricht dazu beizutragen haben, daß autonomes Lernen tatsächlich 'gelernt' wird. Im autonomen Lernen machen Schüler – wie schon oben bemerkt wurde – eine Entwicklung durch. Dabei wird ihnen mehr und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozeß übertragen. Sie lernen diese Verantwortung zu übernehmen in Arbeitsformen, die autonomes, selbständiges Lernen fördern. Der Lehrer hat diese Entwicklung möglichst sorgfältig zu begleiten. Seine Rolle wird immer weniger die eines Instruktors; er wird 'facilitator', Organisator, der die Schüler unterstützt, geeignete Unterrichtsmaterialien zu finden, Arbeitsformen organisiert, berät, erklärt, wo dies nötig ist, kurz: er wird auch ein 'class-room manager', der für die Bedingungen, in denen autonomes Lernen möglich wird, verantwortlich ist.

Auch in bezug auf die Organisation des partnerschaftlichen Lernens hat der Fremdsprachenlehrer eine wichtige Aufgabe zu erfüllen.

Autonomes Lernen und partnerschaftliches Lernen gehören in mehr als einem Sinne zusammen. Einerseits fördert partnerschaftliches Lernen soziale Fertigkeiten, andererseits ist partnerschaftliches Lernen eine absolute Bedingung für den Fremdsprachenunterricht, der seit der 'kommunikativen Wende' selbstverständlich nur noch als 'soziales Lernen' gesehen werden kann.

Partnerschaftliches Lernen kann in sehr verschiedenen Gestalten auftreten. Thema, Gruppenzusammensetzung, Ziele der Arbeit bestimmen welche Form der Partnerschaftsarbeit gewählt werden soll. Das gemeinsame Ziel aller Formen partnerschaftlichen Lernens soll aber immer in der Antwort auf die Frage liegen: wie kann partnerschaftliches Lernen/Arbeiten dazu beitragen, daß der Schüler immer mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozeß übernimmt? Partnerschaftliches Lernen verläuft nicht automatisch problemlos. Es führt auch nicht automatisch zu besseren Resultaten als individuelles Lernen. Auch hier hat der Lehrer eine starke Verantwortung, wo es gilt, diese Art des Arbeitens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts optimal zu organisieren. Als Voraussetzungen für erfolgreiches und sinnvolles partnerschaftliches Lernen können genannt werden:

1. Gegenseitige Abhängigkeit; nur wenn die Zusammenarbeit für die Ausführung der Aufgabe wirklich notwendig ist, sollte für partnerschaftliches Lernen gewählt werden;

2. Individuelle Verantwortung für Geleistetes; jeder Schüler soll immer auf die eigenen Leistungen in der Gruppe angesprochen werden können;

3. Der Fremdsprachenlehrer setzt die Gruppen zusammen, weil nur dann garantiert ist, daß die Schüler in sehr verschiedenen Situationen (wie sie sie auch später im Leben in bezug auf den Gebrauch der Fremdsprachen vorkommen werden) flexibel handeln lernen.

4. Soziale Fertigkeit als Bedingung für partnerschaftliches Lernen sollte unterrichtet werden; dabei ist der Lehrer auch derjenige, der den Gruppenprozeß überwacht und – wenn nötig – lenkt.

Ein Fremdsprachenlerner sollte im autonomen Lernprozeß über Möglichkeiten verfügen, eigene Leistungen auf eine zuverlässige Weise zu beurteilen. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, festzustellen, daß auch Selbstbeurteilung ein ziemlich langwieriger Prozeß ist, der von Fremdsprachenlernern Schritt für Schritt gelernt werden soll und worin der Fremdsprachenlehrer als 'coach' eine wichtige Rolle zu spielen hat.

Ohne Selbstbeurteilung kein autonomes Lernen.

Selbstbeurteilung setzt aber voraus, daß der/die Lernende geradezu imstande ist, das eigene

---

Handeln aus einergewissen Distanz zu betrachten. Das erfordert ein hohes Bewußtsein dieses eigenen Handelns und zu gleicherzeit die Möglichkeiten darauf zu reflektieren, in der Selbstbeurteilung kann der Lernende immer wieder bestimmen, welche Teile des Lernstoffs genügend, welche Teile ungenügend beherrscht werden. Aber nicht nur das Produkt als Ergebnis seines Handelns, sondern auch der Lernprozeß kann Objekt der Selbstbeurteilung sein. Aufgrund seiner Reflexion kann der Lernende dann wieder Entscheidungen treffen in bezug auf künftiges Handeln.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. Ebbens S., Ettehoven S., Van Rooijen J. Samenwerkend leren Wolters. – Noordhoff: Groningen, 1997.
2. Ellis G., Sinclair B. Learning to learn English. Teacher's book. Learner's book. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
3. Müller M., Wertenschlag L., Wolff J. Autonomes und partnerschaftliches Lernen. – Berlin: Langenscheidt, 1989.
4. Shiels J. Communication in the modern Languages classroom. – Strassbourg: Council of Europe, 1988.
5. Simons.P., Zuijlen.J. De didactiek van het leren leren. – MesoConsult, 1995.

Тамара Лісійчук(ЗМІСТ 224)

#### **реалізація навчальної індивідуалізації в процесі навчання читання**

У методиці викладання іноземних мов розрізняють такі види індивідуалізації: мотивуючу, навчальну, розвивальну та формуючу [3].

Мета навчальної індивідуалізації в процесі навчання читання – розвиток навичок і вмінь читання у студентів з недостатнім рівнем підготовки (типологічна підгрупа РЧ<sub>Н</sub>) та їх удосконалення у студентів з достатнім рівнем підготовки (типологічна підгрупа РЧ<sub>Д</sub>). Ефективність розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від вихідного рівня підготовки студентів з читання.

Навчальна індивідуалізація на I етапі мовного педагогічного вузу здійснюється за допомогою комплексів вправ для студентів обох типологічних підгруп (РЧ<sub>Д</sub> і РЧ<sub>Н</sub>).

Єдина типологія вправ для індивідуалізації процесу навчання іноземної мови у мовному вузі була розроблена С.Ніколаєвою [2]. В основу цієї типології покладено критерій змісту індивідуалізації процесу навчання іншомовної мовленнєвої діяльності: спочатку відбувається часткова адаптація навчальних завдань відповідно до рівня розвитку компонентів психологічної структури індивідуальності студента і паралельна корекція існуючих недоліків, а потім – удосконалення навчальних можливостей індивіда. Найбільш повно відповідає завданням формування іншомовних навичок і вмінь наступний комплекс вправ: мовні – умовно-мовленнєві – мовленнєві.

Розглянемо комплекси вправ для реалізації навчальної індивідуалізації в типологічних підгрупах РЧ<sub>Д</sub> і РЧ<sub>Н</sub>.

Відповідно до програми, одним із завдань I етапу мовного вузу є оволодіння студентами двома видами читання: вивчаючим (детальним) та ознайомлювальним. Перший з них передбачає повне розуміння прочитаного тексту, другий – розуміння 70–75 % інформації, що міститься в тексті. В програмі також зазначається, що вивчаюче читання може бути аудиторним і домашнім, а ознайомлювальне – в основному аудиторним, оскільки відповідні вміння повинні спочатку формуватися під керівництвом викладача [4].

Отже, комплекси індивідуалізованих вправ, що розглядаються в даній статті, спрямовані головним чином на оволодіння студентами ознайомлювальним читанням.

Як відомо, мовленнєва діяльність буде успішною, якщо студенти володіють необхідними засобами і способами її реалізації. При цьому під засобами розуміють запас мовних знань студентів, під способами – відповідні вміння. На думку вчених, методично виправданою є спеціальна робота, спрямована на оволодіння студентами як засобами, так і способами розв'язання завдань, що виникають у процесі читання тексту (С.Фоломкіна та ін.). Робота над компонентами читання здійснюється за допомогою спеціальних вправ, які дають змогу повторити одне й те саме завдання потрібну кількість разів з поступовим ускладненням матеріалу.