

LERNER

3

AUTONOMIE

Von der Theorie zur
Unterrichtspraxis

Leni Dam

Open-Access-Ausgabe • Erstmals veröffentlicht in 1995

Lernerautonomie: Von der Theorie zur Unterrichtspraxis

Leni Dam

© 1995 Leni Dam

Diese Open-Access-Ausgabe wurde 2026 veröffentlicht
von
Candlin & Mynard ePublishing

Erstmals erschienen 1995 bei Authentik, Ireland, unter
dem Titel *Learner Autonomy 3: From Theory to
Classroom Practice*, in der von David Little
herausgegebenen Reihe *Learner Autonomy*.

Nachdrucke erschienen 1998, 2004 und 2014.

Diese Ausgabe wird mit großzügiger Genehmigung der
Autorin frei zugänglich gemacht.

Der Text dieser Ausgabe entspricht dem Original, mit
lediglich geringfügigen redaktionellen und
formatbezogenen Anpassungen für die digitale Open-
Access-Veröffentlichung.

Umschlaggestaltung: Candlin & Mynard ePublishing

Diese Open-Access-Ausgabe ist verfügbar unter:
<https://candlinandmynard.com/republished>

Für meine Schülerinnen und Schüler

© 1995 Leni Dam

Wieder abgedruckt 1998, 2004, 2014

Übersetzt von Lienhard Legenhausen und
Christian Ludwig 2020

ISBN 978-87-89288-73-4

Askeladden
lars@filaoffset.dk

Hovedgaden 9,
DK-2690 Karlslunde
Denmark

Schriftsatz: Calibri

Vorwort

Mit dieser Übersetzung von *Learner Autonomy 3 : From Theory to Classroom Practice* jährt sich zum 25. Mal die Erstveröffentlichung dieses Buches. Es war der dritte Band in einer Reihe zur Lernerautonomie, die von Authentik publiziert und von David Little, Trinity College Dublin, herausgegeben wurde. Der erste Band in dieser Reihe war sein eigener Beitrag *Definitions, Issues and Problems* aus dem Jahre 1991.

Seit der englischen Originalversion dieses Buches aus dem Jahre 1995 hat es bedeutende Entwicklungen in der Informationstechnologie und den sozialen Medien gegeben, die zu vielfachen Veränderungen im Sprachenunterricht geführt haben. Weitere Veränderungen, ausgelöst vom sich erweiternden Online-Unterricht, sind zweifellos zu erwarten.

Die grundlegenden Prinzipien, die die Entwicklung von Lernerautonomie in den Sprachen bestimmen und in diesem Buch dargelegt, bleiben aber davon unberührt. Dazu zählen:

- Die Lernenden in ihren eigenen Lernprozess miteinzubeziehen.
- Sie dazu zu bringen, den Lernprozess selbst zu reflektieren, um somit ihre Sprach- und Lernbewusstheit zu fördern.
- Alles, was im Unterricht geschieht, einem Bewertungsprozess zu unterziehen, sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden.
- Den Lernenden echte Wahlfreiheiten zu ermöglichen.
- Die Wissensbestände und Fertigkeiten, über die die Lernenden bereits verfügen, systematisch zu nutzen.
- Sicherzustellen, dass die Interaktionen im Unterricht authentisch sind, und zwar in dem Sinne, dass sie sich aus den Lernbedürfnissen und den Lernerinteressen ergeben bzw. eine Reaktion darauf sind.
- Die Betonung der Bedeutsamkeit der Kooperation.
- Und schließlich: Alle diese Prozesse und Abläufe werden - so weit wie möglich und von Anfang an - in der Zielsprache abgehandelt.

Die beschriebenen Hilfsmittel und Methoden der Unterrichtsorganisation wie z.B. Lerntagebuch und Poster, Helfersystem und Gruppenarbeit bleiben zudem grundlegend, und die gemachten Erfahrungen sind heutzutage genauso gültig wie im Jahre 1995. Auch wenn im Buch 11- bis 16-Jährige Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt stehen, so haben die vergangenen 25 Jahre doch gezeigt, dass die Hilfsmittel und Methoden für Lernende jeglichen Alters und in jedem Lernkontext geeignet sind.

Seit dem Erscheinen des ersten Buches hat es sich als nützliches Hilfsmittel für Lehramtsstudierende und Lehrende erwiesen, und

wurde vielfach in der Lehreraus- und -weiterbildung eingesetzt, um die Entwicklung von Lernerautonomie im Englischunterricht, aber auch in anderen Sprachen, voranzutreiben.

In deutschsprachigen Ländern gab es in jüngster Zeit ein gesteigertes Interesse an diesem Buch, was zu dieser Übersetzung durch Lienhard Legenhausen, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, und Christian Ludwig, Freie Universität Berlin, geführt hat.

Lienhard Legenhausen hat bereits 1995 den Schreibprozess des englischen Buches kritisch begleitet, und seitdem war er durchgehend an den Bemühungen beteiligt, Lernerautonomie in meinen Klassen zu entwickeln. Wir haben gemeinsam das Forschungsprojekt LAALÉ geleitet (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*), das dazu beigetragen hat, die Lernerfolge des autonomen Ansatzes zu dokumentieren.

Christian Ludwig und ich sind uns zum ersten Mal im Jahre 2008 in Essen begegnet. Seitdem sind wir freundschaftlich verbunden und haben eng an der Weiterentwicklung des autonomen Ansatzes zusammengearbeitet. Er hat einen umfassenden Einblick in meine Arbeit gewonnen – nicht nur in Workshops, auf Konferenzen und durch Publikationen, sondern vor allem auch in persönlichen Gesprächen.

Ich bin den beiden sehr dankbar, dass sie die nicht einfache Aufgabe übernommen haben, das Buch ins Deutsche zu übersetzen. Eine der Schwierigkeiten war es zweifellos, angemessene Übersetzungen für einige spezielle englische Termini zu finden, die für die Organisation meines Unterrichts charakteristisch sind. Dazu zählen beispielsweise *Two Minutes' Talk*, *Share Homework*, *Logbook*, *Helpers*. Die deutschen Übertragungen dieser ‚technischen Termini‘ sind in einem Glossar am Ende des Buches mit einigen erklärenden Zusätzen noch einmal aufgeführt.

Allerdings, ohne David Little wäre die englische Originalversion dieses Buches wohl nie veröffentlicht worden. Ich bin ihm zu größten Dank verpflichtet, dass er mich dazu eingeladen hat, über meine Unterrichtserfahrungen sowie über die Erfahrungen mit Lehrerkollegen in Fortbildungsseminaren in seiner Buchreihe zu berichten. Ich bin ihm auch dankbar für seine Geduld mit mir während des Schreibprozesses; das Buch hätte eigentlich als Nummer 2 der Serie herauskommen sollen. Er war es, der mir dann auch half, das Buch zum Abschluss zu bringen. Jetzt, 26 Jahre später, möchte ich noch einmal meinen innigsten und tief empfundenen Dank an David aussprechen, für seine unermüdliche Unterstützung unserer Arbeit, die Entwicklung von Lernerautonomie voranzutreiben.

Leni Dam, Karlslande.
Dezember 2021.

Inhalt

1 Die Entwicklung von Lernerautonomie im Schulkontext	7
2 Englischer Anfangsunterricht — das erste Jahr	15
Ein Bericht über die ersten drei Wochen	16
Die Lerntagebücher	17
Das Unterrichtstagebuch der Lehrerin	17
Poster	17
Arbeitsergebnisse der Lernenden	19
Ein erstes Treffen mit der Klasse	19
Mittwoch, 12. August - Die erste Englischstunde am Schuljahresbeginn	20
Die Unterrichtsstunde	21
Montag, 17. August - Fokus Bildwörterbücher	23
Die Unterrichtsstunde	23
Mittwoch, 19. August - Fokus Hausaufgaben	25
Die Unterrichtsstunde	26
Montag, 24. August - Das Bilden von Gruppen und weiterhin Fokus auf Hausaufgaben	27
Die Unterrichtsstunde	28
Mittwoch, 26. August - Die Einführung einer neuen Unterrichtsaktivität	30
Die Unterrichtsstunde	30
Montag, 31. August (Beginn der dritten Woche) - Fokus ‚freie‘ Unterrichtsaktivitäten und ‚Helfersystem‘	33
Die Unterrichtsstunde	33
Mittwoch, 9. September - Fokus Bewertung	35
Die Unterrichtsstunde	36
Nach drei Wochen Englisch	37
3 Wichtige Elemente der Unterrichtsorganisation	39
Der allgemeine Ablauf einer Englischstunde	39
Unterrichtsaktivitäten im autonomen Lernkontext	43
Der Gebrauch von Lerntagebüchern	47
Poster	47
Gruppenarbeit	49
Das ‚Blumenmodell‘ - ein Planungshilfsmittel	53

4 Evaluation - <i>the pivot of learner autonomy</i>	56
Die Rolle der Evaluation	56
Evaluationen am Ende des Schuljahres - einige Beispiele	57
5 Englisch in der Mittelstufe	65
Eine Klasse nach vier Jahren Englisch	65
Der Beginn des Schuljahres - die ersten Stunden	65
Der Unterricht - die Arbeit mit Projekten	68
Mittwoch, 7. März - eine Doppelstunde	68
Dienstag, 13. März - eine Einzelstunde	71
Notizen aus dem Unterrichtstagebuch der Lehrerin	72
Mittwoch, 21. März - eine Doppelstunde	73
Mittwoch, 4. April - eine Doppelstunde	73
Auszug aus Marias Lerntagebuch	74
Auszug aus dem Unterrichtstagebuch der Lehrerin	75
6 Die Entwicklung von Lernerautonomie im Schulkontext - mit welchen Ergebnissen?	78
Erfolgsenergebnisse von Lehrenden bei der	
Entwicklung von Lernerautonomie	78
Probleme der Lehrenden	79
Die Sicht der Lernenden auf den Englischunterricht	80
Abschließende Bemerkungen	80
7 Glossar - zu charakteristischen Konzepten der Unterrichtsorganisation	83
8 Literaturhinweise	85
9 Weiterführende Literatur	86

Figuren und Beispiele

Figur 1: Vereinfachtes Modell einer Lehr-/ Lernsequenz	38
Figur 2: Beziehung der kommunikativen Aktivitäten zum Kommunikationsmodell	45
Figur 3: Das ‚Blumenmodell‘ (<i>The Flower</i>)	54 f
Beispiel 1: Auszüge aus dem Unterrichtstagebuch der Lehrerin	18
Beispiel 2: Unterrichtsposter	43
Beispiel 3: Poster mit Wer / Was	52
Beispiel 4: Beispiel für einen Vertrag	70
Beispiel 5: Sitzordnung im 4. Englischjahr	77

Kapitel 1

Die Entwicklung von Lernerautonomie im Schulkontext

- Woran arbeiten wir?
- Warum arbeiten wir daran?
- Wie gehen wir vor?
- Mit welchem Resultat?

‚Lernerunabhängigkeit‘, ‚das Lernen lernen‘, ‚kooperatives Lehren und Lernen‘, *self-access learning*, dies sind nur einige von vielen Termini, die sich auf die aktive Beteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen und die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden für den eigenen Lernprozess beziehen – vor allem im Bereich des Fremdsprachenlernens. Ein weiterer Begriff, Lernerautonomie, hat sich seit den 90er Jahren zu einem Modewort entwickelt. Diese Termini und viele andere, decken eine große Bandbreite pädagogischer und methodologischer Ideen ab. Ihre Nützlichkeit hängt natürlich davon ab, inwieweit die zugrundeliegenden Prinzipien dem Leser verdeutlicht werden. Folgende Definition von ‚Lernerautonomie‘ und ‚autonomer Lerner‘ liegt diesem Buch zugrunde:

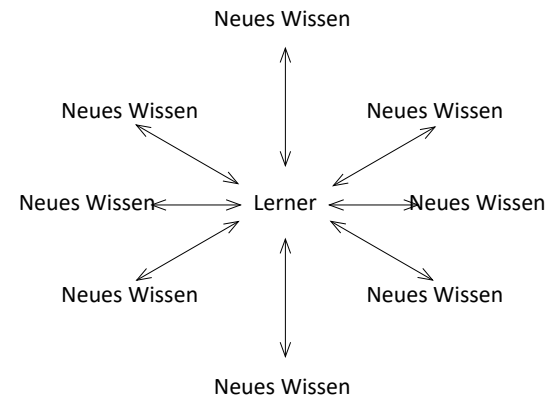
Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning, but also an active interpreter of new information in terms of

what she/he already and uniquely knows. It is essential that an autonomous learner is stimulated to evolve an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve. An autonomous learner knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life. (Bergen 1990, S. 102)

Warum sehen wir die Entwicklung von Lernerautonomie als wünschenswert, wichtig und sogar als notwendig an? Im Folgenden führe ich drei Gründe auf, warum ich versucht habe, Lernerautonomie in meinem Unterricht zu fördern, und andere Lehrer und Lehrerinnen in Vorbereitungs- und Weiterbildungskursen dazu zu motivieren, in ähnlicher Weise zu arbeiten.

Mitte der 70er Jahre hatte ich zum ersten Mal damit begonnen, mit 14-16-jährigen Schülern und Schülerinnen in leistungsheterogenen Klassen zu arbeiten. Ich hatte es mit der allgemeinen Schulfrustration dieser Altersgruppe zu tun und auch mit einem Mangel an Interesse für Englisch als Schulfach. Ich hatte das Gefühl, ich müsste meine gewohnte Rolle als Lehrerin überdenken und verändern, um zu überleben. Ich versuchte, die Schüler und Schülerinnen bei Entscheidungen beispielsweise über Unterrichtsaktivitäten und Lernmaterialien einzubeziehen – oder genauer, ich habe sie dazu gezwungen. Ich bemerkte sehr bald, dass die teilweise Überantwortung von Entscheidungen über Planung und Durchführung von Lehr- und Lernaktivitäten dazu führte, dass sie sich aktiv engagierten und dass es zu besseren Lernresultaten führte. Es verbesserte auch ihre Fähigkeit, den Lernprozess zu evaluieren. Auf diese Weise entstand ein Erfolgszyklus: Bewusstheit, WIE man lernt, erleichtert und beeinflusst, WAS gelernt wird und führt wiederum zu einer tieferen Einsicht, WIE gelernt wird.

To learn is to develop relationships between [what the learner knows already and the new system being presented to him], and this can only be done by the learner himself. (Barnes 1976, S. 81)



Vor diesem Hintergrund muss kommunikative Kompetenz in einer zweiten – oder dritten – Sprache als eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz, über die die Lernenden ja bereits in ihrer ersten Sprache verfügen, gesehen werden. Diese Erweiterung legt nahe, dass Lernende in der Lage sind, Verantwortung für ihre weitere kommunikative Entwicklung zu übernehmen, und dazu sollte ihnen die Gelegenheit gegeben werden. Angesichts der Perspektive eines lebenslangen Lernens können und sollten die Sprachlernziele ausschließlich von den Lernenden selbst bestimmt werden.

No school, or even university, can provide its pupils with all the knowledge and the skills they will need in their adult lives. Adult life, in its personal as well as its vocational aspects, is far too diverse and too subject to change for any educational curriculum to attempt to provide a detailed preparation. It is more important for a young person to have an understanding of himself or herself, an awareness of the environment and its workings, and to have learned how to think and how to learn. (Trim 1988, S. 3)

Indem ich die Entwicklung von Lernerautonomie im Unterricht fördere, hoffe ich, folgende Fähigkeit meiner Lernenden zu stärken: „The ability to make their own decisions about what to do rather than being influenced by others or told what to do“ (Collins COBUILD 1987, S. 85), und zwar außerhalb der Schule und für ihr späteres Leben. Ich hoffe, sie auf Situationen vorbereiten zu können, in denen ihnen das Recht zur Selbstbestimmung gegeben wird oder das Recht, ihre eigenen Angelegenheiten zu regeln (vgl. Longman 1991, S. 59).

Aber wie kann dieses Ziel erreicht werden? Wie können wir eine Lernumgebung schaffen, in der die Lernenden fähig und willens sind, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen?

Was ist der Unterschied zwischen einer lehrerbestimmten Lehr-/Lernumgebung und einer lehrer-/lernerbestimmten Lernumgebung? Erfahrungsgemäß geht es um fünf Hauptunterschiede:

1. Eine Verlagerung des Fokus vom Lehren auf das Lernen.

Diese Verschiebung bedeutet u.a., dass das 'WAS des Lernens' und das 'WIE des Lernens' zu zentralen Anliegen sowohl für Lehrende und als auch für Lernende werden. Sie bedeutet gleichzeitig, dass die Auswahl von Lernaktivitäten und Materialien dazu geeignet ist, die Lernenden in ihren eigenen Lernprozess mit einzubeziehen, was die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache einschließt.

2. Eine Veränderung der Rolle des Lernenden. Die Überzeugungen der Lernenden bezüglich des Sprachlernprozesses einerseits und ihre Kompetenzen und Einsichten andererseits sind der wesentliche Ausgangspunkt und die Voraussetzung dafür, dass eine autonome Lernumgebung geschaffen werden kann. Den Lernenden werden die verschiedenen Faktoren bewusst gemacht, die zum Lernprozess beitragen – offizielle Lernzielvorgaben sowie andere Ziele, potentiell brauchbare Materialien und Unterrichtsaktivitäten,

soziale und affektive Einflüsse, die Rolle der Lehrenden usw. Aber darüber hinaus sind die Lernenden aufgefordert, ihre eigenen Ziele zu definieren, relevante Materialien und Unterrichtsaktivitäten zu wählen und die Lernergebnisse zu evaluieren.

3. Eine Veränderung der Lehrerrolle. Anstatt eine vorbestimmte und von der Lehrkraft ausgewählte Unterrichtseinheit zu unterrichten, sollten Lehrende

- den Fokus aufs Lernen und nicht aufs Lehren legen;
- sich für den Lernprozess der Schüler und Schülerinnen interessieren und engagieren;
- sich für die Ideen und Vorschläge der Schüler und Schülerinnen offen zeigen;
- die Initiativen der Lernenden unterstützen;
- weitere Unterrichtsaktivitäten initiieren oder dazu ermutigen;
- das Lernverhalten beobachten und analysieren und später gemeinsam mit den Lernenden evaluieren;
- Arbeitsmethoden skizzieren und Lernfortschritte zusammen mit den Lernenden evaluieren;
- Berater, Teilnehmer und Co-Lernende der Prozesse sein.

4. Die Rolle der Evaluation. Evaluation ist der Dreh- und Angelpunkt des Lernprozesses. Sie wird von sich wiederholenden Versuchen geleitet, Fragen wie die folgenden zu beantworten:

- Was mache ich, was machst du, was machen wir gerade?
- Warum mache ich, machst du, machen wir das gerade?
- Was war gut, und warum, war es gut?
- Was war schlecht, und warum war es schlecht?
- Wozu kann es nützlich sein?

5. Die Sichtweise des Klassenzimmers als eine reichhaltige

Lernumgebung. Das Klassenzimmer wird nicht als eine künstliche Lernumgebung angesehen. Im Gegenteil, es wird im Sinne eines Workshops oder Laboratoriums aufgefasst, wo

- Dinge ausprobiert und untersucht werden;
- Lernende gleichzeitig Lehrer sind und Lehrende sind auch Lerner;
- Lernprozess und Lerninhalt sich wechselseitig bedingen.

Solche Veränderungen sind natürlich nicht von einem Tag auf den anderen zu erreichen. Die Entwicklung von Lernerautonomie ist ein langer, schwieriger und oft schmerzlicher Prozess – nicht zuletzt für die Lehrenden. Es erfordert kontinuierliche Anstrengungen seitens der Lehrenden und Lernenden – nicht nur von einzelnen Beteiligten, sondern im kooperativen Zusammenwirken aller, denn sog. *growth-points* ergeben sich vor allem in den interaktiv-kooperativen Prozessen. Lernerautonomie heißt nicht, dass Lehrende ‚etwas mit den Schülern machen‘ (vgl. Learner autonomy is not, „*something teachers do to their learners*“ (Little 1991, S.3)); es ist vielmehr ein auf Erfahrung beruhender Prozess – gleichermaßen für Lehrende als auch Lernende. Lernerautonomie kann nicht ‚gelehrt‘ werden, und es gibt keine einfachen Rezepte für ihre Umsetzung. Im Wesentlichen geht es darum, einfach anzufangen, die ersten kleinen Schritte in Richtung einer Lernumgebung zu gehen, in der die Schüler und Schülerinnen ermutigt werden, Entscheidungen hinsichtlich ihres eigenen Lernprozesses zu treffen, in der Lehrende es wagen loszulassen, in der Evaluation ein integraler Bestandteil des Unterrichts ist, in der der Lernprozess sichtbar gemacht wird, in der es schwer ist, den Prozess vom Inhalt zu trennen.

In diesem Buch werden keine Regeln, die man befolgen sollte, aufgestellt. Stattdessen versucht es, den Lesern einen Einblick in meinen Unterricht zu geben, und so eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie ich in den zurückliegenden Jahren versucht habe,

die Entwicklung von Lernerautonomie zu fördern. Auf diese Weise hoffe ich, dass die Leser und Leserinnen den Inhalt des Buches in eine Beziehung zu ihren eigenen Lehr-/Lernerfahrungen und ihren Lernumgebungen setzen können. Außerdem hoffe ich, dass die Beispiele der Unterrichtsprozesse und die jeweiligen Reaktionen der Lehrerin und der Lernenden hilfreich in der Lehrerausbildung sind.

In diesem Buch geht es um die erwähnten fünf wichtigen Veränderungen (vgl. S. 10ff), wenn man von einer lehrerbestimmten Lehrsituation zu einer lehrer-/lernerzentrierten Lernumgebung übergeht.

Aufgrund meiner jahrelangen Arbeit mit Lehrern und Lehrerinnen in ganz Europa weiß ich, dass diese fünf Bereiche die meisten Probleme bereiten, weil sie ‚neu‘ sind. Allerdings sind diese Bereiche auch besonders interessant. Die Daten, auf denen dieses Buch basiert, wurden über einen Zeitraum von fünfzehn Jahren gesammelt. Diese Daten sind natürlich in mehrfacher Hinsicht äußerst wertvoll; andererseits war es aber auch angesichts der Fülle öfters sehr schwer, eine entsprechende Auswahl zu treffen. Bei meiner Auswahl habe ich jedoch versucht, die verschiedenen Aspekte von Lernerautonomie – aus Sicht der Lehrenden sowie der Lernenden – abzudecken.

Das Buch ist folgendermaßen strukturiert. Kapitel 2 führt den Leser in eine Klasse von elfjährigen Anfängern aus dem Jahr 1993, in dem die ersten drei Wochen des Englischunterrichts ausführlich dargestellt werden. Kapitel 3 legt den Schwerpunkt auf wichtige Elemente und Werkzeuge der Unterrichtsorganisation und -arbeit, die über die Jahre entwickelt wurden. Kapitel 3 behandelt die Evaluation, von der ich bereits gesagt habe, dass sie der Dreh- und Angelpunkt der Lernerautonomie sei. Es betrachtet Evaluation zunächst in allgemeiner Form und behandelt dann ausführlich Evaluationen zum Schuljahresschluss, die seit 1983 durchgeführt wurden. Im 5. Kapitel geht es um 15-jährige Mittelstufenschüler im Jahre 1989 – einer Klasse, in der Lernerautonomie über einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren entwickelt wurde. Kapitel 6 beschreibt aus Lehrer- und Schülersicht sowohl die Erfolge

als auch Probleme der Lehr- und Lernprozesse. Zudem fasst es zusammen, was ich während des Schreibens dieses Buches als die wichtigsten Faktoren bei der Entwicklung von Lernerautonomie betrachte.

Kapitel 2

Englischer Anfangsunterricht – das erste Jahr

Die Klasse, um die es hier geht, ist eine leistungsheterogene Lerngruppe von 11-jährigen Schülern und Schülerinnen. Es handelt sich um zehn Mädchen und elf Jungen. Zu Beginn der fünften Klasse erhielten acht der Lernenden Förderunterricht im Fach ‚Dänisch‘, und zwei von ihnen in Mathematik. In anderen Fächern findet traditioneller lehrerzentrierter Unterricht statt. In den ersten zwei Schuljahren saßen sie an Gruppentischen. Diese Sitzordnung verursachte aber zu viel Lärm, und der Klassenlehrer setzte sie daraufhin an Zweiertische, die zur Tafel ausgerichtet waren. Ich habe diese Sitzordnung für meinen Englischunterricht nach einer Woche geändert. Wir haben vier 45-minütige Unterrichtsstunden in der Woche, die ich zu zwei 90-minütigen Doppelstunden zusammengefasst habe. Sie finden montags und freitags statt.

Die Lernziele für unseren Anfangsunterricht sehen folgendermaßen aus:

- Ein Bewusstsein dafür, WAS sie lernen, WARUM und WIE sie Englisch lernen;
- ein Bewusstsein von möglichen Unterrichtsaktivitäten, die das WAS und WIE unterstützen;
- ein Bewusstsein ihrer eigenen Rolle und der von anderen im Lernprozess;
- die Bereitschaft zu kooperieren;
- die Bereitschaft, Wahlen zu treffen und die Verantwortung dafür zu übernehmen.

Ein Bericht über die ersten drei Wochen

- Was sind die ersten Schritte zur Lernerautonomie?
- Wie schafft man es, die Lernenden in ihren eigenen Lernprozess zu involvieren?
- Welche Planungen sind aus Sicht der Lehrenden notwendig?

Dies sind nur einige der vielen Fragen, die sich die Lehrer und Lehrerinnen stellen, wenn sie versuchen, eine Lehr-/Lernumgebung zu gestalten, welche die Entwicklung von Lernerautonomie zum Ziel hat. Dieses Kapitel gibt den Lesern und Leserinnen einen Einblick in den englischen Anfangsunterricht. Es werden zunächst einige Unterrichtsstunden zu Beginn des Schuljahres ausführlich beschrieben und dann die nächsten drei Wochen dokumentiert. Auf diese Weise hoffe ich, dass nicht nur zuvor erwähnte Fragen beantwortet werden, sondern dass der Leser einen Eindruck davon gewinnt, wie die Prinzipien des autonomen Sprachlernens in der Praxis umgesetzt werden können.

Die Beschreibung der Unterrichtsstunden beinhaltet,

- wie Lerner ihr bereits vorhandenes Sprachwissen benutzen – vor allem ihr muttersprachliches Wissen;
- wie Lerner ihr Wissen um kommunikatives Verhalten in ihrer Muttersprache benutzen;
- wie Gruppenarbeit organisiert wird und sich weiter entwickelt;
- wie sich die Verantwortung der einzelnen Lerner für ihre eigene Arbeit und die Arbeit der anderen entwickelt;
- die Verantwortlichkeiten der Lehrenden in diesem Stadium;
- die gemeinsam gemachten Erfahrungen in der Klasse, einschließlich der Evaluation des gerade ablaufenden Lehr-/ Lernprozesses.

Die Beschreibung basiert auf den Daten der zur Diskussion stehenden drei Wochen:

Die Lerntagebücher

Ich beziehe mich auf die gleichen drei Lerner während der ersten drei Unterrichtswochen und zitiere aus ihren Lerntagebüchern.

Lerner A: ein Mädchen, das eindeutig überdurchschnittlich begabt, lerneifrig und voller Initiative ist.

Lerner B: ein Junge, der in jeder Hinsicht als ‚durchschnittlich‘ beschrieben werden kann. Er tut, was man ihm sagt, und er arbeitet beharrlich, zeigt aber selten Eigeninitiative.

Lerner C: ein Junge, dessen Lernresultate im Lesen und Schreiben unterdurchschnittlich sind. Er hat Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und sich einer Sache länger zu widmen. Als ich die Klasse übernahm, sagte man mir, dass ich wahrscheinlich nicht erwarten könne, dass er seine Hausaufgaben macht.

Das Unterrichtstagebuch der Lehrerin

In allen meinen Klassen führe ich ein Unterrichtstagebuch, um die ablaufenden Lehr-/Lernprozesse zu dokumentieren und zu evaluieren. Das Tagebuch enthält provisorische Pläne für die Stundenentwürfe – Vorhaben, die teilweise auf den Ergebnissen vorheriger Stunden basieren, manchmal dem Wunsch entspringen, einen besonderen Schwerpunkt für eine Stunde einzuführen. In der Beschreibung der ersten drei Wochen werden diese Überlegungen unter dem WARUM aufgeführt. Das Unterrichtstagebuch enthält auch Bemerkungen über den Unterrichtsablauf – Dinge, die hinzugefügt oder ausgelassen wurden. Weiterhin beinhaltet es Kommentare zu den Unterrichtsstunden sowie Aspekte, an die man für die folgende Stunde denken sollte (siehe Beispiel 1).

Poster

Entscheidungen und Evaluationen seitens der ganzen Klasse, Gruppen oder von einzelnen Schülern werden manchmal diskutiert, und man kommt im Allgemeinen nur mündlich zu einer

Übereinstimmung. Aber in den meisten Fällen werden sie auf Poster an den Klassenzimmerwänden geschrieben, und/oder in die Tagebücher der Lehrerin oder der Lernenden.

Arbeitsergebnisse der Lernenden

Von Lernern produzierte Materialien wie z.B. Wortkarten, Dominos, Bilderlotos und kleine Büchlein geben auch wichtige Einsichten in den Lehr-/Lernprozess.

Die Beschreibung der Einzelstunden beginnt mit dem provisorischen Stundenentwurf der Lehrerin, so wie er in ihrem Unterrichtstagebuch aufgeführt ist. Dann folgt ein Bericht über den tatsächlichen Unterrichtsverlauf, der Auszüge aus Lerntagebüchern ausgewählter Schüler enthält. Kommentare der Lehrerin schließen jede Beschreibung der Unterrichtsstunde ab.

Ein erstes Treffen mit der Klasse

Als ich die Klasse übernahm, kannte ich sie noch nicht, und die Schüler und Schülerinnen kannten mich auch nicht. Deswegen fragte ich um Erlaubnis, ob ich sie vor Ablauf des vorhergehenden Schuljahres kurz besuchen dürfte. Meine Beweggründe hierfür waren:

- Um mich vorzustellen, und um zu zeigen, dass ich mich für sie interessiere.
- Um einen ersten Eindruck von den Schülern und Schülerinnen zu gewinnen, und um zu erfahren, wieviel Kontakt sie bereits mit dem Englischen gehabt haben. Ich fragte sie z.B. auf Englisch, wie sie heißen und was sie auf Englisch sagen können. In anderen Klassen habe ich sie gebeten, eine Zeichnung von sich und ihren Interessen und zu machen, und sie sollten alle ihnen bekannten englischen Wörter niederschreiben.
- Um ihnen die ersten ‚Hausaufgaben‘ zu geben: „Bitte bringt irgendwas Englisches für den Unterricht mit, wenn wir uns nach den Ferien treffen. Das kann ein T-Shirt sein, auf dem ein englisches Wort oder eine Phrase steht.“

Provisorischer Plan	Kommentar
1. Tag / Datum	2. A. Helene / Anders möchten zusammenarbeiten. Wurden neben Emrah / Max gesetzt = Make a play?
2. Neue Gruppen? – Wer arbeitet mit wem? – Wer tut was? – Leiter der Gruppe?	B. Lasse / Jacob gehen zu Jan / Michael! Jacob fühlt sich dort wohler C. Anja / Louise / Louise bilden eine neue Gruppe = word cards?
3. Hausaufgaben gegenseitig zeigen in neuen Gruppen	4. Bis 9.20? Heute keine Probleme?
4. Gruppenarbeit	Es war gut in der neuen Gruppe
5. Hausaufgaben für ...	Wir haben nicht intensiv gearbeitet Wir haben gut zusammengearbeitet
6. "Zusammen": – Evaluation (+ / -) – Neue Spiele / Ideen? – Bücher zum Lautlesen? – Lied	Siehe poster! Nanna's Cartoon "Shut up". Karsten's Buch über Fußball: Anne-Mette: "Ich hab das nicht verstanden!" War keine Zeit mehr.

Beispiel 1 — Auszüge aus dem Unterrichtstagebuch der Lehrerin

Es kann auch ein englisches Wort sein, das ihr irgendwo gesehen habt, oder ein englisches Buch.“

Meine Motivation, ihnen diese ‚Hausaufgabe‘ zu geben, war, ihnen von Anfang an zu zeigen, dass die Sprache ‚da draußen‘ ist — bereit, in den Unterricht einbezogen zu werden, um dann untersucht, bearbeitet und von uns allen benutzt zu werden.

Mittwoch, 12. August - Die erste Englischstunde am Schuljahresbeginn

Mein Plan für die Unterrichtsstunde, wie er in meinem Unterrichtstagebuch steht, sieht folgendermaßen aus:

- 1 Willkommen heißen und die Namen der Schüler und Schülerinnen wiederholen.
Warum: Es ist überaus wichtig, dass ich ihre Namen so schnell wie möglich lerne – zum einen, um meinen Respekt ihnen gegenüber als Individuen zu bekunden und zum anderen, um eine persönliche Beziehung aufzubauen.
- 2 Die Materialien, die die Lerner mitgebracht haben, anschauen.
Warum: Ich habe ihnen eine Aufgabe gegeben. Es liegt nun an mir, dem auch nachzugehen. Und wenn sie etwas mitgebracht haben, wollen sie es natürlich mir und der übrigen Klasse zeigen.
- 3 Jedem Schüler und Schülerin *The Oxford English Picture Dictionary*¹ aushändigen.
Warum: Ein richtiges englisches Buch, das von schwächeren und stärkeren Lernenden benutzt werden kann, d.h. ein Buch, das von jedem benutzt werden kann – einschließlich von eifrigen Eltern.
- 4 Einführung von ‚Mein eigenes englisches Lerntagebuch‘ — ein normales Übungsheft — mit der Bitte, etwas über sich selbst auf Englisch zu schreiben.

¹ Es gibt viele englische Bildwörterbücher. Ich habe *The Oxford English Picture Dictionary*, E. C. Parnwell, Oxford University Press gewählt, weil es handlich ist und ein umfangreiches, nützliches Vokabular für Anfänger bietet (Zahlen, Farben, Wochentage, Monate, Jahreszeiten und zahlreiche Substantive, die nach Sachgruppen geordnet sind).

Warum: Zum einen, um die Lernenden besser kennenzulernen, zum anderen, um ihnen zu zeigen, dass man mit etwas Hilfe auf Englisch kommunizieren kann – ihre erste richtige kommunikative Aufgabe.

- 5 Ein Lied: *“Have you seen the Muffin Man?”*

Warum: Eine unterhaltsame gemeinsame Aktivität, bei der der Gebrauch der Zielsprache automatisch zur Anwendung kommt und Sprachformen für späteren Gebrauch eingeführt werden: *“Have you seen?” “Yes, I have!” “No, I haven’t!”*

Die Unterrichtsstunde

Nicht alle, aber viele Schüler und Schülerinnen hatten etwas ‚Englisches‘ mitgebracht. Zum Beispiel:

- eine Kappe mit den Worten *“I might be getting old, but I refuse to grow up”*;
- Reisebroschüren über Dänemark sowohl auf Englisch als auch auf Dänisch;
- Zeitungsausschnitte mit englischen Werbeanzeigen, zum Beispiel: *“Johnny Walker, I want the best. How about you?”*
- *The South China Morning Post* vom 27. Juni;
- Ein Witz, den sich einer der Lernenden ausgedacht hatte: *Two horses stod on the field then The first said to The other: Take cover The Tractor has Broken.*

Die Materialien wurden der Klasse gezeigt und laut entweder von den Lernenden selbst oder von mir vorgelesen. Nach der Präsentation habe ich die Lernenden gefragt, welche Materialien wir im Klassenzimmer aufbewahren könnten. Es stellte sich heraus, dass wir vieles behalten konnten, aber nicht die Kappe. Diese Materialien wurden in eine Kiste mit der Aufschrift ‚Unsere eigenen Materialien‘ gepackt.

Dann habe ich den Schülern und Schülerinnen das *Picture Dictionary* ausgehändigt. Sie haben alle im Buch herumgeblättert und ihren Sitznachbarn ihre Beobachtungen mitgeteilt. Schon waren sie mit dem ‚Englischen‘ befasst.

Bald darauf habe ich ihnen die Übungshefte mit folgendem Kommentar ausgehändigt:

This book is going to be your own logbook. (I showed them my logbook). A book where you can write down the things you do, the things you like or do not like, words you would like to remember. On the first page (I showed them the first page) I would like you to tell me something about yourself in English. Think about what you would like to tell me. If you don't know how to say it in English you can ask me – or perhaps you can find the word in your Picture Dictionary or perhaps your partner knows how to say it.

Benötigte Wörter und Phrasen einzelner Lernender lauteten:

*my name is - I live in - my birthday is on -
every day - I like - I have - my telephone number is -
about myself - bird - dog - boys' brigade -
girls' brigade - rabbit - fishing - swimming -
dancing - I / you / it / he / she - am / are / is - on - and -
playing football - hobby / hobbies - mother / father -
animal - a - comes - sailing - riding - they are -
sister / sisters - brother / brothers - twice / once*

Sobald Wörter oder Ausdrücke erfragt worden waren, habe ich sie für alle sichtbar auf ein Poster geschrieben. Die Poster (mit Magneten an der Wandtafel fixierte A3-Bögen) bedeckten fast die ganze Tafel – ein guter Beginn, um ein Klassenvokabular aufzubauen.

Dies haben die drei Lernenden über sich selbst geschrieben²:

Lerner A: *My name is Bitten Madsen. I live in Strandengen 26, 2340 Staden and my telephone number is 42152344. I have a cat and a rabbit. they are so kjuet. My rabbit its a old goy, he is 6.7 years old. My cat's name is Multe and my rabbit's name is Buller. My birthday is on 8th September. My hobbies is: girls' brigade / boys brigade, my cat and my rabbit, animals, clothes, music,*

² Alle Schülereinträge sind nicht ediert.

swimming, gym. And more. My Mother work in a bank and my father is a sign painter. I have no sisters and brothers.

Lerner B: *My name is Esmon. I like playing football I have a brother and sister. I have two birds. I have two parents. I have a bike. I have been in Germany, Netherland, Switzerland, Belgium in my summer holiday, and my father drove the car, it was very fun.*

Lerner C: *My name is Hans. I live in Krogen. My birthday is the 2. April 8.42. My telephone number is 42152134. I like birds. My hobby is birds. a I like gymnastics My brothers name is Martin My sisters name is Tina My mothers name is Lis. My fathers name is Bjarne.*

Zehn Minuten vor dem Ende der Stunde unterbrach ich die Schreibaktivität und sagte, dass sie zu Hause gerne noch mehr schreiben könnten – *“if you can, and want to!”*

Schließlich wurde *“The Muffin Man”* verteilt und in das Lerntagebuch auf Seite 2 geklebt. Als wir anfangen zu singen, haben die Lernenden schnell die Melodie und den Text erfasst.

Montag, 17. August - Fokus Bildwörterbuch

In meinen provisorischen Stundenentwurf hatte ich Folgendes für den Tag eingetragen:

1. Beschäftigung mit den mitgebrachten Materialien.
Die Schüler und Schülerinnen stellen der Klasse *“About myself”* vor.
Warum: Weiterhin Schwerpunkt auf die Lernenden und ihren Produkten.
2. Weiterhin Benutzung des Bildwörterbuches. Die Lernenden suchen Wörter, die sie besonders interessieren.
Warum: Die Lernenden sollen das Bildwörterbuch kennenlernen.

Die Unterrichtsstunde

An diesem Tag wurden noch weitere Materialien mitgebracht. Sie wurden der Klasse gezeigt, und wenn möglich, in die Kiste

„Unsere eigenen Materialien“ getan. Die Lernenden waren auch eifrig dabei, mir und den anderen zu zeigen, was sie über sich geschrieben hatten. Als sie gefragt wurden, ob sie ihren Text der ganzen Klasse auch laut vorlesen wollten, waren sechs von ihnen – einschließlich der Lerner A, B, und C - dazu bereit. Die übrige Klasse hörte mit großem Interesse zu.

Ich bat die Schüler und Schülerinnen dann, ihre Wörterbücher zu öffnen:

Please find words that you find “funny” or “exciting” or “useful” — words you would like to remember. Write them down in your logbooks and make drawings of your words. It might be easier to remember them then.

[Bitte sucht Wörter, die ihr ‚lustig‘ oder ‚aufregend‘ oder ‚nützlich‘ findet – Wörter, die ihr euch merken möchtet. Schreibt sie in eure Lerntagebücher und fertigt Zeichnungen eurer Wörter an. Das macht es vielleicht leichter, sie zu behalten.]

Wenn wir uns die von den Lernern A, B und C ausgewählten Wörter anschauen, dann gibt es offensichtliche Unterschiede hinsichtlich des Wortumfanges und der Themenbereiche. Es ist bemerkenswert, dass die lernstärkste Schülerin nicht mit den interessantesten Wörtern und auch nicht mit der längsten Liste aufgewartet hat, aber ihre ausgewählten Wörter auf ihre unmittelbaren Lernbedürfnisse und Interessen hinweisen.

Lerner A: *book, cat, rabbit, bike, house, dog, bird, horse*

Lerner B: *door, sky, lightning, sun, key, book, cup, carpet, light, bath, tent, spade, hotel, cloud*

Lerner C: *octopus, shark, whale, hedgehog, clown, bat, submarine, helicopter, oiltanker*

Als Hausaufgabe wurden die Lernenden gebeten, Bilder für mindestens fünf Dinge zu finden – oder zu zeichnen, für die sie die englischen Bezeichnungen kennen oder kennenlernen möchten.

Mittwoch, 19. August - Fokus Hausaufgaben

Mein Plan für die Stunde:

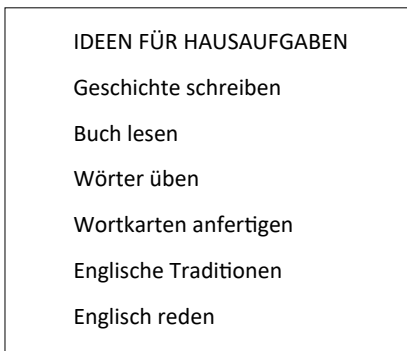
1. Zeige Bilder/Zeichnungen den Sitznachbarn und sage die Wörter.
Warum: Meist ist es einem wichtig, jemandem zu zeigen, was man gemacht hat. In unserem Zusammenhang ist es für die Lernenden genauso wichtig, dass dieser ‚jemand‘ nicht unbedingt die Lehrerin sein muss – was in anderen Fächern oft der Fall ist.
2. Weiterentwicklung der ‚Hausaufgaben‘. Darlegung meiner Gründe, Hausaufgaben zu verlangen. Sammeln der Ideen und Vorschläge der Schüler und Schülerinnen für Hausaufgaben. ‚Was kann ich zuhause tun, um mich im Englischen zu verbessern?‘
Warum: Als Lehrerin sehe ich Hausaufgaben (im Sinne einer Beschäftigung mit dem Englischen außerhalb des Klassenzimmers) als nützlich an:
 - Es zeigt den Schülern und Schülerinnen, dass das Lernen des Englischen nicht auf das Klassenzimmer beschränkt ist – ganz im Gegenteil.
 - Sie verbinden das Klassenzimmer mit der Welt ‚draußen‘. Einerseits kann Sprache von ‚draußen‘ in den Unterricht einbezogen werden, um sie zu untersuchen und damit zu arbeiten. Andererseits kann das, was im Unterricht gelernt wurde, nutzbringend außerhalb des Klassenzimmers angewendet werden.
 - Viele Eltern, aber auch viele Lernende glauben fest an die positiven Wirkungen von Hausaufgaben. Zudem gehören sie zum dänischen Schulsystem. Es ist allerdings wichtig, dass die in Frage kommenden Hausaufgaben von den Lernenden selbst bearbeitet werden können. Eltern können vielleicht nicht helfen.
3. Das Video *“Goldilocks and the three bears”* anschauen.
Warum: Den Lernenden die Erfahrung vermitteln, einen Film, mit dessen Inhalt sie vertraut sind, ohne Untertitel zu sehen.

Die Unterrichtsstunde

Es war viel Mühe investiert worden, um zu Hause Bilder zu finden oder Zeichnungen anzufertigen. Die Unterrichtsstunde begann dann damit, dass die Schüler und Schülerinnen ihren Sitznachbarn ihre Hausaufgaben zeigten. Das gab mir die Zeit, einen schnellen Überblick über die verschiedenen Lernprodukte zu gewinnen, während ich im Klassenzimmer umherging, und um einzelnen Lernern mit fehlenden Wörtern wie z.B. *guinea pigs*, auszuhelfen. Als alle mit den Hausaufgaben fertig waren, war ich wieder an der Reihe:

Diesmal war ich es, die entschieden hat, was ihr zuhause für den heutigen Tag tun solltet. Was könnte man noch zuhause tun, um Englisch zu lernen? Bitte notiert alle eure Ideen in eure Lerntagebücher unter der Überschrift ‚Ideen für Hausaufgaben‘.

Die Vorschläge der einzelnen Schüler und Schülerinnen wurden dann auf einem Poster festgehalten:



(Nanna und ihre Mutter hatten versucht, Wortkarten anzufertigen – aus zurechtgeschnittenem Papier mit dem dänischen Wort auf einer Seite und dem englischen auf der anderen. Anne Mettes Mutter hatte damit begonnen, ihr etwas über englische Weihnachtstraditionen zu erzählen).

Die Lernenden wurden dann gebeten, aus der Liste eine Auswahl zu treffen und unter der Überschrift ‚Hausaufgaben für Montag‘ aufzuschreiben. Unsere drei Lerner haben Folgendes aufgeschrieben:

Lerner A: *talk English, write a story*

Lerner B: *read a book*

Lerner C: *læse-sake [snakke]-øve* [“lesen, sprechen, üben”]

Montag, 24. August - Das Bilden von Gruppen und weiterhin ein Fokus auf Hausaufgaben

Mein Stundenentwurf:

1. Zum ersten Mal das Bilden von Lerngruppen.
Warum: Bis jetzt saßen die Schüler und Schülerinnen paarweise zusammen mit Blick zur Tafel und zum Lehrertisch wie in allen anderen Unterrichtsstunden. Heute werden sie jedoch mit Aufgaben beschäftigt sein, die sie selber gewählt haben – Aufgaben für die sie verantwortlich zeichnen. Es ist deswegen wichtig, den Fokus von mir und der Wandtafel weg auf die Lernenden selbst zu lenken.
2. Arbeiten mit den Hausaufgaben — Hausaufgaben mit Partnern austauschen; Unterrichtsgespräch über ihre Hausaufgaben.
Warum: Wie schon erwähnt, es ist befriedigend, seine Bemühungen, seine Arbeit, Arbeitsergebnisse mit jemandem austauschen zu können. In einer lernerzentrierten Umgebung ist es auch wichtig, den Lernenden zu zeigen, dass dadurch, dass man sich über die Hausaufgaben mit jemandem austauscht und sie diskutiert, zusätzliche Einsichten in die geleistete Arbeit gewonnen werden können. Es ist nicht in erster Linie eine Frage, ob die Aufgaben ‚korrigiert‘ werden, auch wenn der Partner oder die Partnerin vielleicht auf Rechtschreibfehler oder falsche Aussprachen hinweist oder Alternativen vorschlägt. Der Austausch von Hausaufgaben

(*sharing homework*) ist ein Teil des Lernprozesses. Indem die Hausaufgaben mit Partnern ausgetauscht werden, wird die Verlagerung einer lehrerzentrierten Umgebung auf eine lernerzentrierte betont - ganz abgesehen von der Tatsache, dass sich dadurch für die Lehrerin die Möglichkeit eröffnet, die Lernenden zu beobachten oder bei den Hausaufgaben für einen fehlenden Partner oder fehlende Partnerin einzuspringen.

Da zudem meine Ansichten hinsichtlich der Funktionen und dem allgemeinen Stellenwert von Hausaufgaben von eher traditionellen Auffassungen abweichen, mit denen die Lernenden in anderen Fächern konfrontiert werden, scheint ein Unterrichtsgespräch über die Erfahrungen zu Hause notwendig zu sein.

Die Unterrichtsstunde

Nach einigen einleitenden Bemerkungen wie *“Good morning!”*, *“How are you today?”*, *“Day and date?”*, bat ich die Schüler und Schülerinnen sich zu den Partnern hinter ihnen umzudrehen und mit anderen Mitgliedern ihrer Gruppe die Hausaufgaben auszutauschen.

Alle waren zu Hause sehr fleißig. Viele Lernende hatten die Anregung aufgenommen, Wortkarten anzufertigen, und einige sind in die Schulbibliothek gegangen, um englische Bücher auszuleihen. Diese Bücher waren natürlich viel zu schwer für sie, aber sie haben sich damit abgemüht und waren darauf bedacht, der Gruppe zu zeigen, welche Wörter sie schon verstehen konnten.

Nach 50 Minuten, als alle ihre Hausaufgaben mit der Gruppe ausgetauscht hatten, und ich mich währenddessen allen Gruppen widmen konnte, haben wir uns zu einem Gesprächskreis zusammengefunden. Ich fragte:

Who has done something exiting, funny, good, difficult, boring or impossible at home?

[Wer hat etwas Aufregendes, Lustiges, Gutes, Schwieriges, Langweiliges oder Unmögliches zuhause getan?]

Es wurden mündliche Berichte gegeben (auf Dänisch). Arbeitsergebnisse wurden gezeigt und in einigen Fällen laut vorgelesen (z.B. kleine Büchlein und Geschichten).

Erfahrungen und neue Ideen führten dazu, dass das ‚Hausaufgaben-Poster‘ verändert bzw. ergänzt wurde. ‚Lies ein Buch‘ wurde beispielsweise in ‚Lies einen Text‘ verändert; ‚Schreib eine Geschichte‘ wurde ergänzt durch ‚Schreib einen Brief‘. Den Lerntagebüchern konnte ich entnehmen, dass neue Ideen bereits für ‚Hausaufgaben für Mittwoch‘ umgesetzt wurden:

Lerner A: *write a story, read a book, write a letter, talk english with my father and Mother, klippe et billede ud og sætte det ind [“cut out a picture and stick it into my book”].*

Lerner B: *read a book*

Lerner C: *read, practise, write a letter*

Lerner A's heutige Hausaufgabe war eine Geschichte über ihre Katze:

Multe.

Hello, my name is Multe and I a'm a cat. I a'm grey and I have 31cm tail. I love food and I beg and beg for more! At the neighbours live another cat, vi fight a little. My owner's name is Bitten and she loves me! Some times I sit in the window at the first floor, ther I can see everything! Sometimes I lay on my owners legs and sleep. In my garden I try to catch the blackbirds. One day a tog a mouse into the house. Birgitte wan't to tage me and her mother wan't to get me out with the mouse! I got out with the mouse, it ran away! in the morning befor Bitten go to shoool I lay on my pillow and sleep. I love tuesday, because then Bitten first go to shoool at 10 o'clock! I a'm not so good at english so I finish nu.

Mittwoch, 26. August - Die Einführung einer neuen Unterrichtsaktivität

Aus meinem Stundenentwurf:

1. Einführung einer neuen Aktivität — ‚Finde ein Bild, schreib eine Geschichte‘.

Warum: Weiterentwicklung der Aufgabe ‚suche Wörter/ mache eine Zeichnung‘, um auf Texte und nicht nur Wörter einzugehen. Um auf bisherigen Erfahrungen aufzubauen: die Wörter und Ausdrücke von der Aufgabe des ersten Tages benutzen: ‚Über mich selbst‘ (*About myself*); Gebrauch des *Picture Dictionary*. Diese Unterrichtsaktivität kann bzw. könnte von Paar- oder Gruppenarbeit und von *peer-tutoring* profitieren.

Wie:

- Als Auftakt werde ich ein Bild mitbringen, und wir entwerfen gemeinsam eine Geschichte, die für alle sichtbar auf ein Poster geschrieben wird.

Warum: Um der Klasse eine Vorstellung davon zu geben, was sie machen könnten — eine Art Rezept.

- Die Lernenden werden gebeten, selber ein Bild zu finden – entweder in Paararbeit, in Gruppen oder als Einzelne (aus alten Zeitschriften) – um sich ihre eigene Geschichte auszudenken.

Warum: Nach der gemeinsamen Schreibefahrung können sie jetzt vielleicht einzelne Wörter und Ausdrücke anwenden.

- Zusammen werden wir uns einige Geschichten anhören von denen, die sie laut vorlesen möchten.

Warum: Um den Lernenden zu zeigen, wie Umfang und Inhalt voneinander abweichen können. Gleichzeitig wird betont, dass wir etwas zusammen getan haben und dass jede Geschichte ihren eigenen besonderen Wert hat.

Die Unterrichtsstunde

Anja hatte Geburtstag, deswegen begannen wir mit dem Lied ‚*Happy Birthday to You*‘. Die Schüler und Schülerinnen schrieben in ihre Lerntagebücher: *“It is Anja’s birthday today.”*

Es war an der Zeit die neue Unterrichtsaktivität einzuführen

- das Schreiben einer Geschichte. Zu diesem Zweck hatte ich ein großes Bild einer dunkelhaarigen Frau gefunden, die einen hellgelben Pulli anhatte. Das Bild wurde mit Magneten an der Tafel befestigt und die Lehrerin T and die Lernenden 1,2,3... denken sich die folgende Geschichte aus:

T: *The very first day you wrote something about yourself in your diary. Today we are going to write a story about this girl — or lady — together. Have a look at your own stories. How can we begin our story?*

L 1: *My name is ...*

T: *Yes? [writes on a poster stuck to the blackboard]*

L 2: *Grethe.*

All: *No.*

L 3: *She is too dark to be called that.*

L 4: *Isabel.*

L 5: *Yes, that’s better.*

T: *[writes “Isabel”] Yes?*

L 6: *I live in ...*

T: *[writes]*

L 7: *Hvad hedder Spanien? [“What is Spain called in English?”]*

T: *Spain.*

L 7: *I live in Spain. [General approval of Spain]*

T: *And?*

Auf diese Weise wurde die Geschichte aufgebaut. Das Alter der Frau war Anlass für ausgedehnte Diskussionen. Man sieht aber, dass in der endgültigen Version fast alle Lernenden ihre jeweiligen Interessen auf Isabel übertragen hatten. Die Jungen waren sicher, dass sie einen Freund hatte. Sein Name Cherry ist auch nicht

zufällig gewählt. Man war sich einig, dass es ein ausländischer Name zu sein hatte. Aber was für einen? Nanna erinnerte sich daran, dass einige Holländer sie in den Ferien besucht hatten, und der Name des Mannes lautete so ähnlich wie ‚Cherry‘. Dieser Name wurde sogleich von der Klasse akzeptiert. Die Endversion der Geschichte wurde auf drei Poster geschrieben und lautete folgendermaßen:

My name is Isabel. I live in Spain. I am 22 years old. I like elastics, and yellow, and to swim, football, and fashion shows, cycling, horses, shooting. I am not married, but I have a boy friend. His name is Cherry.

[Mein Name ist Isabel. Ich lebe in Spanien. Ich bin 22 Jahre alt. Ich habe ‚elastics‘ gern, und gelb, und Schwimmen, Fußball, und Modeschauen, Fahrrad fahren, Pferde, Schießen. Ich bin nicht verheiratet, aber ich habe einen Freund. Er heißt Cherry.]

Bevor die Schüler und Schülerinnen mit ihren eigenen Geschichten begannen, wurden sie gebeten, sich wie zuvor umzudrehen und wieder Gruppen zu bilden, damit sie sich gegenseitig helfen könnten. Was ich zuvor schon mit anderen Aufgabenformen bemerkt hatte war, dass es sehr lange dauerte, bis das richtige Bild gefunden war – nicht jedes Bild ist geeignet. Das liegt natürlich daran, dass der Prozess der Textkonstruktion bereits mit der Wahl des Bildes einsetzt. Von mir wurde während dieser Arbeitsphase kaum Hilfestellung gebraucht. Einige Fragen wurden mit Hinweis auf die Poster beantwortet. Zum Schluss der Stunde konnten wir uns sieben Geschichten anhören und ‚*The Muffin Man*‘ singen.

Dies sind die Geschichten, die die drei Lerner A, B und C verfasst haben:

Lerner A: *My name is Jeanette. I live in Denmark. I am 20 years old. I am a model. I have a sister, her name is Camilla. She is 15 years old. I like clothes, cats, to swim, to gym, and to surf, and my cat Bella, and horses. I don't have a boy friend because i travel so much.*

Lerner B: *My name is Sara. I live in England. I am 21 years old, and I have a boyfriend. His name is Brandon. My hobbies is Horses, swimming, football.*

Lerner C: *My name is Leonardo. I live in USA I am 16, I like pissa and I do not like to fight. My brothers name is Donnatlo and Rafael and Mike. My teacher name is spillter.*

Montag, 31. August (Beginn der dritten Woche) - Fokus ‚freie‘ Unterrichtsaktivitäten und ‚Helfersystem‘

Aus meinem Stundenentwurf:

1. Aufstellen einer Liste von Unterrichtsaktivitäten zusammen mit den Lernenden, die auf ihren bisherigen Erfahrungen beruhen - eine Liste, von der sie ihre eigenen Auswahlen treffen können, wenn sie alleine, paarweise oder in Gruppen arbeiten. Warum: Berücksichtigung der individuellen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden dadurch, dass sie selber wählen können; Möglichkeit, ihnen mehr Verantwortung zu geben.
2. Einführung eines Helfersystems. Warum: Ich habe das Gefühl, dass die Lernenden sich nicht genügend gegenseitig helfen - wenig *peer-tutoring*; allzu oft fallen sie in traditionelle Lehrer-/Lernermuster zurück und bitten mich um Hilfe. Ich habe das Gefühl, ich helfe gleichzeitig allen und niemandem - so eine Art Oktopus-Syndrom.

Die Unterrichtsstunde

Die Schüler und Schülerinnen sitzen von Beginn an auf ihren ursprünglichen Plätzen. Sie haben die Tische leicht gedreht, so dass sie alle die Wandtafel einsehen können.

T: *Today it is up to you to decide what to do when working with English. I would like, though, to make a list of things you find interesting, similar to the list of "homework" we have got already. Let me hear your ideas.*

[Heute liegt es an euch zu entscheiden, was ihr machen wollt, um euer Englisch zu verbessern. Ich möchte allerdings, dass ihr eine Liste von Aktivitäten erstellt, die euch interessant erscheinen - ähnlich der Liste zur ‚Hausarbeit‘, die wir bereits haben. Ich bin gespannt auf eure Ideen.]

Dies ist das Ergebnis:

WAS WIR MACHEN KÖNNEN

unsere Spiele spielen / Wortkarten

Austausch von Hausaufgaben

Bild suchen / Geschichte schreiben

kleine Büchlein produzieren

leichte Bücher lesen

Dominos und andere Spiele produzieren

einen Brief schreiben

neue Wörter im *Picture Dictionary* finden

Englisch sprechen

T: “Ihr könnt nun aus dieser Liste wählen, was ihr machen wollt. In eurer Gruppe könnt ihr alleine, paarweise oder als ganze Gruppe arbeiten. Denkt daran, dass ihr in euer Lerntagebuch eintragt, was ihr macht, und dass ihr neue Wörter aufführt, die euch bei der Arbeit begegnet sind. Wenn Zeit für mehr als eine Aktivität gegeben ist, dann nummeriert sie. Aber es gibt ein Problem. Ich möchte mich in Ruhe einzelnen Gruppen widmen, ohne gestört zu werden. Ich habe aber jetzt den Eindruck, dass zu viele von euch meine Hilfe zur gleichen Zeit brauchen. Ist irgendjemand von euch bereit, als Helfer zur Verfügung zu stehen, wenn ich mit jemandem arbeite?”

Insgesamt meldeten sich elf Lernende, deren Namen auf ein Poster geschrieben wurden. Ich bin sicher, dass viele, mich eingeschlossen, wussten, dass wahrscheinlich nur die Hälfte der Lernenden, die sich als Helfer angeboten hatten, einen angemessenen Ersatz für mich darstellen würden.

Aber niemand sagte etwas und ich auch nicht. Die Tatsache, dass sie ihre Namen auf die Liste gesetzt hatten, zeigte zumindest Initiative, Selbstvertrauen, Bereitschaft zu kooperieren und insgesamt eine sehr soziale Einstellung. Ich wollte, dass die Lernenden von jetzt an zumindest drei Namen von der Liste hinzuziehen, ehe sie mich um Hilfe bitten.

Unsere drei Lernenden entschieden sich für folgenden Aktivitäten:

Lerner A: 1. *Play my game*
2. *Anja's wordcards*
3. *Make small books*

Lerner B: *Wordcards with Max*

Lerner C: *Make play*
Domino

Mittwoch, 9. September - Fokus Evaluation

Aus meinem Stundenentwurf:

1. Gemeinsame schriftliche Evaluation am Ende der Stunde. Warum: Bisher erfolgten Stundenbewertungen ‚Kommentare zur heutigen Arbeit‘ (*comments on today's work*) mündlich am Ende der Stunde, wenn wir in unserem Stuhlkreis saßen. Sie hatten nicht viel Zeit in Anspruch genommen, und bestanden aus einfachen allgemeinen Fragen wie: „Was war heute gut, was war schlecht? Warum?“ Einige Lernende waren in der Lage, oder versuchten es wenigstens, auf Englisch zu antworten, andere antworteten auf Dänisch. Ein Poster mit schriftlichen Kommentaren würde zukünftigen Kommentaren einzelner Lernender als Anregung dienen können.

Die Unterrichtsstunde

Eine Evaluation erfolgte am Ende der Stunde. Wie schon häufig zuvor, wurden die Lernenden gebeten, über gute oder schlechte Aspekte der heutigen Arbeit nachzudenken. Diesmal war der Unterschied, dass ich ihre Kommentare auf ein Poster schreiben würde - auf Englisch.

GOOD THINGS

haben selbständig gearbeitet
 wir haben selber entschieden, was wir tun wollten
 hatten Spaß miteinander
 haben gut zusammengearbeitet
 haben einander geholfen
 haben zusammen gearbeitet UND alleine
 neue Gruppe war gut
 haben viele neue Wörter gelernt

BAD THINGS

nichts
 haben nicht gut zusammengearbeitet
 möchte nicht alleine arbeiten

Wir sprachen darüber, was man mit den *bad things* tun könnte. Es stellte sich heraus, dass man leicht Abhilfe schaffen konnte, da sie alle von derselben Gruppe kamen. Es wurde entschieden, dass die Schülerin, die alleine arbeiten wollte, das auch tun könnte, sobald sie die Hausaufgaben mit einem Mitglied der Lerngruppe ausgetauscht hätte. Die übrige Klasse wies darauf hin, dass es gut war, in einer Gruppe zu arbeiten, denn dann konnte man Hilfe von den anderen bekommen. Die anderen drei

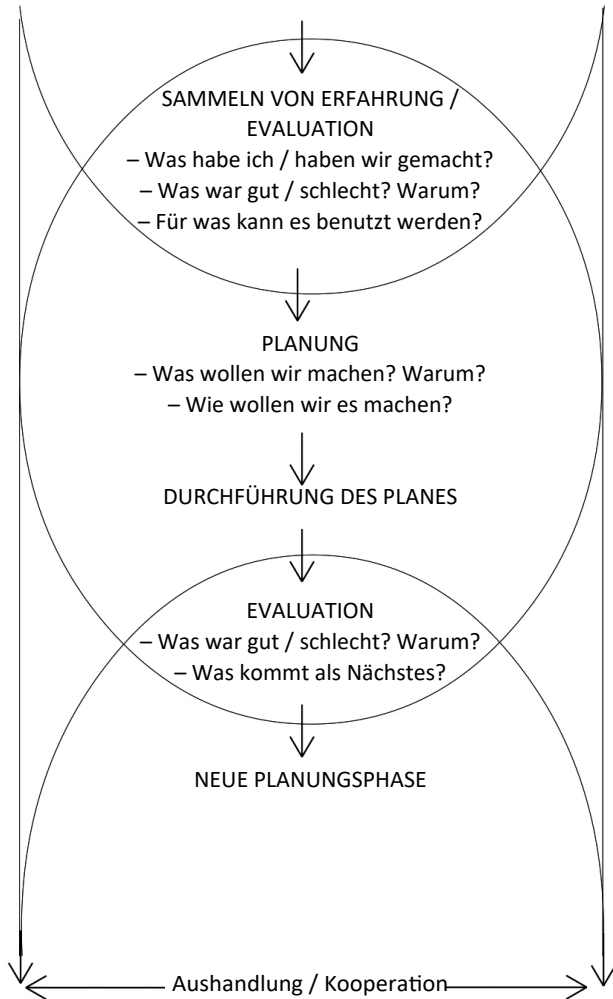
Gruppenmitglieder stellten fest, dass sie sich leicht darauf einigen konnten, was zu tun sei.

Nach drei Wochen Englisch

Inzwischen wird von den Lernenden erwartet, dass sie sich für die Wahl ihres Partners oder Partnerin, für die Unterrichtsaktivität und Hausaufgaben verantwortlich fühlen. Vielfach werden die Wahlentscheidungen nach Aushandlungen mit anderen Gruppenmitgliedern und der Lehrerin gefällt. Die Lernenden sind jedoch auch fähig, diese Entscheidungen bezüglich ihres eigenen Lernprozesses zu treffen.

Nach dem vereinfachten Modell einer Lehr-/Lernsequenz wie in Figur 1 ist der erste Schritt von links nach rechts erfolgt - vom lehrerzentrierten Unterrichten zum lernerzentrierten Lernen. Während der folgenden Monate werden zahlreiche neue Problembereiche hinsichtlich des Lernprozesses und des Lernbewusstseins der Schüler und Schülerinnen angesprochen und zwar auf die gleiche Art und Weise wie die beschriebenen Themen in den ersten drei Wochen, z.B.:

- Warum und wie lernst du Englisch?
- Wie soll man einen unbekanntem Text angehen?
- Was bedeutet es, ein Wort zu ‚lernen‘?
- Was ist eine gute Unterhaltung?
- Was ist ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin?
- Was ist ein guter Lerner?

Lehrer-
zentriertLerner-
zentriert

Figur 1

Vereinfachtes Modell einer Lehr-/Lernsequenz

Kapitel 3

Wichtige Elemente der Unterrichtsorganisation

Der allgemeine Ablauf einer Unterrichtsstunde

Nach drei Wochen Englisch - 12 Unterrichtsstunden - hatte sich ein Organisationsrahmen für eine Englischstunde herausgebildet:

- Input von der Lehrerin
- Feste Abläufe
- Freie Unterrichtsaktivitäten
- Hausaufgaben für die nächste(n) Stunde(n)
- *Together*: Gemeinsamer Abschluss der Stunde - einschließlich Evaluation.

„**Input von der Lehrerin**“ kann vielerlei Formen annehmen. Er kann beispielsweise die Einübung eines neuen Liedes einschließen oder die Einführung einer neuen Unterrichtsaktivität oder Hilfestellung bei der Zusammenstellung neuer Gruppen, oder sicherstellen, dass sich jeder wohlfühlt mit Partnern, Plänen, Arbeitsmaterialien usw., oder Feststellung, ob Gruppen bereit sind, am Ende der Stunde ihre Arbeit zu präsentieren, oder Weitergabe von Information über curriculare Richtlinien an die Lernenden, oder andere obligatorische Vorgaben.

„**Feste Abläufe**“ sind Unterrichtsformen, die in einer lehrerzentrierten Umgebung vom Lehrenden kontrolliert und bestimmt werden, deren Organisation aber in einer autonomen Lernumgebung in die Verantwortung der Lernenden übergeht. „Feste Abläufe“ schließen den wechselseitigen Austausch von Hausaufgaben in Paar- oder Gruppenarbeit ein, und auch das

Zweiminutengespräch (*Two Minutes' Talk*), ebenfalls in Paaren oder Gruppen. Das Zweiminutengespräch ist eine kurze, informelle Unterhaltung zwischen zwei Lernenden, deren Inhalt von den Schülern und Schülerinnen selber bestimmt wird - eine Art *small talk*. ‚Feste Abläufe‘ bieten einige Vorteile: Sie erfordern aktive Teilnahme von den Lernenden, weniger von den Lehrenden; sie übertragen Verantwortlichkeiten auf die Lernenden; sie geben den Lehrenden Zeit und eröffnen die Möglichkeit, den gerade ablaufenden Unterrichtsprozess zu beobachten und zu reflektieren, anstatt ihn zu kontrollieren. Die Arbeitsformen innerhalb der ‚Festen Abläufe‘ werden sich natürlich von Lehrkraft zu Lehrkraft und von Klasse zu Klasse unterscheiden. Sie variieren auch entsprechend den offiziellen Richtlinien und den Lehrenden und Lernenden auferlegten Beschränkungen sowie den spezifischen Notwendigkeiten der Unterrichtsorganisation.

‚**Freie Unterrichtsaktivitäten**‘ basieren auf vorheriger Erfahrung und vorheriger Planung, die entweder individuell oder in Gruppen erfolgte. Sie werden entweder von den Lernenden selbst gewählt oder in Zusammenarbeit mit der Lehrerin. Die zu berücksichtigenden Zielsetzungen werden bestimmt von:

- curricularen Richtlinien
- der Lehrerin
- den Lernenden
- den Aushandlungen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Hausarbeiten für die nächste Stunde werden von den Lernenden festgelegt und nur ausnahmsweise auch von der Lehrerin. Um den Lernenden bei der Entscheidung über Hausaufgaben zu helfen, wurden im Laufe der Zeit ‚Ideen für Hausaufgaben‘ von den Lernenden und auch der Lehrerin zusammengetragen (vgl. Kapitel 2, S. 25ff). Die eigentliche Wahl für eine Hausaufgabe hängt einerseits von den übergeordneten Zielen, andererseits von den individuellen Bedürfnissen und Interessen ab. Sie berücksichtigt zudem Auswahlkriterien, wie sie von den Lernenden selbst aufgestellt wurden:

AUSWAHLKRITERIEN FÜR HAUSAUFGABEN

- Englisch lernen
- Nicht zu leicht und nicht zu schwer, weil es sonst langweilig wird
- Etwas, was dich wirklich interessiert und du machen möchtest
- Etwas, was du alleine schaffen kannst - Eltern können vielleicht nicht helfen

Im Anfangsunterricht können Hausaufgaben wie folgt aussehen:

- Suche ein Bild und schreibe einen Text dazu;
- produziere ein kleines Büchlein;
- lies in meinem Buch mit dem Titel ... von Seite ... bis ...;
- suche zehn neue Wörter in meinem Wörterbuch und bilde Sätze mit ihnen.

Vorschläge für Hausaufgaben auf der Mittelstufe:

- Lies zwei Kapitel in unserem Buch und schlage mindestens zwei Diskussionspunkte für jedes Kapitel vor, die in unserer Gruppe erörtert werden sollen;
- schreibe ein Zweiminutengespräch über ein Thema auf und präsentiere es der Klasse;
- schreibe einen Artikel für unsere Zeitung.

Together - Der gemeinsame Stundenabschluss, einschließlich Evaluation, ist überaus wichtig im autonomen Klassenzimmer, weil hier Erfahrungen, Lernergebnisse, Gefühle usw. ausgetauscht werden. Zum Beispiel:

- Ergebnisse der Gruppenarbeiten: ein Stück aufführen, eine Geschichte laut vorlesen, eine Zeitung präsentieren.
- Etwas Nettes zum Abschluss: Ein Spiel, ein Lied, eine Geschichte, ein Gedicht oder ein Filmausschnitt.
- Evaluationen und/oder Kommentare zur bisherigen Arbeit (Tag, Woche, längerer Zeitabschnitt).

Diese allgemeine Struktur einer Englischstunde ist natürlich als offener Organisationsrahmen gedacht, in dem unterschiedliche Unterrichtsaktivitäten möglich sind, unabhängig davon, wieviel Zeit sie erfordern. Deswegen kann es passieren, dass einige Aktivitäten oder Teile davon aus Zeitmangel auf die folgende Stunde verschoben werden. Es ist ebenso möglich, dass in einer bestimmten Phase – ob im Anfangsunterricht oder in der Mittelstufe – die Notwendigkeit besteht, sich nur ein oder zwei Aktivitäten zu widmen und andere vorübergehend auszulassen. Der Organisationsrahmen kann sich nicht nur auf eine einzelne Unterrichtsstunde beziehen, sondern auf die Arbeit einer ganzen Woche. In Beispiel 2 sind zwei Poster aufgeführt: eins mit der Dokumentation einer Stunde und eins mit der Begründung von Lerntagebüchern (der Fokus der Unterrichtsstunde).

Unterrichtsaktivitäten im autonomen Lernkontext

In einer autonomen Lernumgebung sind fast alle Lernenden die meiste Zeit aktiv und engagiert – scheinbar mit vielen verschiedenen Dingen beschäftigt. Wenn man jedoch genauer hinschaut, wird deutlich, dass die Aktivitäten weniger vielfältig sind, als es auf den ersten Blick erscheint. Man schaue sich beispielsweise die Aktivitäten einer 6. Klasse von 12-jährigen an, die paarweise, in Gruppen oder einzeln arbeiten:

- plane und produziere eine Talkshow

- schreibe Geschichten / kleine Büchlein
- entwerfe ein Cartoon
- stelle ein Musikmagazin her
- produziere ein Theaterstück
- spiele mit Spielen, die andere Lernende hergestellt haben.

Dienstag, 5. Oktober

1. Oktober-Seite / Wörter.
2. Hausaufgaben teilen + 2-Minuten-Gespräch.
3. Fokus auf Lerntagebüchern! Warum Lerntagebücher? (Individuell / Klasse)
4. Abschluss der Stunde (*Together*):
 - ein Theaterstück ansehen
 - Kommentare zum Stück!

Lerntagebücher — Warum?

- die Wochentage + Monate lernen
- viele neue Wörter für späteren Gebrauch lernen
- ähnelt einem Kalender – du siehst, was du geschafft hast
- alles an einem Platz – keine losen Papiere
- du verbesserst dich im Schreiben.
- hilft, sich an Dinge zu erinnern (Hausaufgaben).
- du behälst den Überblick über das, was du tust
- die Lehrerin sieht, woran wir gearbeitet haben
- ‚Mein eigenes privates Englischbuch‘

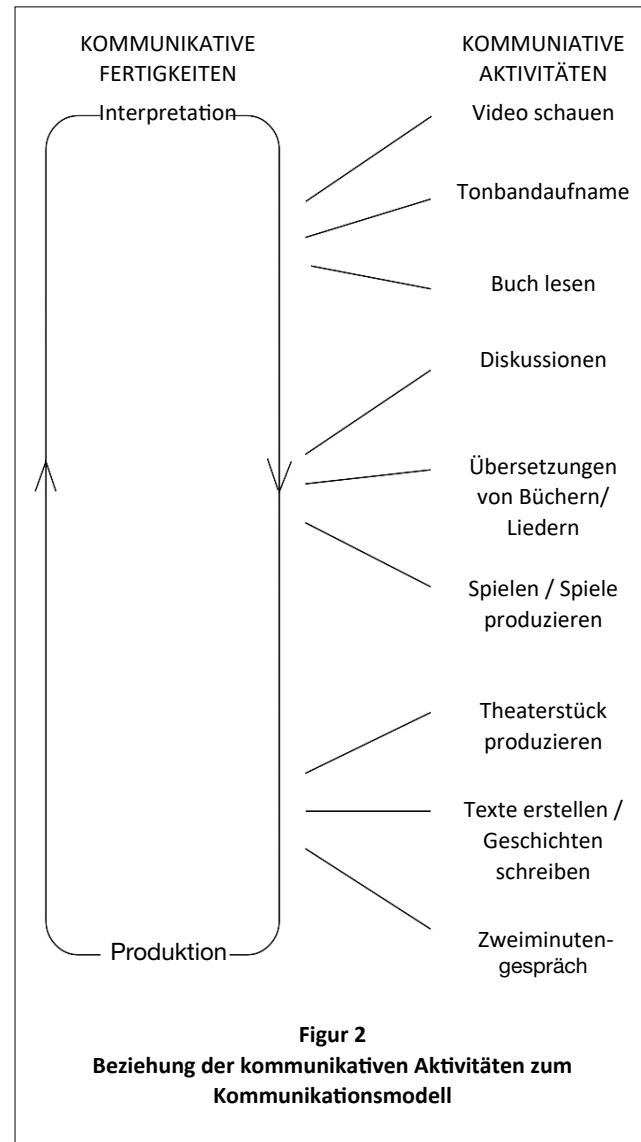
Beispiel 2 Unterrichtsposter

In einem vereinfachten Kommunikations- und Sprachlernmodell können die meisten dieser Arbeitsformen unter der Überschrift ‚Sich-selber-ausdrücken‘ kategorisiert werden. Es gilt allgemein, dass Lernaktivitäten in den meisten Fällen entweder als ‚Interpretation‘ oder als ‚Selbstaussdruck‘ (Produktion) eingestuft werden können. Manchmal ist es notwendig, eine Lernaktivität beiden Kategorien gleichzeitig zuzuordnen, da in diesem Fall beide Kommunikationsaspekte gleichberechtigt beteiligt sind. Der äußere Anschein, dass viele unterschiedliche Arbeitsformen zum Einsatz kommen, rührt daher, dass Inhalte und Themen sowie Sprachniveau und -formen von Lerner zu Lerner und von Gruppe zu Gruppe variieren. Das hängt natürlich mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden sowie den curricularen Richtlinien zusammen.

Sobald die Schüler und Schülerinnen mit vielen unterschiedlichen Arbeitsformen, Erfahrungen gesammelt haben, wird ein einfaches Kommunikationsmodell vorgestellt, das eine Beziehung zu den Unterrichtsaktivitäten herstellt (Figur 2). Wenn neue Unterrichtsaktivitäten von Lehrerin oder Lernenden eingeführt werden, muss darauf geachtet werden, dass beide Kommunikationsaspekte – Interpretation und Produktion – ausgewogen repräsentiert sind. Nach ihrer Einführung werden die neuen Unterrichtsaktivitäten dem Kommunikationsmodell hinzugefügt.

Dies eröffnet natürlich einen großen Spielraum für viele wertvolle Diskussionen. Wo soll beispielsweise die Textübersetzung eingeordnet werden? Was ist mit Lautlesen? Wenn die Lernenden eine kommunikative Aktivität wählen, sollen sie ihre Zeit ausgewogen zwischen Interpretation und Produktion aufteilen. Die Inbezugsetzung von Lernaktivität zum Modell schärft das Bewusstsein hinsichtlich der zu wählenden Unterrichtsaktivität und deren Begründung.

Ein allgemeines Merkmal der von den Lernenden bevorzugten Arbeitsform ist eine unmittelbare Transparenz, d.h. die Aktivitäten können ganz direkt mit einem erkennbaren Lernziel verbunden werden: Schreiben von Geschichten, produzieren von Büchlein, die andere lesen sollen, verbessern der Rechtschreibung, beherrschen



unregelmäßiger Verben, entwickeln der Redeflüssigkeit, erarbeiten eines Themas, ein Buch oder ein interessantes Gedicht lesen. Nicht-transparente Aktivitäten, oder Aktivitäten ohne klar erkennbaren Zweck, wie man sie oft in Lehrwerken findet, werden abgelehnt: ‚Sie sind langweilig‘, ‚Wir wissen nicht, was wir damit tun sollen‘.

Typische, von Lernenden im Anfangsunterricht benutzte Kriterien bei der Wahl einer Unterrichtsaktivität sind:

- Was möchte ich jetzt tun?
- Was ist für mich von Interesse?

Zu einem späteren Zeitpunkt werden die folgenden Kriterien hinzugefügt:

- Was möchte ich verbessern?
- Worüber möchte ich mehr erfahren?
- Was muss ich lernen?

Weitere Kriterien, die hauptsächlich von der Lehrerin eingeführt wurden, sind:

- Wird durch die in Frage kommende Unterrichtsaktivität vorheriges Wissen aktiviert und bietet sie die Möglichkeit, dieses Wissen zu erweitern?
- Erlaubt es die Aktivität der Lehrerin und den Lernenden, sich sowohl auf den Prozess als auch auf das Lernergebnis zu konzentrieren?
- Gibt die Aktivität Spielraum für differenzierte Prozesse und differenzierte Lernergebnisse?
- Bezieht die Aktivität außerhalb des Unterrichts gewonnene Erfahrungen mit ein?
- Fördert die Aktivität die Kooperation von Lernenden / *peer-tutoring*?

Der Gebrauch von Lerntagebüchern

Um einen Überblick über die bisher geleistete Arbeit zu bekommen, führen die Lernenden ein persönliches Lerntagebuch. Hier werden die Unterrichtsaktivitäten dokumentiert und neue Wörter und Ausdrücke, die während der Arbeit verwendet wurden, aufgeschrieben. Dies ist auch der Ort, wo die Lernenden Notizen zu Hausaufgaben machen, über die sie selber oder die Lehrerin entscheiden und wo die einzelnen Lernenden, die Lerngruppe oder die ganze Klasse Kommentare zur Tagesarbeit hineinschreiben. Die meisten Lernenden haben eine positive Einstellung zum Führen eines Lerntagebuches: *“It is good to be able to see what you have done”, “It makes it easy to remember things - homework, contracts, etc.”, “I can remember words this way”, “You become better at writing”.*

Abgesehen davon, dass Lerntagebücher nützlich für die Lernenden sind, sind sie auch sehr wertvoll für die Lehrerin. Sie geben der Lehrerin die Möglichkeit, die Arbeit der einzelnen Lernenden zu verfolgen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu erkennen, und sie ermöglichen es, direkten Kontakt mit den Lernenden aufzunehmen und mit ihnen zu kommunizieren. Darüber hinaus bieten die Lerntagebücher eine gute Grundlage für Gespräche zwischen Lernenden, Eltern und Lehrenden auf Elternabenden bzw. Elternsprechtagen.

Um erfolgreich mit Lerntagebüchern zu arbeiten, ist es wichtig, die folgenden Fragen im Vorhinein zu bedenken:

- Warum finde ich – als Lehrerin – die Lerntagebücher wichtig und notwendig?
- Wie soll das Lerntagebuch geführt werden? Werde ich Format und Inhalt mit den Lernenden aushandeln? Habe ich bestimmte Anforderungen an Format und Inhalt?

Poster

Poster bilden ein weiteres wichtiges Hilfsmittel bei der Entwicklung von Lernerautonomie. Auf unserem *“English Board”* hängen unterschiedliche Typen von Poster (DIN A3-Bögen) mit folgenden Inhalten:

- Fortschritt und Inhalt der Englischstunden.
- Arbeitspläne der Lerngruppen (WER, WAS, WARUM).
- Ideen für Aktivitäten, Hausaufgaben usw. Sie wurden in Zusammenarbeit von Lehrerin und Lernenden entwickelt und eingeführt. Vgl. Beispiele wie ‚Ideen für Hausaufgaben‘, ‚Wie können wir uns im Mündlichen verbessern?‘ oder ‚Vorschläge zum Gebrauch der Materialien‘.
- Anforderungen und Verträge für die Gruppenarbeit oder die verschiedenen Abläufe der täglichen Arbeit. Dies können dann auch Anforderungen für Einträge ins Lerntagebuch sein oder für die Projektplanungen einer Lerngruppe, einschließlich dem WAS, WARUM, WIE, und ERWARTETEM ERGEBNIS.
- Eine Liste von Helfern und Helferinnen, die sich freiwillig gemeldet haben, anderen zu helfen, wenn die Lehrerin mit einer anderen Gruppe arbeitet und nicht gestört werden möchte.
- Wörter/Ausdrücke, die die Lernenden bei der Arbeit an einer bestimmten Aufgabe benötigen, oder wenn sie in der Klasse kommunizieren.
- Wichtige Grammatikregeln, die sich aus der Arbeit der Lernenden ergeben haben und meistens von ihnen selbst als problematisch erkannt wurden.

Der Inhalt der Poster ergibt sich in den meisten Fällen aus der Arbeit Einzelner oder einer Lerngruppe. Manchmal sind sie das Ergebnis von Klassendiskussionen. Da das Fach Englisch nicht sämtliche Wände des Klassenzimmers beanspruchen kann, werden die Poster an Nägeln, nach Gruppen geordnet, übereinander aufgehängt: Eine Gruppe mit ‚Ideen‘, eine mit ‚Plänen‘, wieder andere mit ‚Verträgen‘ usw. Auf diese Weise tragen die Poster dazu bei, den Lehr-/Lernprozess sichtbar zu machen, ganz abgesehen davon, dass es sich um reichhaltiges Sprachlernmaterial handelt. Außerdem betonen sie die Bedeutsamkeit dessen, was Lernende und Lehrerin ausgehandelt haben und bekunden einen gewissen Respekt dafür.

Im Laufe der Zeit entwickeln sich die Posterinhalte zu einem *process syllabus* für jede Klasse.

Gruppenarbeit

Beim Übergang von einer lehrerzentrierten zu einer lernerzentrierten Lehr-/Lernumgebung hat es sich nicht nur als nützlich, sondern als notwendig erwiesen, den Prozess dadurch zu unterstützen, dass man den physikalischen Fokus von Lehrenden und Wandtafel in Richtung der Lernenden selbst verschiebt. Dies erfolgt dadurch, dass man die Lernenden in Gruppen platziert, anstatt paarweise oder in Hufeisenform mit Blick auf Lehrerin und Wandtafel. Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine Schwerpunktverlagerung es erleichtert, Verantwortung an die Lernenden abzugeben. (vgl. Sitzordnung in Beispiel 9, S. 73).

Gruppenarbeit zu organisieren und sich an Gruppenarbeit zu gewöhnen ist jedoch ein langwieriger Lernprozess. Das gilt gleichermaßen für Lehrende wie Lernende, vor allem wenn keine Erfahrungen vorliegen. Wenn die Zusammenarbeit aber gut ist, dann ergeben sich viele Vorteile. Unser Ziel ist es, eine Situation herbeizuführen, in der

- die Lernenden in der Lage sind, ihre eigenen Lerngruppen zu bilden, die dem Lernen zuträglich sind und die ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen;
- die Lernenden in der Lage sind, ihre eigenen Arbeitsprozesse zu organisieren, und in der sie das Potential einer Gruppendynamik ausnutzen können, z.B. fürs *peer-tutoring*.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Lernende und Lehrende gemeinsam einen Prozess durchlaufen, in dem in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen und mit verschiedenen Aufgaben gearbeitet wird und deren Ergebnisse dann evaluiert werden. In dieser Phase schlägt die Lehrerin dann die Kriterien für Gruppenbildungen vor, aber nicht ‚wer‘ mit ‚wem‘ zusammen arbeiten soll. Zu den Kriterien können z.B. gehören:

- Wähle Partner oder Partnerinnen, mit denen du dich gut verstehst.
- Wähle Partner oder Partnerinnen, mit denen du gut zusammenarbeiten kannst.
- Wähle Partner oder Partnerinnen, von denen du glaubst, dass du von ihnen etwas lernen kannst.
- Wähle jemanden, mit dem oder mit der du selten oder noch gar nicht zusammengearbeitet hast.
- Suche Partner oder Partnerinnen, die mit den gleichen Materialien wie du arbeiten wollen oder die die gleiche Aktivität wählen.
- Du wirst eine Sekretärin /einen Sekretär in deiner Gruppe benötigen. Achte also darauf, dass zumindest einer / eine in der Gruppe schreiben kann.
- Ihr müsst in der Lage und bereit sein, euch gegenseitig zu helfen.

Während die Gruppe an einer vorgegebenen oder gewählten Aufgabe arbeitet, wird die Hauptsorge der Lehrerin und der Lernenden sein: ‚Wie gut funktioniert die Gruppe?‘ Lehrerin und Lernende werden Notizen zu ihren Beobachtungen in ihre jeweiligen Tagebücher eintragen für späteren Gebrauch.

Wenn die Gruppe ihre Arbeit beendet hat, vergleichen die Gruppenmitglieder ihre Notizen: Was war gut? Warum? Gab es irgendwelche Probleme? Warum? Vorschläge für Verbesserungen? Noch irgendetwas? Auf diese Gruppendiskussionen folgt eine Gesamtbewertung innerhalb der Klasse, bei der die Erfahrungen einzelner Gruppen und die Beobachtungen der Lehrerin ausgetauscht werden.

Das Ergebnis trägt auch zur Selbsterfahrung einzelner Lernender bei: Wie arbeite ich in der Gruppe? Mit welchen Klassenkameraden und Kameradinnen arbeite ich gut zusammen? Von wem kann ich noch was lernen? Es ist für die Lehrerin auch eine wichtige Informationsquelle bezüglich der

Lernenden, ihren Lernstrategien, und ihr Vermögen, mit anderen zusammenzuarbeiten. Das Ergebnis dieser Diskussionen bildet dann den kollektiven Erfahrungsschatz (*shared and negotiated knowledge*) einer Klasse hinsichtlich der Bildung von Gruppen und der Arbeit in Gruppen. Das ist von elementarer Wichtigkeit, besonders dann, wenn es darum geht, für die sog. ‚ProblemschülerInnen‘ einer Klasse die richtige Gruppe zu finden. Diese haben natürlich auch ihre Vorlieben bezüglich möglicher Arbeitspartner bzw. -partnerinnen.

Nach einer gewissen Zeit, in der mit verschiedenen Gruppenkonstellationen Erfahrungen gesammelt wurden, kristallisierten sich drei Strategien für die Bildung von Lerngruppen als besonders effektiv heraus. Alle drei Vorgehensweisen sind gleich akzeptabel:

1. Was möchte ich verbessern? Warum?
2. Was möchte ich tun? Warum?
3. Mit wem möchte ich zusammenarbeiten? Warum?

Wenn sich die Gruppen etabliert haben, wird ein Poster angefertigt und auf unserer ‚Englischtafel‘ (*English Board*) befestigt. Es gehört zu den Regeln, dass keine Gruppe geschlossen ist, ehe nicht alle einen Gruppenplatz gefunden haben.

Auf diese Art und Weise eine Lerngruppe zu bilden führt fast immer zu einer erfolgreichen Gruppenarbeit. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Lernenden jemanden gewählt haben, mit dem oder der sie gut zusammen arbeiten können, oder weil sie meinen, dass sie zu einem Projektthema wie ‚Produzieren einer Zeitung‘ einiges beitragen können.

Das Poster in Beispiel 4 stammt aus einer 6. Klasse von 12-Jährigen. Im Anfangsunterricht sind nur die Spalten WER und WAS in den Plan eingetragen. Auf dieser Stufe ist das allgemein akzeptierte Lernziel ‚sich im Englischen zu verbessern‘. Zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Lernenden sich spezifischere Lernziele setzen, kann das WARUM hinzugefügt werden.

WER	WAS
Birgitte	einen Brief schreiben
Susan, Anne Mette	kleines Buch produzieren
Anja, Louise	kleines Buch produzieren
Marten, Karsten, Jan	Zeitung produzieren
Emrah, Helene, Lars	Zeitung produzieren
Lasse, Michelle, Jacob, Louise	Theaterstück produzieren
Beispiel 4 Poster mit WER / WAS	

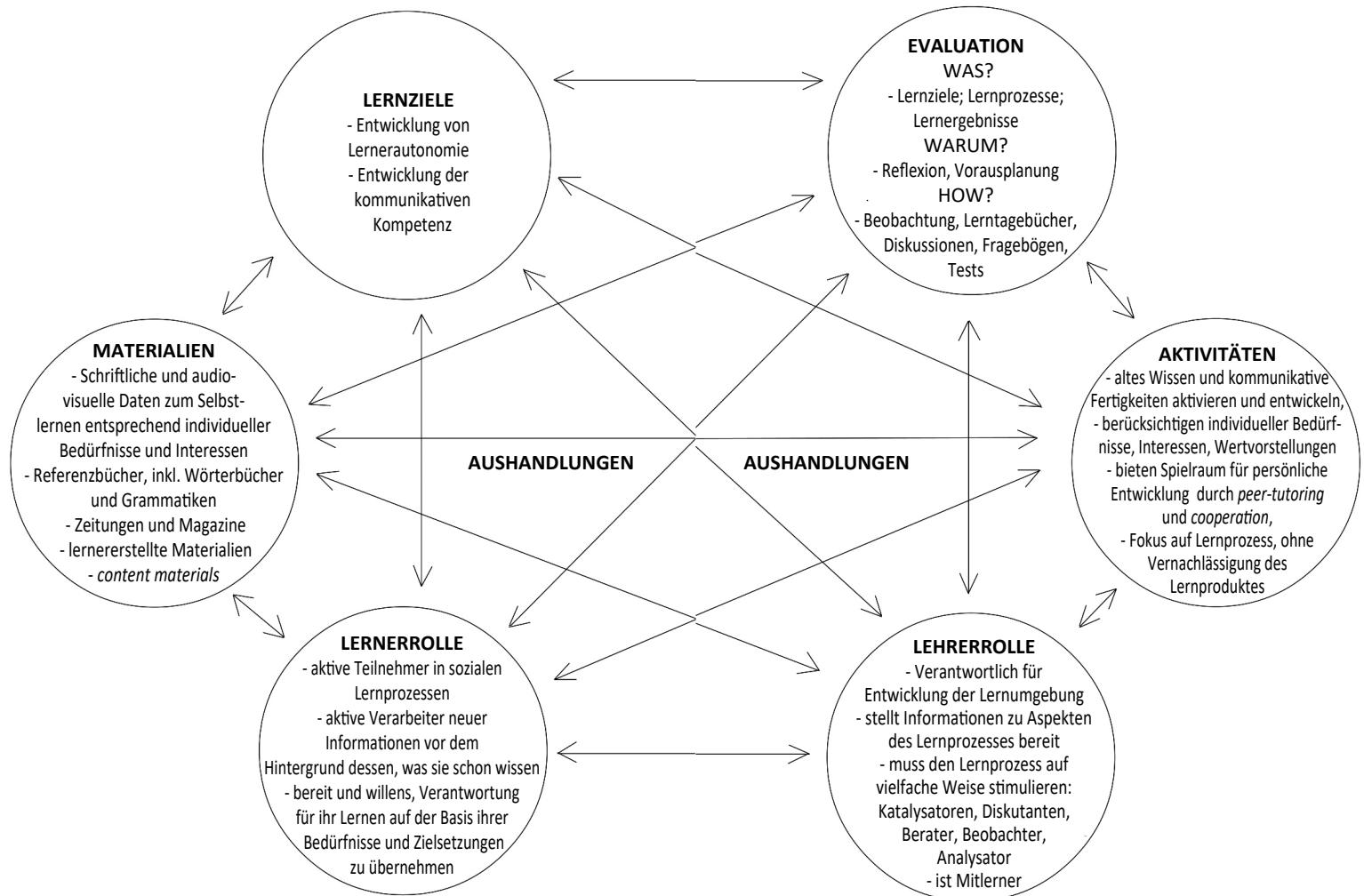
„Das Blumenmodell‘ (The Flower) - ein Planungshilfsmittel

Die verschiedenen Elemente einer Lehr-/Lernsituation können in einem Blumenmodell abgebildet werden. Es geht darum zu zeigen, dass sie wie Blätter an einer Blume jeweils getrennt sind, aber dennoch eine Einheit bilden - sie sind voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig.

Ich benutze unterschiedliche Versionen des Blumenmodells. In einer Version, wie in Figur 3, werden die allgemeinen Inhalte eines Sprachkurses zusammengefasst. Andere illustrieren bestimmte Lehr-/Lernsequenzen - eine Blume für den Anfangsunterricht, eine Blume für die Mittelstufe, eine Blume für eine begrenzte Zahl von Unterrichtsstunden oder Wochen und so weiter.

Normalerweise beginne ich mit den Lernzielen und fülle die anderen ‚Blätter‘ auf dieser Grundlage aus: Welche Unterrichtsaktivitäten fördern diese Lernziele? Was sind die Voraussetzungen für die Lernenden in diesem Zusammenhang? Welche Evaluationsformate sind relevant? Was kann von den Lehrenden erwartet werden? Und so weiter.

Der Vorteil des Blumenmodells ist jedoch, dass man nicht zwangsläufig von den Lernzielen ausgehen muss. Man kann z.B. jedes Grundelement als Startpunkt nehmen - Materialien, Aktivitäten, Lehrerrolle etc. Wenn man beispielsweise einen interessanten Film oder ein gutes Gedicht in den Unterricht einbringen möchte, dann wird der Titel des Films oder des Gedichts in der Kategorie ‚Materialien‘ aufgeführt. Von daher können sich dann folgende Fragen ergeben: Welche Lernziele verbinde ich mit dem Zeigen des Films? Wie können die Lernergebnisse evaluiert werden, und so weiter. Wenn man das Modell in dieser Weise verwendet, dann kann es auch als hilfreiche Checkliste bei der Planung einer Lehr-/Lernsequenz dienen.



Figur 3
„Das Blumenmodell“ (The Flower)

Kapitel 4

Evaluation — the pivot of learner autonomy

Die Rolle der Evaluation

Die Evaluation spielt die entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Lernerautonomie. Zum einen soll sie sicherstellen, dass die Arbeit im Unterricht besprochen und gegebenenfalls revidiert wird, und zum anderen, dass eine Erfahrungsgrundlage und eine Bewusstheit angelegt wird, die für weitere Planungen des Lernprozesses genutzt werden kann. Es ist eine sich ständig wiederholende Unterrichtsaktivität, an der die Lehrerin, einzelne Lernende, Lerngruppen oder die ganze Klasse beteiligt ist. Sie kann auch von den Lernenden selbst durchgeführt werden.

Fragen im Evaluationsprozess sind:

- Was mache ich / machen wir gerade?
- Warum mache ich / machen wir das?
- Wie gehe ich / gehen wir vor?
- Gute Erfahrungen?
- Schlechte Erfahrungen?
- Wofür kann das gebraucht werden?
- Was kommt als Nächstes?
- Ideen für Veränderungen?

Eine Evaluation steht gewöhnlich zu spezifischen oder allgemeinen Lernzielen einer Unterrichtsaktivität in Beziehung. Typischerweise zielt sie auf einen oder mehrere der folgenden Problembereiche ab: Lernziele, Materialien, Arbeitsformen, Lernerbeiträge, Sozialverhalten, Organisation bzw. Teilnahme an Unterrichtsinteraktionen, angewendete Strategien, Lehrer/Lernerrollen und Bewertungsprozesse selbst.

Die Bewertungsformate und/oder die gestellten Fragen variieren entsprechend der zweifachen Funktion von Evaluation - Reflexion und Planungen - sowie entsprechend dem Sprachvermögen der Lernenden. Da die Evaluationsprozesse auf Englisch erfolgen - zumindest soweit die Lernenden dazu in der Lage sind - stellen sie eine genuine Kommunikation dar.

Sehr oft erfolgen Evaluationen am Ende einer Unterrichtsstunde mündlich, weil es um eine spontane Reaktion geht – vielleicht um irgendeine Veränderung der Unterrichtsabläufe. Vielfach nehmen sie ihren Ausgangspunkt in kurzen, schriftlichen Einträgen in den Lerntagebüchern. Das können Schlüsselwörter unter *GOOD THINGS / BAD THINGS* sein, oder eine Bewertung auf der 10er Skala oder die Zahl der lächelnden bzw. traurigen Emojis. Da Evaluationen zum Schuljahresende normalerweise Einfluss auf die langfristigen Planungen sowohl der Lehrerin als auch der Lernenden nehmen, scheint eine aufwändigere schriftliche Evaluation zu diesem Zeitpunkt angebracht zu sein. Im folgenden Abschnitt werden Jahresabschlussbewertungen meiner ersten Klasse von autonomen Lernenden - vom Anfangsunterricht bis zur Mittelstufe - aufgeführt.

Evaluationen am Ende des Schuljahres - einige Beispiele

Nach dem ersten Jahr Englisch bestand die Jahresabschluss-evaluation lediglich aus einer einzigen allgemeinen Frage: „Was glaubst Du hast Du in diesem Jahr gelernt?“

Wie nicht anders zu erwarten, variieren die Antworten entsprechend. Hier sind zwei nicht edierte Beispiele:

- *I think I have learn much words and sentences*
- *and count from zero to tousand*
- *and we have played Bingo 1 and 2*
- *we played play to they other children*
- *we have a good teacher*

I have learn

- *of understanding composing*
- *when I not has English can I just lighten [easy] words*

- *reading English*
- *write English*
- *and speak English*
- *I have too learn strong [difficult] words of play "Meet the Family" f.eks. office, heavy, parcel, clothe, yourself*
- *and I can reading all them books we have in the class*
- *I can now outspoke [pronounce] English words much better*

Andere Antworten lauteten (aus den Dänischen übersetzt):

- Ich habe gelernt, etwas zu tun.
- Manchmal spreche ich mit meinem Freund auf Englisch.
- Ich habe gelernt, Englisch zu verstehen, aber nicht genug.
- Ich habe gelernt, Fragen zu beantworten.
- Ich habe gelernt, Fragen zu stellen.

Nach dem zweiten Jahr Englisch war ich bemüht, die Sicht der Lernenden auf den Lernprozess im Unterricht zu erfassen. In der Jahresabschlussevaluation hoffte ich deswegen, die Lernenden dazu zu bringen, sich darauf zu konzentrieren, WIE sie gelernt haben und nicht, WAS sie gelernt haben. Dazu diente die folgende Frage: „Was war gut / was war schlecht daran, wie wir in diesem Jahr gearbeitet haben?“

Typische Antworten zu dem, was ‚gut‘ war, lauteten:

- dass wir selber die Materialien und Aktivitäten wählen konnten;
- dass wir mit vielen Büchern und unterschiedlichen Aktivitäten arbeiten konnten;
- dass wir unsere eigenen Theaterstücke entwerfen konnten;
- dass wir zusammenarbeiteten;
- dass wir Tonbänder anhören / Bücher lesen konnten;
- dass wir Bücher lesen und den Inhalt dann jemandem erzählen konnten.

Bei den meisten Lernenden stand unter ‚schlechte Dinge‘ nichts - eine Tendenz übrigens auch bei den Tages- und Wochenevaluationen. Fünf Jungen hoben jedoch hervor, dass es nicht gut gewesen sei, wenn die Lehrerin abwesend war. Einem Jungen wäre es lieb gewesen, wenn man ihm gesagt hätte, was zu tun sei. Ein Lernender hatte ein schlechtes Gewissen, dass er zu Hause nichts erledigt bekam. Einige Lernende fanden, dass *This Way*, ein Lehrbuch, das sie selbst gewählt hatten, auf die Dauer langweilig war - aber, wie es einer von ihnen ausdrückte: „Man kann nicht erwarten, dass alles hochinteressant ist“.

Am Ende des dritten Englischjahres sah ich die Notwendigkeit für eine ausführlichere Evaluation, um eine Grundlage für Planungen des folgenden Schuljahres zu haben. Zugleich hatte ich den Eindruck, dass auch die Lernenden dazu bereit waren - ein Gefühl, das von unseren täglichen Unterrichtsvaluationen herrührte. Die in Frage kommenden Bewertungsaspekte hatten inzwischen jeden Bereich der Lehr-/Lernsituation erreicht, einschließlich der Rolle der Lehrerin, ihrer Beiträge und ihr Verhalten.

Als Ergebnis dieser Entwicklung wurde jedem der Lernenden ein Fragebogen ausgehändigt, der sich an den Kategorien des Blumenmodells orientierte (cf. S. 54f). Sie wurden zudem gebeten, ihre Ideen für das folgende Schuljahr aufzuschreiben.

Einige Lernende hatten auf Dänisch, andere auf Englisch geantwortet. Im letzteren Fall wurde das Wörterbuch häufig benutzt. Hier ist eine repräsentative Auswahl von Fragebogenantworten auf Englisch (nicht ediert):

EVALUATION SCHULJAHRESENDE

Lernziele / Pläne

Was waren deine Lernziele / Pläne für dieses Jahr?

Ergebnisse

Was hast du erreicht? Wenn möglich, sage ‚warum‘?

Rolle des Lernenden

Wofür hast du dich in diesem Jahr verantwortlich gefühlt? Bist du dieser Verantwortung nachgekommen? Warum / Warum nicht?

Materialien / Unterrichtsaktivitäten

Liste gute Aktivitäten oder Materialien auf, mit denen du in diesem Jahr gearbeitet hast. Wenn möglich sage, warum du das gerne gemacht hast.

Evaluation

Von welcher Form der Evaluation hast du Gebrauch gemacht? (Lerntagebuch, Unterrichtsgespräch in der Klasse, Unterredung mit der Lehrerin, Gespräche mit Partnern). Wie schätzt du die Nützlichkeit der verschiedenen Möglichkeiten ein? (gut? schlecht? dazwischen? weiß nicht?) Warum?

Rolle der Lehrerin

Positive Aspekte
Negative Aspekte

Ideen für das kommende Schuljahr?**Lernziele / Pläne**

Was waren deine Lernziele / Pläne für dieses Jahr?

- *That I could talk something more and have a somewhat greater vocabulary than now.*
- *I had decided that I would get through some more reading and write a little more.*
- *Gain self-confidence when talking and writing English. Become better at English.*

Ergebnisse

Was hast du erreicht? Wenn möglich, sage ‚warum‘?

- *I do not think I have achieved all that I thought to do*
- *I have done: I have listened to tapes, I read books, I wrote resumes of books, etc. I have done this because I heard from others that it is good doing that.*

Rolle des Lernenden

Wofür hast du dich in diesem Jahr verantwortlich gefühlt?

- *I think that I have tried to do as much as possible, but I only did that when I did something I liked. But when I find something difficult I start playing the fool, but I can't help doing that.*
- *Almost all the time I have found out myself what I wanted to do. Only a few times have I not been able to do this.*
- *To do my homework, to concentrate (especially in the lessons), get started by myself.*

Bist du dieser Verantwortung nachgekommen? Warum / warum nicht?

- *I do not really know, but I think I have been satisfactory.*
- *I think it was satisfactory almost all the time because I think that working with English is fun and when there is something I think is interesting I can pull myself together.*
- *Sometimes I forgot to do it or I didn't feel like doing it, but nearly all the time I have done why I decided to do.*

Unterrichtsaktivitäten und Materialien

Liste gute Aktivitäten und Materialien auf, mit denen du in diesem Jahr gearbeitet hast. Wenn möglich sage, warum du das gut fandst.

- *I have played drama. Learn new words.*
- *Worked with the book "Come Along for the 7th form". Something new to work with.*
- *Heard "Alice in Wonderland" and "The Bottle Imp". Exiting to listen to real English.*
- *Made small books. Because I learned new words.*
- *Read "The Wind in the Willows". Many good new words.*
- *Play lottery. Learned new words and describe things in English.*

- *Present our story to the rest of the class. Show the others how you have spent your time. See yourself how much you have done. Get appraisal for what you have done.*

Evaluation

Format? Gut? Schlecht? Dazwischen? Weiß nicht? Warum?

- *Logbooks: Good. It has been a help both because I learned some new words and because you can look back at what you have been doing.*
- *Class talks: In between. It is good to hear the comments of others.*
- *Talks with the teacher: Good. It is good if the teacher is talking English in the talk then you can hear some English language.*
- *Talks with one or a few other learners: In between. Of course you hear some English if you talk with some friends but I think it is better with the teacher. I suppose because they have a greater vocabulary.*

Rolle der Lehrerin

Positive Aspekte?

- *Good that she is talking English all the time and not Danish.*
- *Good that we are allowed to work freely.*
- *If the teacher gets mad if you have not finished your homework.*
- *The teacher finds time to help all people who need help.*
- *That the teacher is good-tempered.*
- *Lets us see different films.*

Negative Aspekte?

- *Is bad-tempered.*
- *Sometimes you expect too much.*
- *I think you ought to control if we have made anything at home, but not always just in between when we have not made it.*
- *You ought to let us write e.g. an essay at school.*

Im Allgemeinen sind die Lernenden sehr ehrlich bei der Beantwortung der Fragen. Sie sind vor allem sehr offen, wenn es darum geht, ihre eigene aktive Rolle im Lernprozess zu beurteilen:

worked hard, been too lazy, fooled around, satisfactory, could have been better. Es ist bemerkenswert, dass die Begründungen für ihre mehr oder weniger aktive Teilnahme die gleichen sind, wie ich sie als ihre Lehrerin auch gegeben hätte:

- *I work best when something is of interest to me;*
- *When it functioned it was just great;*
- *I got irritated when something was difficult to understand.*

Allerdings sind auch Begründungen dabei, an die ich nicht sofort gedacht hätte:

- *I have been too relaxed the last half year, I always feel more like working after the Summer holidays;*
- *When I find things difficult then I start fooling around, but I can't help it.*

Alle hatten jedoch den Eindruck, dass sie sich mehr oder weniger in den Bereichen verbessert hatten, die sie sich vorgenommen hatten. Das war natürlich eine sehr gute Voraussetzung für die weitere Arbeit.

Auch in Bezug auf die Lehrerin waren die Lernenden sehr frei und aufrichtig in ihren Beurteilungen. Es wurde positiv vermerkt, dass

- man ganz frei mit dem arbeiten kann, was man möchte;
- es vielerlei Materialien gibt und Ideen, wie man damit umgeht;
- die Lehrerin willens ist zu helfen;
- die Lehrerin Englisch spricht;
- die Lehrerin gute Laune verbreitet hat.

Es wurde als negativ angeführt, dass

- die Lehrerin manchmal schlechte Laune hatte;
- die Lehrerin zu viel von den Lernenden verlangt.

Der allgemein gewonnene Eindruck aus den Fragebogenantworten war eine insgesamt positive Haltung der Lehr- und Lernsituation gegenüber. Meiner Ansicht nach ist es wichtig, dass die Lernenden ihre Beurteilung bzw. Interpretation der Situation mit mir teilen. Damit ist eine gute Grundlage für weitere

Zusammenarbeit gelegt, und es ist leichter für mich, sie bei ihrer zukünftigen Arbeit zu unterstützen.

Ein Blick auf die Abschlussevaluationen verrät zumindest zwei Dinge: Erstens spiegelt es die bekannte Tatsache wider, dass Antworten durch die Fragestellung bestimmt werden. Zweitens wird meines Erachtens deutlich, dass Evaluation ein andauernder kollaborativer Prozess für Lehrende und Lernende ist. Die gestellten Fragen ergeben sich teilweise aus vorherigen Antworten, teilweise aus der persönlichen Entwicklung der Lehrerin. Diese Entwicklung wiederum ergibt sich z.T. aus der Arbeit mit den Lernenden, z.T. aus Einflüssen der Gesellschaft. Hinzu kommt ein allgemeines Bewusstsein der Faktoren, die den Lernprozess bestimmen. Ständige Veränderungen im Lehr-/Lernprozess führen zu neuen Lernzielen und umgekehrt. Evaluation muss in dieser dynamischen Perspektive gesehen werden

Kapitel 5

Englisch in der Mittelstufe

Eine Klasse nach vier Jahren Englisch

In der Klasse sind 21 Schüler und Schülerinnen - 12 Jungen und 9 Mädchen. Sie bilden eine heterogene Lerngruppe. Die 14 bis 15 Jahre alten Lernenden sind im vierten Jahr Englisch, d.h. sie haben bis dahin etwa 450 Englischstunden gehabt. In diesem Jahr haben sie pro Woche drei Unterrichtsstunden à 45 Minuten - aufgeteilt in eine Einzelstunde am Dienstag und eine Doppelstunde mittwochs. Abgesehen von zwei Neuzugängen in diesem Jahr habe ich die Klasse seit dem fünften Schuljahr, dem Beginn des Englischunterrichts, unterrichtet.

Der Beginn des Schuljahres — die ersten Stunden

Die Lernenden wurden gebeten, ihre allgemeinen Erwartungen und Pläne für das Jahr zu formulieren. Sie sollten individuelle Pläne erstellen und wurden dann aber auch dazu ermutigt, sie mit ihren Klassenkameraden zu diskutieren. Als Anregung bzw. Hilfestellung bekamen sie folgende Unterlagen:

- Einen vollständigen Satz von Jahresendevaluationen des vorherigen Jahres, einschließlich der jeweiligen Ideen / Pläne für dieses Jahr (cf. Kapitel 4). Mit anderen Worten, jeder Lernende erhielt die Evaluationen und Ideen/Pläne aller anderen Klassenkameraden;
- Eine Kopie der Lernziele und Anforderungen für diese Altersgruppe und Niveaustufe, wie sie in dem offiziellen Lehrplan festgelegt sind;
- Meine Erwartungen und Pläne für das Jahr - eine Version des Blumenmodells.

Die Lernenden fanden es eine gute Idee, nicht nur die eigenen Evaluationen zu erhalten, sondern auch die der Klassenkameraden und -kameradinnen. Es war wichtig, sie mit den offiziellen Richtlinien vertraut zu machen, denn die achte Klasse leitet eine neue Phase im Englischunterricht des dänischen Schulsystems ein. Es gibt spezifische curriculare Richtlinien für diese Phase, die auf die nationalen Prüfungen nach fünf und sechs Jahren Englisch vorbereiten. Auf der Grundlage der Jahresendevaluationen, den offiziellen Richtlinien, meinen eigenen Erfahrungen aus dem vorhergehenden Jahr mit dieser Altersgruppe, meinen Erwartungen und meinen allgemeinen Zielsetzungen hinsichtlich der Entwicklung von Lernerautonomie (vgl. Kapitel 3), hatte ich eine Version des Blumenmodells für das vierte Lernjahr im Englischen wie folgt ausgefüllt:

Lernziele

- Die curricularen Richtlinien
- Fortlaufende Entwicklung der Lernerautonomie; d.h. die Lernenden sollten tiefere Einsichten und größeres Bewusstsein für die Planungen der eigenen Lernsequenzen gewinnen (Zielsetzungen, Arbeitsformen, Evaluation)

Unterrichtsaktivitäten

- Müssen sich auf Verstehensprozesse und die eigene Ausdrucksfähigkeit beziehen

Materialien

- Schreibtexte; visuelle und mündliche Daten, mit denen die Lernenden selbständig arbeiten können: Beispiele für Fremdsprachenlehrbücher, (zusätzliche) Lesetexte, Gedichtsbände, Fakten über Britannien und andere englischsprachige Länder, Zeitungen, Tonbandmaterialien, Videos, Filme, lernerproduzierte Materialien (Texte, Audio- und Videoaufnahmen, Zeitungen, kleine Büchlein, Theaterstücke).
- Referenzbücher, um die Arbeit mit Texten und Daten zu erleichtern und/oder zur eigenständigen Verwendung (Wörterbücher und Grammatikbücher).

Evaluation

- Ein integraler Bestandteil der Arbeit
- Austausch von Notizen (Lehrerin/Lernende) bezüglich der dreimaligen Notengebung im Jahr
- Unterredungen (Lehrerin/Lernende(r))
- Diskussionen im Klassenverband
- Jahresabschlussbewertung

Rolle der Lernenden

- Aktive Einflussnahme auf den Lernprozess
- Verantwortung für das Erreichen der selbstgesetzten Ziele
- Verantwortung für das Erreichen der offiziellen Lernziele
- Respekt für Mitlernende und ihrer Arbeit

Rolle der Lehrkraft

- Unterstützt die Lernenden bei der Festsetzung von Lernzielen
- Unterstützt die Lernenden bei der Erreichung der Ziele
- Gibt Anregungen
- Evaluiert Fortschritte
- Unterstützt Zusammenarbeit
- Versucht, gute Laune zu haben
- Stellt nützliche Materialien bereit – soweit wie möglich
- Ist Mitlernende

Diese Version des Blumenmodells wurde auch auf der ersten Elternversammlung vorgestellt.

Die Erwartungen und Pläne einiger Lernender lauteten wie folgt (nicht ediert):

- *I want to speak a better language and I want to write a better language. I can learn more words by reading a book and write some words down. I can make a summary of the book, describe a picture, make plays of given words, get some pictures and then write a story. I would also like the teacher to give me a subject so I can write about the given subject*

and the teacher can give some comments. I also want to talk with my teacher about how I can improve my language.

- *I would like to learn to speak more correct English. I should like to sit and read aloud together with another one who wants to learn better English herself / himself. I would like to listen to a tape recorded by an Englishman so I could hear real English.*
- *I would like to learn some more about grammar, and be good at spelling. Have you got any spelling exercises that I could use?*
- *I am not quite satisfied with our extra readers. They are either too easy or too difficult.*
- *I haven't really set up any aims for this year. But you can of course always be better at reading and writing.*

Die Lernenden wurden dann gebeten, ihre spezifischen Wünsche und Pläne für den Beginn des Unterrichtsjahres in ihre Lerntagebücher einzutragen und zwar auf der Grundlage der folgenden Fragen:

- Was möchtest du gerne verbessern?
- Was möchtest du tun? Warum?
- Mit wem möchtest du arbeiten? Warum?

Aufgrund der einzelnen Antworten wurden Gruppen gebildet, ein Poster mit WHO, WHAT, WHY wurde ausgefüllt, und die Arbeit konnte beginnen - entsprechend den allgemeinen Vorgaben unserer Englischstunden (vgl. Kapitel 3).

Der Unterricht - die Arbeit mit Projekten

Mittwoch, 7. März - eine Doppelstunde

Die Lehrerin betritt das Klassenzimmer. Die Schüler und Schülerinnen sitzen bereits in Gruppen – vor ihnen ihre Lerntagebücher, und ein zusätzliches Heft für Grammatiknotizen und Wörterbücher. An einer Wandseite ist eine Tafel mit Poster vollgehängt. Die Überschriften lauten:

- Pläne
- Verträge
- Zur Erinnerung

- Nützliche Ausdrücke
- Grammatik

Nachdem die Klasse mit *Good morning, everybody* begrüßt wurde, worauf einige Schüler und Schülerinnen mit *Good morning, Leni* antworteten, befestigt die Lehrerin mit einem Magneten ein leeres Poster an der Tafel und schreibt ganz oben: ‚Mittwoch, 7. März‘. Einige Lernende, die das nicht bereits getan haben, schreiben den Wochentag und das Datum in ihre Lerntagebücher.

- L: Heute werden wir neue Gruppen für die nächsten Stunden bilden. Ihr wurdet als Hausaufgabe für heute gebeten, euch zu überlegen, mit wem ihr zusammenarbeiten und woran ihr arbeiten möchtet.

Die Lernenden schauen sich gegenseitig an. Fragen und Antworten werden ausgetauscht. Nach wenigen Minuten melden sich einige Schüler und Schülerinnen.

S1: *Me and Dennis would like to work together. We would like to make a book about Hitler's childhood.*

S2: *Helle, Maria, Rikke and me would like to make a radio play. We don't know about what.*

S3: *I would like to work on my own and I would like to make a story about a family in East Berlin.*

Während sich die Schüler und Schülerinnen unterhalten haben, hat die Lehrerin ein neues Poster neben das erste aufgehängt:

Who?	What?
Dennis, Anders	Hitler's childhood
Helle, Maria, Rikke Camilla	A radio play
Thomas	A story
Malene, Anders, Klaus, Jesper	Human rights
Soren, Betina, Niklas	Poems
Rikke, Louise	Horoscopes
Rasmus, Sandra, Martin, Morten	Introduction book to Dungeons and Dragons

L: Prima. Ich möchte jetzt, dass ihr euch in euren Gruppen überlegt, was ihr machen wollt. Und ich möchte, dass jede Gruppe ein Poster anfertigt mit:

- Wer?
- Was?
- Plan?
- Ziele?
- Aktivitäten?
- Materialien?
- Ergebnisse?
- Zeitrahmen? (höchstens 1 Monat)

Die Lernenden stehen auf und gehen zu ihren neuen Partnern bzw. Partnerinnen und ihren neuen Sitzplätzen. Kurz darauf beginnen die Diskussionen in den Gruppen. Die Lehrerin geht von Tisch zu Tisch, beteiligt sich an den Diskussionen, hat Einwände gegen einige Entscheidungen und macht Vorschläge zu Unterrichtsaktivitäten und Materialien etc. Am Ende der Stunde haben alle Gruppen ein Poster produziert, das jeweils der übrigen Klasse gezeigt wird. Die Poster werden unter der Überschrift ‚Verträge‘ (*contracts*) an der Wand befestigt (vgl. Beispiel 4).

Who	<i>Malene, Anders, Jesper and Klaus</i>
What	<i>Human rights</i>
Objectives	<i>Spelling, learning new words, translating and obtaining more knowledge about Human Rights</i>
Activities	<i>We will work in 2 groups, with the common goal of a book based on Human Rights and the rights of animals, Amnesty International, refugees, South Africa and about prisoners of conscience</i>
Outcome	<i>A book</i>
Timetable	<i>A month</i>
Materials	<i>Materials from Amnesty International and Danish books</i>

Beispiel 4
Beispiel für einen Vertrag

Jetzt ist Zeit für Kommentare ins Lerntagebuch - Zeit für die Lernenden, um in den Bereichen ‚Hausaufgaben‘, ‚Plan für Dienstag‘, und ‚Kommentare zum heutigen Tag‘ ihre Eintragungen vorzunehmen. Die letzte Rubrik ist nicht mehr obligatorisch, was sie früher war. Die Lernenden hatten sich dagegen ausgesprochen mit dem Argument, dass sie immer wieder dasselbe schreiben würden. Deswegen kamen wir überein, dass sie zumindest für eine gewisse Zeit selber entscheiden konnten, ob sie einen Kommentar schreiben wollten oder nicht.

Während die Lernenden in ihre Lerntagebücher schreiben, macht auch die Lehrerin ihrerseits Notizen in ihrem Unterrichtstagebuch:

- Gruppenbildung verlief gut. (Niklas schloss sich einer Gruppe an)
- Probleme mit ‚Zielen vs. Ergebnisse‘
- Erinnerung für Dienstag: Beispiele für Horoskope - *Authentik?* Artikel über Osteuropa / Ostberlin - *Authentik!* Kopie von *Mary - the cow* für Hörspielgruppe. Materialien über Hitler?

Dienstag, 13. März - eine Einzelstunde

Vor dieser Stunde gibt es keine Pause, und als die Lehrerin das Klassenzimmer betritt, haben einige Gruppen bereits mit der Arbeit begonnen, aber nicht alle. Die Lehrerin verteilt ihre Materialien an die verschiedenen Gruppen. Für die ‚Hitler‘-Gruppe hat sie nichts gefunden. Die Lernenden selbst aber waren in der Bücherei und haben einige dänische Bücher zum Thema mitgebracht. Die Lehrerin erinnert die Klasse daran, dass sie heute wegen der Präsentation des Hörspiels „Little Red Riding Hood“ nur eine halbe Stunde für ihre Gruppenarbeit haben, was von einer der Gruppen in der vorherigen Stunde angekündigt worden war. Schon bald sind alle Gruppen an der Arbeit und die Lehrerin hat Zeit, umherzugehen und zu schauen, was in den einzelnen Gruppen gemacht wird: Haben sie bereits begonnen? Setzen sie ihre Pläne um? Ist es ihnen gelungen, Materialien zu finden? Gibt es irgendwelche Probleme? Brauchen sie Hilfe? Es bleibt auch noch genügend Zeit zu fragen, warum sie das jeweilige Thema gewählt haben – z.B. Hitlers Kindheit:

Oh, yes! There must be something about a man's childhood that makes him such a big Jew hater that he can kill 6 millions Jews without feelings. We want to know how he grew up and why he became the evil man "Der Fuehrer"!

Hier ist ein Auszug aus Marias Lerntagebuch:

Tuesday, 13th March

- 1) *go on with our radioplay*
- 2) *Homework: read in "The woman who disappeared." chapter 3 and 4.*
- 3) *presentation of "Little red riding hood" by Rasmus, Martin, Louise and Sandra.*
Agenda for their presentation:
 - a. *tell about how we decided to work*
 - b. *read a part from our roles*
 - c. *listen to the tape*
 - d. *comments: I think it was good, because they spoke in a funny way.*
 - *they spoke clerly*
 - *it was funny*

Notizen aus dem Unterrichtstagebuch

- Denk daran ‚positive und konstruktive‘ Kommentare aus der Klasse zu den Projektpräsentationen zu unterstützen.
- Mach dir Gedanken zu *being better at reading and talking* für die Hörspielgruppe.
- Bring einige englische Gedichte mit.
- Sandra hat ihre Intonation verbessert.

In den nächsten Wochen verläuft die Arbeit in der Klasse in gleicher Weise. Einmal in der Woche gibt es eine Gruppenpräsentation von abgeschlossenen Projekten. Abgesehen davon arbeiten die Gruppen ungestört an ihren Projekten und individuellen Aufgaben weiter. Sie teilen sich die Zeit selbstständig ein. Die Lehrerin achtet darauf, dass sie sich um alle Gruppen zumindest einmal in der Woche kümmert.

Mittwoch, 21. März - eine Doppelstunde

Wir haben jetzt ‚Halbzeit‘ in der Projektphase, und die Lernenden sind aufgefordert, die Poster mit ihren ursprünglichen Plänen noch einmal genau anzuschauen und einen Arbeitsplan für die Schlussphase aufzustellen. Dies soll sie u.a. in ihrer Arbeit unterstützen - ‚Wo sind wir jetzt?‘, ‚Was bleibt zu tun?‘, ‚Wer wird was machen?‘. Somit erhält die Lehrerin gleichzeitig eine klare Vorstellung davon, wo die Gruppen jeweils stehen. Die Lernenden, die mit ‚Menschenrechten‘ arbeiten, stellen fest, dass, so wie die Dinge stehen, sie ihr Projekt nicht innerhalb des gesetzten Zeitrahmens fertig stellen werden. Das ergibt natürlich Diskussionsbedarf mit der Gruppe. Was kann man da machen? Sie sagen, sie hätten wirklich hart am Thema gearbeitet. Sie hätten sich zu Hause nachmittags getroffen und gearbeitet, und sie meinen, sie hätten auch im Unterricht intensiv gearbeitet. Sie geben zu, dass die selbstgestellte Aufgabe - Übersetzung der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ aus dem Dänischen ins Englische schwieriger als erwartet war. Sie sprechen sich dafür aus, mit der Arbeit fortzufahren und am Ende des Monats der Klasse zu berichten, wie weit sie gekommen sind.

Mittwoch, 4. April – eine Doppelstunde

Die Zeit für die Projektarbeit ist fast abgelaufen, und zu Beginn der Stunde bringt die Lehrerin das folgende Poster an der Tafel an:

Mittwoch, 4. April

1. Beendigung der Projektarbeit
2. Evaluation der Arbeitsergebnisse — schriftlich auf Poster
3. Vorbereitung der Projektpräsentationen – Plan auf Poster
4. Plan für Präsentationen und Fortführung der Arbeit nach den Osterferien

Die Kommentare der Lehrerin zu den einzelnen Punkten lauteten wie folgt:

Schaut bitte euer erstes Poster mit den Plänen an - Lernziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, besonders die Zielsetzungen, d.h., wo ihr euch verbessern wolltet. Diskutiert in eurer Gruppe, was ihr glaubt, gelernt zu haben, wie ihr gearbeitet habt, ob die Materialien, mit denen ihr gearbeitet habt, nützlich waren, positive / negative Dinge im Allgemeinen. Schreibt eure Schlussfolgerungen auf ein Poster und hängt es an die Wand. Zur Präsentation eures Projektes: Fertigt bitte ein Poster mit dem an, was ihr in eurer Präsentation zeigen wolltet. Entscheidet in eurer Gruppe, wer was präsentieren wird. Überlegt euch, was ihr eventuell von mir benötigt – z.B. Tonbandrekorder, Video etc. Wenn ihr fertig seid, gebt mir bitte die Poster, damit ich einen Überblick über die verschiedenen Präsentationen bekomme. Wenn ihr Zeit habt, überlegt euch, wann ihr euer Projekt präsentieren möchtet. Überlegt auch, was ihr als Nächstes tun wollt.

Auszug aus Marias Lerntagebuch

- 1) *Share home: read aloud "On Sunday afternoons"*
- answer the questions
- talk about the new words:
sammenligner = compare
personlighed = personality
- 2) *go in the computerroom and write our story "Mary — the cow".*
- 3) *Homework: read the story "Green Green grass of Home." find 5 new words and learned them. Answer the questions. Read in "the woman who disappeared"*
- 4) *comments: I think it have been a good day because we worked well. and we talked a lot of english.*
- 5) *Plan for presentation:*
- how we worked
- new words
- listen to the tape
- comments

Auszug aus dem Unterrichtstagebuch der Lehrerin

Keine der Gruppen hatte ihre Arbeit beendet. Folgende Gründe wurden genannt:

- Schwierig, den Zeitplan einzuhalten, weil einzelne Mitglieder während der Zeit abwesend waren.
- ‚Menschenrechte‘: Probleme mit dem Computer, schwierige Aufgabe, Klausur fiel aus, Jesper hat wenig beigetragen.
Insgesamt: Aufgabe größer als vorhersehbar.
Lösung: kein Zeitrahmen für die nächste Stunde!?

Diskussion der nächsten Schritte:

- Viele hatten den Wunsch, mit den Projekten fortzufahren.
- Erster Tag nach Ostern: Zeit benötigt für den Abschluss der Poster, einschließlich Plan für Präsentationen.
- *Streets of London* als Gemeinschaftserlebnis. An Text und Tape denken.

Die verschiedenen Gruppen haben schließlich nach Ostern ihre Projektergebnisse präsentiert. Zur gleichen Zeit wurden neue Gruppen gebildet und neue Projekte gestartet. Drei Lernende aus der Menschenrechtsgruppe bestanden darauf, weiterhin die Artikel der ‚Menschenrechte‘ zu übersetzen. Sie sagten, es sei eine Herausforderung. Der Lernende, der bisher allein gearbeitet hatte, sagte, er möchte sich einer Gruppe anschließen. Die Gedichtsgruppe hatte so gut zusammengearbeitet, dass sie sich gemeinsam auf ein neues Projektthema geeinigt hatte: ‚London‘. Sie öffnete sich auch für neue Mitglieder. Aufgrund der Probleme mit dem Zeitrahmen konnten die Gruppen sich jetzt so viel Zeit, wie als nötig erachtet wurde, nehmen. Sie waren angehalten, einen Plan für das, was sie machen wollten, auszuarbeiten. Sie sollten mich über die Fortschritte informieren und schließlich mit einem Arbeitsergebnis aufwarten, das sie der Klasse präsentieren konnten.

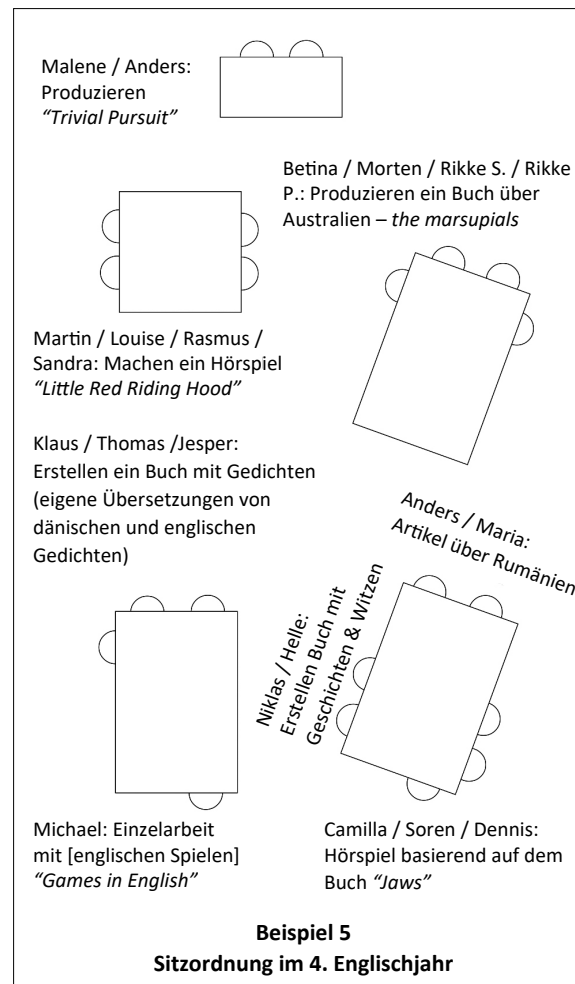
In diesem Jahr bestand die Jahresabschlussbewertung mit dieser Klasse aus einer einzigen Aufgabe: ‚Denkt an das vergangene Jahr zurück - positive Dinge / negative Dinge‘.

Viele Lernende nahmen Stellung zur Arbeit mit Projekten:

- **Australia:** *It was a good project, and I learned a lot from it. I think it worked well with Rikke P., Rikke S. and Betina.*
- **Dungeons and Dragons:** *I think I worked well with that project, but it was difficult because Rasmus, Martin and I first had to teach Sandra how to play.*
- **Lithuania:** *I think we worked well. We talked much and made some writing too. I learned a lot.*
- **Good things:** *We have begun to make bigger projects, and I especially liked the project poems. The only project that became boring was human rights. I wish the way we have worked this year will continue in the 9. form. I like presentation of project each time. I believe we have worked well with both our projects even though we could not make the deadline. Even though the result might seem like unfinished business I think we have learned a lot from it, and that we've worked hard to finish our projects.*
Good: working with Trivial Pursuit, working with Human Rights, reading "The color Purple", watching the film "That was then, This is now".
Not so good: that some of the things we had written working with both projects was erased from the file because we had saved them the wrong way, Klaus leaving our group not having finished his part of the project.
- **Rumania:** *I liked working with this topic. I learned a lot from this project. And I was satisfied with the outcomes.*
- **Hitler:** *I think that this project was our best work and that's also my partner's opinion.*
- **Lithuania:** *We used too much time just to find some articles about the topic. The newspapers didn't write much about it. Good: The group working was good. I have learned a lot from the projects.*
Bad: I did not read enough but I will do that next year. Next year I am keen on working with these projects.
- **Good:** *It was good that we could work in small groups. I think we learned much when we worked in groups.*
- **Bad:** *I think that you should make the groups for us.*

Sometime I also think that we should work all together with books.

Beispiel 5 zeigt die Sitzordnung in der Klasse.



Kapitel 6

Die Entwicklung von Lernerautonomie im Schulkontext – mit welchen Ergebnissen?

In Kapitel 1 habe ich dargelegt, dass die Entwicklung von Lernerautonomie ein langer, schwieriger und oft schmerzlicher Prozess sowohl für Lehrende als auch Lernende ist. Aber ich habe auch erwähnt, dass die gemeinsame Bemühung, eine Lernumgebung zu schaffen, in der sich Lehrende und Lernende die Verantwortung für die Lernergebnisse teilen, zahlreiche *growth-points* enthält. Die folgende Liste von Lernerfolgen und Problemen beruht nicht nur auf meinen eigenen Erfahrungen. Sie schließt auch das ein, was mir andere Lehrende in Workshops und Fortbildungsveranstaltungen in Dänemark, Norwegen, Schweden, Großbritannien, Spanien und Polen gesagt haben. Erfahrungsgemäß überwiegen *growth-points* und Lernerfolge, im Vergleich zu den Frustrationen und Problemen, bei weitem. Es scheint daher naheliegend, sie zuerst zu erwähnen.

Erfolgslebnisse von Lehrenden bei der Entwicklung von Lernerautonomie

- Interessierte, motivierte, glückliche, engagierte, zufriedene Lernende
- Persönliches Engagement und Motivation gleichermaßen für Lehrende und Lernende
- Gewachsenes (Selbst-)Vertrauen, ein Gefühl von Sicherheit, Akzeptanz und Respekt
- Kooperation und solidarisches Miteinander Verhandlungen und Diskussionen
- Geteilte Verantwortung
- Eine veränderte Lehrerrolle (Zitat einer Lehrerin: *“I have become a human being in class!”*).

Ganz abgesehen vom Thema ‚Lernerautonomie‘, fassen diese Aussagen die Bedingungen für erfolgreiches Lernen, einschließlich des Sprachlernens, gut zusammen. Es ist deswegen wichtig zu betonen, dass die Lernerfolge nicht auf Dänemark beschränkt sind oder auf andere Länder, in denen das Englische gleichsam als Zweitsprache fungiert. Sie gelten auch für Lehrende in Spanien oder Polen, wo Englisch viel weniger zum Alltagsleben gehört. Die Entwicklung von Lernerautonomie scheint vor allem davon abzuhängen, wie die Lernenden dazu gebracht werden, sich persönlich für den Lernprozess zu engagieren. Es hängt sicherlich nicht mit irgendeiner bestimmten Zielsprache zusammen oder von der Beziehung einer Zielsprache zur Sprachkultur eines Landes, in dem das Lernen stattfindet.

Probleme der Lehrenden

Die zu bewältigenden Probleme sind durchaus zahlreich. Obwohl die folgenden Schwierigkeiten sich als problematisch erwiesen haben - oder um es genauer zu sagen, als frustrierend - wurden sie sehr bald als Herausforderungen angesehen, und vielfach stellten sie sich sogar als *growth-points* heraus.

Als erstes haben wir erkannt, wie schwierig es ist, die Lernenden dazu zu bringen, Entscheidungen zu treffen und dann die Verantwortung für diese Entscheidungen zu übernehmen. Wir haben gelernt, dass es keineswegs leicht ist, den besten Weg zu finden, um die Lernenden bei der Wahl ihres Lernprogrammes zu unterstützen oder die Gruppenarbeit von Lernenden zu erleichtern, die bis dahin nie in Gruppen gearbeitet haben oder mit dem Oktopus-Syndrom umzugehen, d.h. das Gefühl zu haben, gleichzeitig überall und nirgends zu sein. Wir haben mit unserer traditionellen ‚effizienten‘ Lehrerrolle gerungen, die besagt, der Lehrende weiß alles am besten (*the teacher knows best*). Wir haben uns redlich bemüht, den Lernenden besser zuzuhören und ihr Recht zu respektieren, ‚falsche‘ Entscheidungen zu treffen.

Die Sicht der Lernenden auf den Englischunterricht

Hier sind einige Aussagen von Lernenden im fünften Englischjahr zu Problemen und Erfolgen:

- *I like very much the independent way of working. That you, yourself, decide which books you are going to use and who you are going to work with. What you are going to do. I like that very much. But it also makes you insecure sometimes.*
- *I think that working in this way, the students have to make an effort themselves. If they don't want to they don't achieve anything. You learn more when you have to deal with things yourself, have to find out what to do yourself.*
- *I like to work the way we do because we work in groups and I think we learn much from helping each other.*
- *I think the biggest problem is to know if you are good enough. Sometimes you get very insecure in what you are doing and then you think about: Do you learn enough? Do you work hard enough? Well, that's the biggest problem, I think.*

Und hier sind einige ihrer Antworten zu dem, was sie gelernt haben:

- *I think that I have grown better at planning my own time. I know more about what I need to do and how to go about it.*
- *I have learned English, planning my own work, cooperation. Know more about people in other parts of the world. Have had and used an independent responsibility (it makes one want to do, learn something for oneself).*
- *I know, that I'm able to work together with other people. In the 5th form I learned words / expressions very quickly. I'm sure it's the way I was taught English, which helped. I know why it's important to learn English, and to be responsible for what I'm doing.*

Abschließende Bemerkungen

Zu Beginn dieses Buches habe ich festgestellt, dass die Entwicklung von Lernerautonomie folgendes beinhaltet:

1. Eine Schwerpunktverlagerung vom Lehren aufs Lernen
2. Eine Veränderung der Lernerrolle
3. Eine Veränderung der Lehrerrolle

4. Evaluation als integraler Bestandteil des Lernprozesses, sowohl bezogen auf Lehrer/Lerner- als auch Lerner/Lerner-Interaktionen
5. Das Klassenzimmers als ‚reiche‘ Lernumgebung.

Ich habe auch ausgeführt, dass die Entwicklung von Lernerautonomie ein langer und schwieriger Prozess ist - besonders für die Lehrkraft. ‚Letting go‘ und darauf vertrauen, dass die Lernenden in der Lage sind ‚to take hold‘ (vgl. Page 1992) scheinen das größte Problem zu sein. Es ist deswegen bei unserer Arbeit wichtig, daran zu erinnern, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch wir, die Lehrenden, für den Unterricht Wissen mitbringen über das WAS und WIE des Lernens, und dass das, was immer wir auch tun, seinen Ausgangspunkt in diesem Wissen hat. Es ist wichtig, daran zu erinnern:

*To let go doesn't mean to stop caring,
it means I can't do it for someone else.*

*To let go is not to cut myself off,
it's the realization that I can't control another.*

*To let go is not to enable
but to allow learning from natural consequences.*

*To let go is to admit powerlessness,
which means the outcome is not in my hands.*

*To let go is not to try to change or blame another,
I can only change myself.*

*To let go is not to care for
but to care about.*

To let go is not to deny, but to accept.

*To let go is not to fix,
but to be supportive.*

*To let go is not to judge,
but to allow another to be a human being.*

*To let go is not to be in the middle of arranging all
the outcomes, but to allow others to effect their own outcomes.*

*To let go is not to be protective,
it is to permit another to face reality.*

*To let go is not to deny,
but to accept.*

(Anonymer Autor)

Es ist wichtig, dass wir uns nicht im Entwicklungsprozess verlieren. Voraussetzung für die Entwicklung von Lernerautonomie ist Zuversicht und (Selbst)-Vertrauen, Akzeptanz und Respekt gleichermaßen von Lehrenden und Lernenden. Andererseits zeigen die vielen *growth-points*, dass es sich lohnt.

Was die Lernenden betrifft, gehört es zu unserer allgemeinen Erfahrung, dass lernstarke und lernschwächere Schüler und Schülerinnen in gleicher Weise von den Lehr-/Lernverfahren profitieren - nicht zuletzt hinsichtlich der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz (vgl. z.B. Little 1991, S. 27–32.). Die verschiedenen Bereiche und ihre Komplexität, die von den Lernenden in der Schuljahresendbewertung in den Blick genommen wurden, zeigen mir ein allumfassendes Bewusstsein für die verschiedenen Elemente eines Sprachlernprozesses. Außerdem wird ein Bewusstsein für die persönlichen Möglichkeiten und Verantwortlichkeiten innerhalb des Prozesses deutlich - ein Bewusstsein, das sie nutzen können, wenn sie zukünftiges Lernen planen und Lerngelegenheiten dafür suchen. Davon werden sie zweifellos im späteren Leben profitieren - nicht nur in Bezug aufs Fremdsprachenlernen, sondern möglicherweise auch in anderen Kontexten.

Als abschließendes Fazit möchte ich behaupten, dass der wichtigste Aspekt bei der Entwicklung von Lernerautonomie wahrscheinlich das wachsende Bewusstsein für die sozialen Prozesse sowie der Lernprozesse darstellt – sowohl für Lehrende als auch Lernende. Ich hoffe, dass dieses Buch die Entwicklung dieses Bewusstseins beim Leser unterstützt.

Kapitel 7

Glossar - zu charakteristischen Konzepten der Unterrichtsorganisation

Learners' Logbook: Lerntagebuch

Der englische Ausdruck knüpft bewusst an das Logbuch der Seeschifffahrt an, in dem die Reise mit all ihren Vorkommnissen dokumentiert wird. Der Lernprozess der Lernenden wird ähnlich als längere ‚Lernreise‘ konzeptualisiert. Die deutsche Übersetzung ‚Lerntagebuch‘ wurde als der in der pädagogischen Literatur übliche Ausdruck vorgezogen.

Teacher's Logbook: Unterrichtstagebuch

Das Unterrichtstagebuch enthält nicht nur Stundenentwürfe bzw. -planungen, sondern auch Beobachtungen, Reflexionen und Bewertungen der Lehrkraft zu den einzelnen Unterrichtsstunden. Nicht zu verwechseln mit einem Unterrichtstagebuch, in dem lediglich Versäumnis- und Zensurenlisten geführt werden.

Two Minutes' Talk: Zweiminutengespräch

Das Zweiminutengespräch ist eine kurze, informelle Unterhaltung zwischen zwei Lernenden, deren Inhalt von den Schülern und Schülerinnen selber bestimmt wird – eine Art *small talk* am Anfang einer Unterrichtsstunde.

Free Activities: Freie Unterrichtsaktivitäten

Freie Unterrichtsaktivitäten werden von den Lernenden entweder individuell oder in Gruppen aus einer Liste von möglichen Aktivitäten ausgewählt. Diese Liste ist von der Lehrkraft und den Lernenden gemeinsam erstellt worden und orientiert sich u.a. an den Vorgaben der Richtlinien.

Share Homework: Der Austausch von Hausaufgaben

In der Unterrichtsaktivität *Share Homework* tauschen die Lernenden ihre gemachten Hausaufgaben mit einer Partnerin bzw. Partner aus und notieren in den Lerntagebüchern ihre jeweiligen Beobachtungen. Es handelt sich um eine authentische kommunikative Interaktion und ersetzt die oft routinemäßige Überprüfung / Kontrolle der Hausaufgaben durch die Lehrperson.

Together: Stundenabschluss

Together bildet das dritte und letzte Element der Unterrichtsorganisation – nach *Teacher's Time* und *Learners' Time*. Hier können einzelne Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren, der Unterrichtstag wird evaluiert, und ein Gemeinschaftserlebnis wie das Singen eines Liedes oder Ähnliches lässt die Stunde ausklingen.

Helpers: Helfersystem

Helpers sind Schülerinnen und Schüler, die sich gemeldet haben, um ihre Bereitschaft zu bekunden, anderen Lernenden bei Verständnis- und Sprachproblemen behilflich zu sein, falls die Lehrerin gerade beschäftigt ist. Ihre Namen werden auf einer Liste notiert.

8. Literaturhinweise

Barnes, D., 1976: *From Communication to Curriculum.*

Harmondsworth: Penguin.

Bergen, 1990: *Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom.* Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk.

Collins Cobuild, 1987: *Collins COBUILD English Language Dictionary.* Glasgow: Collins.

Little, D., 1991: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Dublin: Authentik.

Page, B. (ed.), 1992: *Letting Go, Taking Hold.* London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).

Parnwell, E.C., 1991: *Oxford English Picture Dictionary.* Hong Kong: Oxford University Press.

Trim, J. L. M., 1988: Preface to H. Holec (Hrsg.), *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application.* Strasbourg: Council of Europe.

9. Weiterführende Literatur

Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. London: Penguin Group. Barnes zeigt, wie Lernende Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können und wie sie voneinander lernen können. Er trifft eine wichtige Unterscheidung zwischen Schulwissen (*school knowledge*) und Handlungswissen (*action knowledge*). Für ihn bilden die mündlichen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden den Treibsatz für die sprachliche Entwicklung.

Benson, Ph. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. (2. Auflage). Harlow: Pearson Education. Das Buch zeigt verschiedene Perspektiven in der Autonomieforschung und -praxis. Neben Fragen der Evaluation beinhaltet die Neuauflage auch Kapitel zu den Bereichen Lernerautonomie und Technologie, Autonomie von Lehrkräften sowie soziokulturelle Implikationen von Autonomie.

Burkert, A. (2012). „Developing learner autonomy at tertiary level.“ In: Heim, K. und Rüschoff, B. (Hrsg.). *Involving Language Learners - Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 35 - 45. Der Artikel berichtet von einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden am Anglistikinstitut der Universität Graz. Zweck der Studie war es, herauszufinden, wie die Studierenden die Aspekte der Lernerautonomie, welche die Autorin erstmals in ihrem Unterricht eingeführt hatte, aufnahmen. Im Mittelpunkt der methodischen Maßnahmen standen Formen der Paar- und Gruppenarbeit sowie *peer-reviewing sessions*, in denen u.a. schriftliches Feedback der Studierenden zu Übungsaufgaben diskutiert wurde.

* Dam, L. (2003). „Developing learner autonomy: the teacher’s responsibility“. In: Little, D., Ridley, J. und Ushioda, E. (Hrsg.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom – Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, S. 135 - 146. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der veränderten Rolle der Lehrenden im autonomen Lehr- und Lernkontext. Es wird betont, dass es in der Verantwortung der Lehrenden liegt, die Prinzipien des autonomen Lernens erfolgreich umzusetzen und die Frage gestellt, wie man Lehrende dabei gezielt unterstützen kann.

Dam, L. (2006). „Developing learner autonomy – looking into learners’ logbooks.“ In: Kötter, M., Traxel, O. und Gabel, S. (Hrsg.) *Investigating and Facilitating Language Learning. Papers in Honour of Lienhard Legenhausen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 265-282. In dem Artikel wird ausführlich begründet, warum das Konzept des Lerntagebuches zum wohl wichtigsten Werkzeug für die Entwicklung von Lernerautonomie gezählt werden muss. Für die Lernenden dokumentiert es nicht nur den Lernprozess und den Lernfortschritt und fördert somit ein Lernbewusstsein, sondern erlaubt vor allem auch der Lehrerin, diesen Lernprozess mit ihren Kommentaren gezielt zu unterstützen. Der besondere Wert dieser Abhandlung ist zudem in der reichhaltigen Dokumentation von Tagesbuchauszügen zu sehen.

Dam, L. (2009). „The use of logbooks – a tool for developing learner autonomy.“ In: Pemberton, R. / Toogood, S. und Barfield, A. (Hrsg.): *Maintaining Control - Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, S. 125 - 144. In dem Beitrag wird ebenfalls betont, dass Lerntagebücher zu den wichtigsten Werkzeugen bei der Entwicklung von Lernerautonomie gehören. Es wird anhand von zahlreichen praktischen Beispielen zu Struktur und Inhalt von Lerntagebüchern Stellung genommen. Kommentare von Lernenden zum Gebrauch von Lerntagebüchern ergänzen die Beschreibungen.

Dam, L. und Lentz, J. (1998). „It’s up to yourself if you want to learn“ – *Autonomous Language Learning at Intermediate Level*.

Available on YouTube under the title "Language Learner Autonomy - In Action!" (URL: https://www.youtube.com/watch?v=urcQe_vQeU0) Das Video zeigt eine Klasse von Leni Dam zu Beginn des fünften Jahres Englischunterricht. Die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler werden über einen Zeitraum von vier Wochen bei der Arbeit an einem Projekt über *England and the English* beobachtet. Der englische Anfangsunterricht dieser Klasse wird in Kapitel 2 dieses Buches beschrieben. Daten dieser Lernenden bildeten die Grundlage für das LAALE-Forschungsprojekt (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*; vgl. Little, D., Dam, L. und Legenhausen, L. 2017).

Dam, L. und Legenhausen, L. (2011). „Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomous classroom.“ *Innovation in Language Learning and Teaching* 5. 177-189. Bewertungsaktivitäten seitens der Lernenden sind der Dreh- und Angelpunkt des autonomen Lernens. Im Artikel wird mit illustrierenden Beispielen dargelegt, wie Lernende planvoll auf Selbst- und Peerbewertungen vorbereitet werden.

Dam, L. und Legenhausen, L. (2013). „Learner autonomy – a possible answer to inclusion.“ In: Eisenmann, M., Hempel, M. und Ludwig, C. (Hrsg.). *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S.115 - 130. Die Umsetzung inklusiver Praktiken im Fremdsprachenunterricht bereitet vielfach große Probleme. In dem Artikel wird aufgezeigt, warum die Prinzipien des autonomen Lernens hervorragend geeignet sind, um die Zielsetzungen einer inklusiven Pädagogik zu erreichen.

Eisenmann, M. und Ludwig, C. (2013). „Classroom 2.0 – the use of CALL in developing learner autonomy.“ In: Eisenmann, M., Hempel, M. und Ludwig, C. (Hrsg.). *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 37 - 59. Dieser Beitrag diskutiert anhand konkreter digitaler Tools

das Potential digitaler Medien hinsichtlich der Entwicklung von Lernerautonomie im Englischunterricht. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Mehrwert kollaborativer Werkzeuge, die das Lernen von- und miteinander fördern.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. Eine Zusammenfassung von 800 Metastudien basierend auf quantitativen Einzelstudien aus dem englischsprachigen Raum zu Faktoren, die den Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern beeinflussen.

Heim, K. (2008). *Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule: Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass offene Unterrichtsszenarien, die das eigenverantwortliche Handeln und die Autonomie von jüngeren Fremdsprachenlernenden fördern, auch bereits im Grundschulunterricht Englisch nicht nur möglich, sondern auch von Lernenden gewünscht sind.

Legenhausen, L. (2008). „Classroom procedures and the development of pragmatic competence.“ In: Gelyukens, R. und Kraft, B. (Hrsg.). *Institutional Discourse in Cross-Cultural Contexts*. München: Lincom Europa, S. 125 - 146. Untersuchungen zur Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern stellen im Allgemeinen die lexikalischen und grammatischen Fortschritte in den Mittelpunkt. Dieser Beitrag beschäftigt sich in einer Vergleichsstudie von traditionellen und autonomen Lernenden mit der Entwicklung pragmatischer Kompetenzen, ohne dass in beiden Lernergruppen pragmatische Aspekte gezielt gelehrt wurden.

Legenhausen, L. (2011). „The place of grammar in an autonomous classroom - issues and research results.“ In: Gardner, D. (Hrsg.). *Fostering Autonomy in Language Learning*. Zirve University, Turkey, S. 27 - 38. [http://ilac2010.zirve.edu.tr/Fostering_

Autonomy.pdf] Dieser Artikel beantwortet die häufig gestellte Frage „What about grammar?“ Es wird argumentiert, dass die Lernenden dazu bewegt werden müssen, sich bewusst mit den formalen Strukturen der Fremdsprache auseinanderzusetzen. Dafür müssen Unterrichtsaktivitäten angeboten bzw. gewählt werden, die die Aufmerksamkeit auf grammatische Aspekte lenken. Hilfreich sind beispielsweise Konkordanzprogramme.

* Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1. Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik. Eine umfassende Einführung in den Ansatz der Lernerautonomie, die entscheidend zur Entwicklung des Gegenstandsbereiches der Lernerautonomie beigetragen hat. Pflichtlektüre für alle, die sich in das Thema einzuarbeiten gedenken.

* Little, D. (2007). „Language Learner Autonomy: Some fundamental considerations revisited“. *Innovation in Language Learning and Teaching 1*. 14 -29. Der Beitrag fasst gängige Theorien zur Lernerautonomie zusammen und hebt die Bedeutung der engen Verknüpfung zwischen der Entwicklung von Lernerautonomie und der Entwicklung der Zielsprache hervor.

Little, D., Dam, L. und Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters. Das Buch gibt eine umfassende Einführung in das Konzept der Lernerautonomie und bringt Theorie, Praxis und Forschung in einer klaren, kohärenten und überzeugenden Art und Weise zusammen. Dabei gründet es auf Berichten über konkreten Unterricht angereichert durch ausführliche Illustrationen und empirische Forschungsergebnisse.

Little, D. and Kirwan, D. (2020). *Engaging with Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. London: Bloomsbury Academic. Dieses Buch beschreibt einen innovativen und äußerst erfolgreichen Ansatz einer plurilingualen Erziehung in der Grundschule. Es zeigt auf, dass Lernende mit einem Migrationshintergrund, wenn sie ermutigt werden, ihre Mutterspra-

chen auch im Unterricht zu verwenden, dazu angeregt werden, sehr ehrgeizige autonome Lernprojekte zu unternehmen.

Ushioda, E. (2011). „Why autonomy? Insights from motivation theory and research.“ *Innovation in Language Learning and Teaching 5*. 221-232. Der Artikel zeigt neue Entwicklungen in der Motivationstheorie auf und stellt die zentrale Rolle motivationaler Aspekte in der Entwicklung von Lernerautonomie heraus.

Wagner, S. (2012). „Fostering learner autonomy among migrant children.“ In: Heim, K. und Rüschoff, B. (Hrsg.). *Involving Language Learners – Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 159 - 172. Die Autorin gibt sehr konkrete Hinweise, wie sie Schritt für Schritt vorgegangen ist, um die Lernenden in ihrer leistungsheterogenen Klasse - mit ganz unterschiedlichen muttersprachlichen Hintergründen - zu größerer Unabhängigkeit bzw. Autonomie zu verhelfen.

*Diese Titel sind unter folgender Adresse abrufbar:
https://www.researchgate.net/profile/david_little2

Auf der Grundlage einer langjährigen Erfahrung mit dänischen Englischlernenden wird in diesem Buch aufgezeigt, welche Rollen und Aufgaben die Lehrkraft und die Lernenden in der Entwicklung von Lernerautonomie im Sprachunterricht übernehmen. Somit bietet es einen einzigartigen Einblick in die praktische Arbeit der Lehrkraft bei der Umsetzung autonomer Prinzipien im Unterrichtsalltag. Es macht deutlich, welche Herausforderungen und Erfolge mit einer der spannendsten pädagogischen Entwicklungen der letzten Jahre verbunden sind.

Leni Dam ist ehemalige pädagogische Beraterin und Lehrerausbilderin am Royal Institute of Higher Education, Kopenhagen, und Lehrerin an einer Gesamtschule südlich von Kopenhagen. Sie hat umfassend zum Thema Lernerautonomie veröffentlicht und hat zahlreiche Seminare und Workshops im In- und Ausland abgehalten. Sie ist nun als freiberufliche pädagogische Beraterin tätig.

ISBN 978-87-89288-75-8

