

Babbe, Annkatrin; Bagge, Maren

"Dann bin ich ja überflüssig, richtig?" Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 45-59. - (Musikpädagogische Forschung; 34)



Quellenangabe/ Citation:

Babbe, Annkatrin; Bagge, Maren: "Dann bin ich ja überflüssig, richtig?" Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 45-59 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95726 - DOI: 10.25656/01:9572

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95726>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:9572>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 34

Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hrsg.)

MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Martina Krause-Benz</i> Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort	7
<i>Focusing on music teacher (training)</i>	
<i>Viola C. Hofbauer & Christian Harnischmacher</i> „Das Schulmusikstudium macht mich krank“ Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden	13
<i>“Studying music education is making me sick” An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout among students of school education</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Musikunterricht im Rückspiegel Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase	29
<i>Looking back on music lessons Construction of music teaching in discussions held during a teacher training course</i>	
<i>Annkatriin Babbe & Maren Bagge</i> „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht	45
<i>„Than I won’t be needed anymore, right?“ Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>	
<i>Heike Gebauer</i> „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht	61
<i>„Describe the musical form that we justed played.“ Cognitive activation in the music classroom</i>	

Anne Niessen

Das Unterrichten großer Lerngruppen
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“
(An Instrument for Every Child) program
from the perspective of elementary and music school teachers*

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm
„Jedem Kind ein Instrument“ 99

*Individualized education in group instrumental lessons
One aspect of teaching skills from the program
„An Instrument for Every Child“*

Natalia Ardila-Mantilla

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen
Eine qualitative Studie 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims
A qualitative study*

Anne Weber-Krüger

Batman, Beatbox, Blinde Kuh
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff
Preschoolers' music related constitution of meaning
based on everyday life competences*

Annkatriin Babbe & Maren Bagge

„Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“

Vorstellungen von Lehrpersonen
über Lernerautonomie im Musikunterricht

“Then I won’t be needed anymore, right?”

*Teachers’ beliefs about learner autonomy
in music lessons*

Learner autonomy in music lessons is the subject of a research project carried out under the direction of Anja Rosenbrock at the University of Oldenburg in 2011. Supported by the results of international school performance studies, the concept is enjoying increasing popularity among the various educational disciplines. Music teachers were interviewed about their theoretical understanding of the concept as well as their practical experiences with and their personal attitudes towards it. An evaluation of the interviews highlights the connections between institutional conditions and the respective professional experiences of music teachers, as well as the teachers’ attitudes towards learner autonomy.

Ausgangssituation

Der Bildungsauftrag der Schule sieht neben der Vermittlung von Inhalten auch die Erziehung der Schüler zu Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit vor (Beschluss der KMK, 1973). Forschungsergebnisse der PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2003 stützen diesen Anspruch. Sie zeigen Zusammenhänge zwischen höheren schulischen Leistungen von Lernern und ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation auf (Wernke, 2005, S. 9). Auch aus unterrichtstheoretischer und pädagogisch-psychologischer Sicht erscheint die Förderung autonomen Lernens notwendig: Die Schüler „differieren aufgrund ihrer Motivation, [...] ihrer Persönlichkeit, ihrer besonderen Art zu lernen, ihrer Fähigkeit, Dinge zu behalten und zu verarbeiten“ (Weskamp, 1999, S. 11). Aus diesem Grund kann „die jeweils von einem Lehrer bevorzugte oder vom Lehrwerk vorgegebene Unterrichtsform“ (ebd.) nicht für alle Lerner geeignet sein.

Seit längerem werden selbstreguliertes, selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen, Selbstständigkeit oder Lernerautonomie nicht mehr nur als Ziel von Unterricht betrachtet, sondern auch als Lösungsansätze vorgeschlagen, wenn es um die Frage geht, wie den Schülern – vor dem Hintergrund von verkürzter Schulzeit (G8) und standardisierten Prüfungen – das erforderliche fachliche Wissen und die notwendigen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten vermittelt werden können.¹

Lernerautonomie gehört mittlerweile zu den besonders verbreiteten und beliebten Begriffen in der didaktischen Diskussion – er ist in den letzten Jahrzehnten „zu einem zentralen Orientierungsbegriff“ (Martinez, 2008, S. 11) geworden. „Diese Beliebtheit zeigt sich sowohl in der Entwicklung zum derzeit auszumachenden didaktischen Trend zum autonomen [...] Lernen; andererseits ist die Beliebtheit auch wörtlich zu nehmen; lässt sie sich doch nicht zuletzt darin erkennen, dass Autonomie (zumindest in ‚westlichen‘ Kontexten) in aller Regel als positiv und wünschenswert empfunden bzw. idealisiert wird“ (Schmenk, 2010, S. 12; siehe auch Apeltauer, 2010, S. 20).

Das im Folgenden skizzierte Projekt befasst sich mit Lernerautonomie als Konzept in der Musikdidaktik aus der Perspektive von Lehrenden. Es ist eingebettet in ein Forschungsprojekt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit dem Titel „Lernerautonomie in der Musikdidaktik – eine empirische Studie“ unter der Leitung von Anja Rosenbrock. Etwa 20 Studierende haben im Jahr 2011 die Fähigkeit zum bzw. die Selbstevaluation des autonomen Lernens von Schülern im Musikunterricht an Gymnasien untersucht.

Unser Forschungsvorhaben stützt sich zwar auf die Untersuchung Rosenbrocks, fügt sich jedoch nicht vollkommen darin ein. Nicht Schüler, sondern Lehrer bilden hier die Untersuchungsgruppe. Sie fanden in der Autonomieforschung bisher nur wenig Beachtung. Dabei weisen jüngere Untersuchungen auf die große Bedeutung der Lehrer für die Entfaltung autonomen Handelns seitens der Schüler hin.² In einem leitfadengestützten Interview wurden die theoretischen Kenntnisse von Lehrern über Lernerautonomie, ihre unterrichtspraktischen Erfahrungen mit dessen Förderung im eigenen Musikunterricht sowie die persönliche Einstellung gegenüber dem Ansatz erhoben. Zwei zentrale Fragestellungen bestimmten die Auseinandersetzung:

-
- 1 Hier deutet sich bereits die Komplexität des Lernerautonomie-Begriffs an. Lernerautonomie wird einerseits als Ziel von Lehr- bzw. Lernprozessen und andererseits als Prozess der Kompetenzerneuerung verstanden (Tassinari, 2010a, S. 122-123).
 - 2 Siehe u. a. William La Ganza (2008) und Hélène Martinez (2008). La Ganzas Untersuchung der Wahrnehmung von Lernerautonomie und der Lehrer-Schüler-Beziehung durch Lehrer und Schüler ließ ihn zu folgendem Schluss kommen: „This theory suggests that it is not sufficient to define learner autonomy as the learner’s taking control, or taking responsibility, or knowing how to exercise learning strategies, or being self-directed: the extent to which the learner can realize these achievements depends upon his or her relationship with the teacher“ (2008, S. 65). Daneben konstatiert Martinez: Wir werden „nur von autonomen Lernern träumen können, solange wir keine Lehrer haben, die für die Förderung autonomen Lernens ausgebildet sind“ (2008, S. 13).

1. „Über welche Vorstellungen von Lernerautonomie verfügen die Lehrer?“
2. „Wie positionieren sich die Lehrer gegenüber Lernerautonomie und womit begründen sie die jeweiligen Haltungen?“

Damit werden einerseits die Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht Lernerautonomie anbahnen, in den Fokus der Betrachtung gerückt, andererseits aber auch die Lernenden, als innerhalb einer solchen Unterrichts- bzw. Lernform Agierende, erfasst.

Theoretischer Rahmen

Lernerautonomie – Eine Begriffsbestimmung

Die Idee des autonomen bzw. selbstständigen Lernens ist nicht neu, sondern zählt bereits zu den grundlegenden Postulaten der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Beck, 1995, S. 185). In den 1970er Jahren leistete die Fremdsprachendidaktik entscheidende Impulse. Unterstützt durch Initiativen des Europarates und ausgehend von der Erkenntnis, dass sich Lernen im institutionellen Rahmen zunehmend vom außerschulischen Lernen entfernt habe bzw. Unterricht insbesondere durch festgelegte Inhalte, Methoden, Lehrbücher usw. bestimmt sei, bildete sich innerhalb der Fremdsprachendidaktik eine Gegenbewegung zu der starken Produktorientierung im Unterricht (Bimmel & Rampillon, 2007, S. 178; Weskamp, 1996; Wolff, 2003, S. 322): Die Vertreter des Autonomen Fremdsprachenlernens forderten, dass sich „Lehrer und Lerner unabhängiger von [...] vorgefertigten Arrangements“ (Weskamp, 1999, S. 9) machen sollten, „dass im Sinne eines lebenslangen Lernens die Eigenständigkeit von Lernenden gestärkt werden sollte, damit diese (mit oder ohne formalen Sprachunterricht) in der Lage wären, weitere Sprachen bedarfsorientiert zu lernen“ (Apeltauer, 2010, S. 20). Vor diesem Hintergrund entwickelte der Sprachdidaktiker Henri Holec ein sehr differenziertes und handlungstheoretisch fundiertes Konzept von Lernerautonomie (Schmenk, 2010, S. 14-15). Seine Definition bildet noch heute die Grundlage der Autonomieforschung (Schmelter, 2004, S. 41). Holec versteht unter Lernerautonomie „la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires“ (1979, S. 22) und referiert somit – wie auch David Little (1991) und Philip Benson (2001) – in erster Linie auf die Fähigkeit und zudem auf die Bereitschaft (Holec 1979, S. 22) von Lernern, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Er entwirft ein Ideal vom autonomen Lerner und definiert als übergeordnetes Lernziel dessen Qualifizierung als Individuum, das „sein Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen übernehmen kann“ (Wolff, 2003, S. 322). Diese Eigenverantwortlichkeit bezieht sich auf Entscheidungen über Lernziele und -inhalte sowie deren Progression, auf Methoden und Arbeitstechniken, die Wahl der Materialien, die Gestaltung des Lernprozesses

ses, aber auch auf die Verantwortung für die Reflexion bzw. Evaluation des Gelernten (Holec, 1979, S. 4).

Im Rahmen des erkenntnistheoretischen Wandels im Laufe der 1980er und 1990er Jahre wurde dem Ansatz autonomen Lernens vermehrte Aufmerksamkeit zuteil. Derzeit erfreut er sich großer Beliebtheit im pädagogischen Diskurs – und zwar nicht allein in der Fremdsprachendidaktik. Der Popularität von Lernerautonomie stehen divergierende Definitionsansätze gegenüber, vor allem bedingt durch die abweichende Begriffsverwendung im didaktisch-methodischen Diskurs, die jeweils zugrunde gelegten lehr- und lerntheoretischen Annahmen und die Entwicklung des Terminus Autonomie (Schmenk, 2008, S. 12; Summer, 2010, S. 8). Daneben ist der Begriff gerade deshalb so schwer zu fassen, weil sich Autonomie je „in einem spezifischen Klassenraum aus der Interaktion von Schülern und von Lehrern und Schülern entwickelt“ (Weskamp, 1999, S. 15) und sich damit für jeden Lerner auf andere Art und Weise konkretisiert.

Aus dem unterschiedlichen terminologischen Gebrauch wird zugleich die Komplexität der Konzeptionen von Lernerautonomie ersichtlich. Gleichwohl ergänzen sich die divergierenden Ansätze zu einem Bild von Lernerautonomie als (Meta-)Fähigkeit, durch die der Lerner in verschiedenen Situationen und unter verschiedenen Bedingungen in der Lage sein soll, Verantwortung bzw. Kontrolle für das eigene Lernen zu übernehmen. (Meta-)Kognition, Handlungskompetenz, motivationale und auch volitionale, affektive und soziale Kompetenz sind wesentliche Bestandteile des Lernprozesses, die in ihrem Zusammenspiel ein grundlegendes Merkmal von Lernerautonomie darstellen (Tassinari, 2010b, S. 123-126).

Lernerautonomie ist nicht gleichzusetzen mit selbstgesteuertem Lernen. Während die Idee des selbstgesteuerten Lernens vor allem auf die Gestaltung von Materialien referiert, die eine selbstständige bzw. selbstgesteuerte Bearbeitung (ohne Lehrer) ermöglichen, impliziert Lernerautonomie die Fähigkeit von Lernenden zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen.

Sie „bezieht sich [...] auf Lernformen, in welchen sich der Lehrer darum bemüht, die Lernenden in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen. Beide Ansätze stehen zwar nicht in Opposition zueinander, verweisen aber auf ein je unterschiedliches Verständnis von Autonomie, wobei das des selbst gesteuerten Lernens eher als technizistisch bezeichnet werden kann, das der Lernerautonomie hingegen eher als humanistisch.“ (Wolff, 2003, S. 321)

Lernerautonomie in der Musikdidaktik

Ein auf Lernerautonomie gestütztes Konzept von Musikunterricht bildet bis heute ein Desiderat. Inhaltlich wurde die Idee jedoch in den Modellen von Schüler- bzw. Handlungsorientierung bereits in Ansätzen entfaltet. Einzelne Merkmale hiervon sind auch für Konzeptionen von Lernerautonomie von Bedeutung, darunter die Be-

rücksichtigung der Individualität der Lerner, ihre Mitbeteiligung an Entscheidungen über Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht, ihre Selbsttätigkeit (z. B. in einem forschenden Umgang mit vorliegenden Kompositionen, dem eigenständigen Aneignen von Fachwissen, in kreativem musikalischem Ausdruck usw.), die Metakommunikation sowie die moderierende bzw. unterstützende Lehrerrolle (Orgass, 2001, S. 4; Ansohn, 2006, S. 65-66; Petersen, 2006, S. 78-79; Kaiser & Nolte, 2003, S. 81). Allerdings verharrt Schülerorientierung lediglich bei einer „Schülermitbestimmung“ (Günther, Ott & Ritzel, S. 195, Hervorh. AB & MB). Ebenso wie im handlungsorientierten Musikunterricht, der nur „die *tendenzielle* Selbstbestimmung aller am Unterricht Beteiligten an[strebt]“ (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 196, Hervorh. AB & MB) behält hier letztlich die Lehrperson die Verantwortung für Inhalte, Ziele und Methoden.

Einen essentiellen Beitrag zur Autonomieforschung in der Musikdidaktik (allerdings mit Konzentration auf musikpraktische Arbeitsfelder) liefert Lucy Green (2008). In einem über mehrere Jahre angelegten Forschungsprojekt untersuchte sie an verschiedenen englischen Schulen, „how far it is possible and desirable to incorporate informal music learning practices into formal music education“ (Green, 2008, S. 1-2). Nach dem Vorbild der Probenarbeit in Bands, die in hohem Maße Autonomie der Beteiligten impliziert, sollten sich Schüler populäre Musikstücke aneignen – allein mithilfe einer Audiovorlage, ohne vorliegende Notation bzw. schriftliche Instruktionen und auch ohne jegliche Vorgaben durch die Lehrperson. Entgegen anfänglicher Bedenken seitens der Lehrer war der Lernfortschritt außerordentlich groß (ebd., S. 62-66). Neben dem bloßen Nachspielen bzw. -singen lernten die Schüler, musikalische Strukturen zu erkennen und zu analysieren, das Spiel in der Gruppe und mit der Audiovorlage zu koordinieren und schließlich die Ergebnisse zu evaluieren. Zugleich erhielten sie, wie aus Interviews hervorgeht, das Gefühl, grundlegend von diesem Arbeitsprozess profitiert, etwas gelernt zu haben (ebd., S. 102).

Dass Schüler im institutionellen Kontext vollkommen autonom agieren, bleibt dennoch ein Ideal: die Outputorientierung sowie jegliches Unterrichtsmaterial enthalten ein gewisses Maß an Fremdsteuerung bzw. setzen sie voraus (Gudjons, 2003, S. 6; Ansohn, 2006, S. 67). Daher scheint es angemessen, Lernerautonomie als ein Kontinuum zu verstehen, auf dem Lernende in höherem oder geringerem Maße ihr Lernen selbst initiieren und verantworten (Konrad & Traub, 1999, S. 12-13). In diesem Sinne können Lernphasen, in denen der Lerner weniger autonom agieren kann, durchaus in Phasen autonomen Arbeitens eingebettet sein. Auf diese Weise ergeben sich für den Musikunterricht zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung von Lernerautonomie, etwa bei der praktischen Aneignung von Musik, bei der Komposition, Improvisation, der Entwicklung von Spielkonzepten, der Erarbeitung von Fachwissen und auch beim Hören, Sprechen und Schreiben über Musik.

Darstellung des Forschungsprojekts

Datenerhebung

Über eine halbstrukturierte Befragung von Musiklehrern mittels leitfadengestützter Interviews erfolgte die Annäherung an das Thema Lernerautonomie im Musikunterricht an weiterführenden Schulen aus der Perspektive von Lehrenden (Mayring, 2002, S. 66-67; Friebertshäuser, 2010, S. 439-440). Im Zeitraum von Juni bis September 2011 wurden insgesamt acht Interviews mit Lehrern verschiedener Schulformen aus Niedersachsen und Schleswig-Holstein geführt. Sie fanden, je nach Wunsch der Lehrperson, in deren Wohnung, in der Schule oder (in zwei Fällen) auch telefonisch statt und dauerten zwischen 15 und 54 Minuten.³ Den Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der sowohl die theoretischen Kenntnisse von Lehrern über Lernformen, die autonomes Lernen ermöglichen, als auch deren unterrichtliche Erfahrungen hiermit, fokussiert. Da nicht abzusehen war, über welches Vorwissen bzw. über welche Erfahrungen die Befragten verfügen, war eine möglichst große Offenheit der Fragen intendiert.

Das Sample orientierte sich nicht an einem zuvor festgelegten Auswahlplan, sondern wurde schrittweise entwickelt. Dementsprechend wurden entlang des Forschungsprozesses bewusste Auswahlentscheidungen getroffen (Strübing, 2008, S. 30-33). Für die erste Erhebung wurden Musiklehrer aus verschiedenen Schulformen mit unterschiedlich umfangreicher Berufserfahrung ausgewählt: eine Grundschullehrerin im ersten Berufsjahr, eine erfahrene Berufsschul- und Sonder- bzw. Förderschullehrerin, ein ebenfalls erfahrener Gymnasiallehrer sowie ein Berufsanfänger, der an einer Gemeinschaftsschule unterrichtet. Letzterer berichtete von äußerst negativen Erfahrungen mit Lernformen, die autonomes Lernen anbahnen. Daher sollte zum Vergleich in einer anschließenden Erhebung ein weiterer Gemeinschaftsschullehrer befragt werden. Die Antworten der Probanden dieser ersten Erhebung ließen davon abgesehen vermuten, dass die Kenntnisse über Lernerautonomie sowie die Positionierung gegenüber diesem Ansatz vom Umfang der beruflichen Erfahrungen abhängig sein könnten. In der zweiten Erhebung wurden daher ergänzend eine Grundschul- und eine Gymnasiallehrerin mit vergleichsweise viel Berufserfahrung und in der dritten Erhebung eine seit 1986 berufstätige Gemeinschaftsschullehrerin sowie ein Gymnasiallehrer mit weniger Berufserfahrung interviewt.

3 Den Interviews gingen lediglich kurze Besprechungen via E-Mail bzw. Telefon voraus, in denen der Gegenstand der Befragung nur knapp skizziert wurde, um das Verständnis bzw. die Vorstellung der Befragten hinsichtlich von Formen autonomen Lernens nicht zu lenken.

Datenauswertung

Datensammlung und Datenauswertung verliefen nicht – wie die Darstellung des Berichts suggeriert – nacheinander, sondern parallel. Nach der Transkription der Interviews erfolgte eine offene Kodierung der Daten mithilfe des qda-Programmes MAXQDA (Strübing, 2008, S. 24-25). Auf der Grundlage der neu gewonnenen Erkenntnisse wurde daraufhin die Auswahl weiterer Probanden vorgenommen. Anschließend verfasste Einzelfalldarstellungen konnten für vergleichende Analysen und zur Erschließung möglicher Zusammenhänge herangezogen werden. In der Analyse wurden sowohl Vergleiche innerhalb eines Falls als auch zwischen verschiedenen Interviews vorgenommen. Während des Forschungsprozesses verfasste Memos ergänzten die Informationen.

Ergebnisse

Verständnis von Lernerautonomie aus der Perspektive von Lehrenden

Insgesamt zeichnet sich ein recht homogenes Bild hinsichtlich des Verständnisses von Lernerautonomie ab. Indes fällt auf, dass der Begriff Lernerautonomie meist umgangen wurde. Die Rede war vielmehr von freiem bzw. selbstständigem oder selbstgesteuertem Lernen, von Selbstständigkeit bzw. -tätigkeit sowie von eigenverantwortlichem Arbeiten. Hier deutet sich eine „gewisse Verwässerung der Bedeutung von Lernerautonomie“ (Schmenk, 2010, S. 12) an, die auch schon auf der begriffstheoretischen Ebene ausgemacht werden konnte.

In den Erklärungsansätzen aller acht Probanden wurde Lernerautonomie als eine (erlernbare) Fähigkeit beschrieben: Schüler seien autonom, wenn sie „bestimmte Entscheidungen treffen können“ (V)⁴ bzw. „sich selbst Dinge erschließen [...] oder erarbeiten können“ (VIII). Dass sie „eigenständig mit Noten umgehen können“ (III), dass sie „ganz selbstständig arbeiten“ (I) bzw. „selbstständig und selbstbestimmt in irgendeiner Weise handeln können“ (V) oder auch „freies Lernen, selbstständiges Lernen“ (IV) zeichne Lernerautonomie nach Auffassung der befragten Lehrer im Allgemeinen aus.

Mit Blick auf Holec findet damit nur eine Dimension seiner Definition Beachtung. Die Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, nach Holec (1979, S. 22) ein weiteres wesentliches Merkmal von Lernerautonomie, wurde lediglich bei Lehrer IV erwähnt, dem es wichtig war, dass Schüler „selber etwas erarbeiten wollen“ (IV). Auch die Entscheidungsspielräume der Lerner, die nach Holec

4 Die Namen der befragten Lehrpersonen sind mit den Bezeichnungen I bis VIII maskiert.

(1979, S. 4) Lernziele, Inhalte, Methoden, Arbeitstechniken, ihr Vorgehen bzw. die Gestaltung des Lernprozesses und die Evaluation des Gelernten umfassen sollten, waren in den Erläuterungen der Lehrer vorrangig auf die Arbeitstechniken sowie die Gestaltung des Lernprozesses beschränkt. Nur eine Lehrerin verwies zusätzlich auf die Bedeutung der Evaluation des Lernprozesses. Sie sei nach eigener Aussage auch in ihrem Unterricht darum bemüht, dass die Schüler selbst „Rückmeldung geben, wie es geklappt hat [und] was für Erfahrungen sie gemacht haben“ (II). Hiervon abgesehen betrachteten die Lehrer das Phänomen Lernerautonomie vor allem bezüglich der Methodenwahl und weniger als Form didaktischer Selbstbestimmung.

Rollenverständnis der Lehrer

Vielfach erläuterten die Lehrer ihr Verständnis von Lernerautonomie über eine Abgrenzung gegenüber geschlossenen Unterrichtsformen. Dabei wurde ausdrücklich die Veränderung der Lehrerrolle thematisiert. So gäbe es nicht mehr „diese Lehrperson, die vorne steht und den Kindern etwas [...] eintrichtert und an die Tafel schreibt“ (I). Stattdessen wurde die Aufgabe in einer beratenden Funktion gesehen: „Der Lehrer ist da immer nur noch so eine Hilfsfunktion, wenn die Kinder Fragen haben und nun wirklich gar nicht weiterkommen.“ (I) Nach Auffassung der Lehrerinnen I und VI sowie von Lehrer III impliziert der Weg hin zu einem autonomen Lernen der Schüler einen Bedeutungsverlust der Lehrperson im Unterricht. Pointiert formuliert Lehrerin VI: „Das würde ja bedeuten, in der Konsequenz: Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“⁵ Mit Blick auf Holecs Definition von Lernerautonomie erscheint diese Feststellung zunächst folgerichtig – andere Wissenschaftler sehen es aber, unabhängig von dem Grad der Autonomie der Lerner, als unablässig an, dass die Lehrperson beratend am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist (z. B. Geuen & Orgass, 2007, S. 72). Auch Ernst Apeltauer bemerkt: „Der Lernerautonomie-Ansatz hat nichts mit ‚Rückzug des Lehrers‘ zu tun, vielmehr mit einer aktiven Auseinandersetzung von Lehrkraft und Lerner darüber, was noch verbessert werden könnte, damit Lerner befähigt werden, sich die fremde Sprache weiter anzueignen, vor allem aber, damit sie sie später autonom (d. h. ohne Hilfe oder Unterstützung durch eine Lehrkraft oder Fremde) nutzen können.“ (2010, S. 29)

Lehrerin I wies auf eine weitere Herausforderung hin: „Wie bewerte ich nun die Arbeit der Kinder [...], wer [...] mehr gemacht hat, wer mehr Ideen hatte oder sich mehr engagiert hat?“ Ähnlich äußerte sich Lehrerin II und benannte zudem die Schwierigkeit, die richtige Balance zwischen Autonomie und Instruktion durch die Lehrperson zu finden („dann muss ich aber immer sehr [abwägen], inwiefern ich be-

5 Dies entspricht auch den Ergebnissen, die Michael Zutavern u. a. aus Berichten von Lehrkräften innerhalb des Projekts „Eigenständige Lerner“ (Beck et al., 1992) herausgearbeitet hat. Er beleuchtete die Rolle von Lehrern bei der Förderung von Eigenständigkeit und berichtet ebenfalls, dass diese Bedenken vor einem Funktionsverlust äußerten (Zutavern, 1995, S. 215).

raten kann und inwiefern ich die Arbeit eher hemme“) – ein Problem, das Hilbert Meyer in Anlehnung an Lothar Klingenberg als „dialektische[n] Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit“ (2007, S. 89) beschreibt.

Besonderheiten von Lernerautonomie im Musikunterricht aus Sicht der Lehrer

„[W]enn es nicht gerade um das praktische Musizieren geht, sehe ich da keine Unterschiede zu anderen Fächern“ (IV) – ähnlich wie Lehrer IV identifizierten die meisten Probanden Besonderheiten der Förderung von Lernerautonomie im Musikunterricht vornehmlich in der Musikpraxis. Hiermit verbunden diagnostizierten die Interviewten Probleme, die sie vor allem an den institutionellen Bedingungen, wie z. B. den begrenzten räumlichen Möglichkeiten oder einer mangelhaften Ausstattung im Musikfachbereich, festmachten.

Eine Schwierigkeit wurde auch darin gesehen, dass autonomes Handeln im Rahmen der Musikpraxis ein gewisses Maß an musikalischen Fähigkeiten voraussetze: „Sie müssen eben auch umgehen können mit [der] Stimme oder mit den Instrumenten.“ (III) Darin stimmen die befragten Lehrer mit Werner Jank überein, demzufolge musikalische Selbstständigkeit und Kreativität ein „Fundament musikalischer Fähigkeiten und musikalischen Könnens“ (2010, S. 150) voraussetze. Jank verweist exemplarisch auf das Ensemblesmusizieren, das „leicht zu dem Dilemma führen [kann], dass eines der beiden Prinzipien [Lernerautonomie oder Musikpraxis] auf der Strecke bleibt“ (ebd., S. 151). Ähnlich äußerte Lehrerin V, dass es „im Klassenorchester [...] natürlich [...] mit dem autonomen Lernen ein bisschen schwierig“ sei.

Ganz davon abgesehen, dass sowohl aus Sicht der befragten Lehrer als auch bei Jank das Bild von Musikunterricht wesentlich auf die Musikpraxis konzentriert ist (und das Hören von bzw. Sprechen oder Schreiben über Musik sowie musikwissenschaftliche Bereiche weitgehend außer Acht gelassen werden), formulierten einige Lehrer für musikpraktische Arbeitsfelder Möglichkeiten zur Förderung von Lernerautonomie, etwa wenn die Schüler „eine Geschichte als Hörspiel vertonen [...] [u]nd vielleicht auch musikalisch unterlegen, dass sie sich bestimmte Musikstücke herausuchen [...], womit sie das [selbst] Gesprochene unterlegen. Da haben sie alle Freiheiten: [...] ob sie die Geräusche selbst mit Instrumenten machen wollen, ob sie das mit der Stimme machen wollen, ob sie es eben von einem Tonträger nehmen wollen.“ (II)

Überlegungen der Lehrkräfte zur Heterogenität von Lernenden in Bezug auf Lernerautonomie im Musikunterricht

Mehr als in anderen Fächern sahen sich die Lehrer im Musikunterricht mit einer überaus starken Heterogenität der Lerner konfrontiert. Hier zeigte sich erneut die

Fokussierung der Befragten auf die Musikpraxis: „Die Schüler sind halt verschieden musikalisch. Die beherrschen Instrumente oder nicht.“ (IV) Aber auch darüber hinaus wurden Befürchtungen formuliert. Demnach kämen einige Lerner mit der ihnen zugestandenen Selbstständigkeit „unglaublich gut [...] klar und andere bleiben aber sehr auf der Strecke“ (VIII). Lehrerin II verwies auch auf die Gefahr von Unterrichtsstörungen durch Überforderung bzw. soziales Faulenzen: „Es gibt immer mal ein/zwei Leute in der Gruppe, die versuchen, die Gruppe von der Arbeit abzuhalten.“

Demgegenüber sahen einige Lehrer in einem didaktischen Konzept von Lernerautonomie Möglichkeiten, den Schülern mit ihren unterschiedlichen Dispositionen gerecht zu werden und stimmen darin mit Ralf Weskamp (1999, S. 11; siehe Kap. 1) überein: „Kein Mensch ist wirklich gleich und jeder hat andere Arbeitstechniken, die er bevorzugt [...]. Insofern ist so ein Vorgehen einfach klasse“ (IV). Lehrerin VI verwies ergänzend auf die unterschiedlichen Lerntypen, die in einem auf Lernerautonomie gestützten Unterrichtskonzept Beachtung fänden. Für Lehrerin I war in diesem Kontext zudem von elementarer Bedeutung, „dass die Kinder [...] dadurch lernen, dass es nicht nur einen Weg zum Ziel gibt, sondern auch einen ganz individuellen Weg“. Was dies für den Musikunterricht bedeutet, wurde jedoch nicht konkretisiert.

Positionierung der Lehrkräfte gegenüber Lernerautonomie im Musikunterricht

Aus den Äußerungen zur persönlichen Einstellung gegenüber Lernerautonomie zeichneten sich drei verschiedene Positionen ab: Fünf der acht Lehrer sprachen sich dafür aus, die Entscheidung für Lernformen, die autonomes Lernen fördern, oder geschlossene Unterrichtsformen abhängig zu machen von diversen Rahmenbedingungen wie den Dispositionen der Lerner, den räumlichen Gegebenheiten, den Unterrichtsinhalten oder den Zielen der jeweiligen Unterrichtsphasen. Daneben befürworteten zwei Lehrer Unterrichtsformen, in denen autonomes Lernen angeregt wird, ohne Einschränkung. Ein weiterer Lehrer blieb diesen Formen gegenüber skeptisch.

Worauf sind diese Haltungen zurückzuführen? Als mögliche Faktoren kristallisierten sich insbesondere der Umfang der Berufserfahrung sowie die Rahmenbedingungen an den Schulen heraus. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen sprachen die Befragten Schwierigkeiten auf vielen verschiedenen Ebenen an: Als prekär empfunden wurden mitunter Unsicherheiten seitens der Lehrperson oder der Schüler, die veränderte Lehrerrolle, schulinterne Einflüsse sowie institutionelle und situative Bedingungen. Häufig wurden „sehr beengt[e]“ (II) Raumverhältnisse, eine daraus resultierende kaum auszuhaltende Lautstärke („ich persönlich finde es akustisch eigentlich nicht [...] ertragbar, wenn da jeder in seiner Ecke andere Töne von sich gibt“ (VIII)) sowie eine unzureichende Ausstattung im Musikfachbereich („da sind die Probleme einfach, dass nicht genügend Instrumente vorhanden sind, um das wirklich gut zu machen“ (VIII)) genannt. Dementsprechend wurden als förderlich

empfunden: Eine bewusste Ausrichtung der Schule auf autonomes Lernerhandeln, eine umfangreiche Ausstattung mit Materialien sowie eine angemessene Raumsituation. Die Grundhaltung der Befragten stand in den untersuchten Fällen generell mit den positiven bzw. negativen Rahmenbedingungen an ihrer Schule in Zusammenhang. Allein diejenigen Lehrer, die sich sehr überzeugt von Ansätzen autonomen Lernens zeigten, reflektierten diese Rahmenbedingungen nicht.

Auffällig ist auch, dass sich die drei Lehrer, die noch kaum Berufserfahrung aufweisen, überaus positiv zu Lernerautonomie äußerten – und zwar vielfach ungeachtet der Rahmenbedingungen an ihren Schulen. Demgegenüber zeigten sich die Befragten mit langjähriger Berufserfahrung wesentlich differenzierter in ihrer Argumentation.

Zusammenfassende Bemerkungen

Die Ergebnisse der Befragung von Musiklehrern geben einen Einblick in deren Verständnis und ihre Ideen hinsichtlich von Lernerautonomie (im Musikunterricht), ihre Positionierung gegenüber einem solchen Ansatz sowie mögliche Gründe für die jeweiligen Haltungen. Die Erklärungsansätze sind sehr einheitlich. Sie sind vor dem Hintergrund von Holec's Definitionsansatz (1979, S. 4; S. 22) zugleich aber insofern auch einseitig, als vorrangig auf die Fähigkeit der Schüler zum autonomen Lernen referiert wird. Auch mit Blick auf die Entscheidungsspielräume der Lerner verweisen die Lehrkräfte auf nur wenige Aspekte des Unterrichts. Martinez kommt in ihrer Untersuchung zu einem ähnlichen Ergebnis. Die von ihr befragten angehenden Fremdsprachenlehrer reduzieren Lernerautonomie allenfalls auf die Kontrolle der Lerninhalte (Martinez, 2008, S. 305). Uns stellt sich daher die Frage, ob der Lernerautonomie-Ansatz Holec's überhaupt mit der Unterrichtspraxis kompatibel sein kann, schließlich bezieht sich sein Verständnis von Lernerautonomie auf sämtliche didaktische Entscheidungen, die der Lerner eigenverantwortlich treffen sollte (Wolff, 2003, S. 322). Apeltauer dagegen schreibt, dass Lernerautonomie „keine völlige Unabhängigkeit“ (2010, S. 23) bedeuten könne: „Jede Form der Autonomie hat also Grenzen. Ja, wir können sogar sagen, dass Lerner in bestimmten Bereichen schon autonom handeln können [...], während sie gleichzeitig in anderen Bereichen [...] noch auf Anleitungen durch eine Lehrkraft angewiesen sein können.“ (Ebd.) Holec's Ansatz erscheint in diesem Zusammenhang zu weit und weniger für das Lernen im schulischen Kontext als vielmehr für das außerschulische Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten geeignet zu sein.

Abschließend soll der Blick auf die Positionierung bzw. Haltung – verstanden im Sinne Ingo Schellers (1989, S. 26)⁶ – der Lehrer gerichtet werden, die stabiler sind als

6 „Eine Haltung nenne ich das Gesamt an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen („innere Haltung“), das eine Person oder Personengruppe in bestimmten Interaktionssituationen zeigt, aber auch längerfristig gegenüber ande-

didaktisches Theoriewissen (Meyer, 2001, S. 74). Die erhobenen Daten lassen einen Zusammenhang zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule bzw. zwischen der Berufserfahrung und der persönlichen Einstellung der Lehrer zu Ansätzen autonomen Lernens vermuten. Diese Annahme deckt sich mit den Beobachtungen La Ganzas (2008), der auf der Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews zu ihren Wahrnehmungen von Lernerautonomie im Sprachunterricht ein vierdimensionales Interaktionsmodell erstellt hat, in dem er die Lehrer und Schüler verortet. Die Rede ist von „four Dynamic Interrelational Spaces“ (ebd., S. 71), die die Beziehung der Lehrperson zu den Schülern, zur Institution, zu dem weiteren (außerschulischen) Umfeld und auch zu den eigenen internalisierten Lehrermodellen umfassen: „The model suggests that from the microcosm of the teacher’s internalized relationships, to the macrocosm of the teacher’s relationships within society at large, the teacher’s perceptions of his or her autonomy as a teacher are affected by interrelational dynamics.“ (Ebd., S. 72)

Wenn auch bezogen auf das Konzept von Lehrerautonomie, veranschaulicht La Ganza damit die Bedeutung der verschiedenen Interaktionsräume, die auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer und auch auf ihre Vorstellungen von Unterricht wesentlichen Einfluss haben. Möglich ist, dass Berufsanfänger in ihrer Haltung gegenüber Lernerautonomie noch stärker auf ihre im Rahmen von Ausbildung und in Bezug auf die Mentoren gewonnenen Vorstellungen zur Lehrerrolle bezogen sind und erfahrene Lehrer die eigene Rolle mehr noch im Kontext der weiteren Relationen definieren. Eine intensive Auseinandersetzung an der Schule bzw. im Kollegium könnte eventuell dazu beitragen, Unsicherheiten zu verringern und idealerweise zu einem reflektierten Umgang mit Formen autonomen Lernens zu gelangen.

Literatur

- Ansohn, M. (2006). Schülerorientierter Musikunterricht. Große Ziele, kleine Schritte. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*. Musikunterricht heute, Bd. 6 (S. 65-76). Oldershausen: Lugert.
- Apeltauer, E. (2010). Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In Y. Eđit (Hrsg.), *Globalisierte Germanistik. Sprache, Literatur, Kultur. Tagungsbeiträge* (S. 15-34). Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Beck, E., Bachman, T., Geering, P. & Zutavern, M. (1992). *Eigenständige Lerner. Wissenschaftlicher Schlußbericht an den Schweizerischen Nationalfonds*. St. Gallen: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule.
- Beck, E. (1995). Didaktik der Eigenständigkeit. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig lernen*. Kollegium. Schriften der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (S. 183-198). St. Gallen: UVK, Fachverl. für Wissenschaft und Studium.

ren Personen und sich selbst aufrechterhält. Haltungen drücken Beziehungen aus.“ (Scheller, 1989, S. 26)

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow [u. a.]: Longman.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9(2), S.1-27. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417/905> [14.9.2011].
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2008). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (4. Aufl.). Fernstudieneinheit, Bd. 23. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3. Aufl.) (S. 379-396). Weinheim: Juventa.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A new Classroom Pedagogy*. Ashgate Popular and Folk Music Series. Aldershot: Ashgate.
- Gudjons, H. (2003). Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? *Pädagogik* (55), S. 6-9.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Jank, W. (2010). Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 3 (S. 133-157). Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (2003). *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz [u. a.]: Schott.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kultusministerkonferenz. *Zur Stellung des Schülers in der Schule: Beschluß der Kultusministerkonferenz, beschlossen am 25. 5. 1973*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf [8.6.2011].
- La Ganza, W. (2008). Learner Autonomy – Teacher Autonomy. Interrelating and the Will to Empower. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, Realities, and Responses* (S. 63-79). Amsterdam [u. a.]: J. Benjamins Publ.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic Language Learning Resources.
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis: Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz Studium. Studium Pädagogik. Weinheim [u. a.]: Beltz.

- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Orgass, S. (2001). Musikunterricht in einer sich verändernden Schulkultur. Notwendigkeit und Probleme der Teilhabe von Lernenden an den didaktischen Entscheidungen. *Musik in der Schule* (3), S. 4-10.
- Petersen, U. (2006). „Was soll denn ich dabei überhaupt noch machen?“: Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht - Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5–13. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*. Musikunterricht heute, Bd. 6 (S. 77-84). Oldershausen: Lugert.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Scheller, O. (1989). *Wir machen unsere Inszenierungen selber. Szenische Interpretation von Dramentexten*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, B. (2010). Bildungspolitischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil. Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht* (2), S. 11-26.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Qualitative Sozialforschung, Bd. 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.
- Summer, T. (2010). Key Concept: Learner Autonomy. *Profil. Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht* (2), S. 7-10.
- Tassinari, M. G. (2010a). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 39. Frankfurt [u. a.]: Lang.
- Tassinari, M. G. (2010b). Checklisten zur Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. *Profil. Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht* (2), S. 119-142.
- Wernke, S. (2005). *Selbstreguliertes Lernen in der Sekundarstufe*. Oldenburger Vor-Drucke, Bd. 521. Oldenburg: BIS.
- Weskamp, R. (1996). Pädagogisierung des Fremdsprachenunterrichts. Schritte in Richtung zeitgemäßen Lernens. *Praxis neusprachlichen Unterrichts* (43), S. 347-356.
- Weskamp, R. (1999). Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff & R. Weskamp (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Forum Sprache (S. 8-19). Ismaning: Hueber.
- Wolff, D. (2003). Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage) (S. 321-326). Tübingen, Basel: Francke.

Zutavern, M. (1995). Des einen Freud des anderen Leid?! Über die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bei der Förderung von Eigenständigkeit. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig lernen*. Kollegium. Schriften der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (S. 215-256). St. Gallen: UVK, Fachverl. für Wissenschaft und Studium.

Maren Bagge, M.Ed./M.A.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät III für Sprach- und Kulturwissenschaften
Institut für Musik
26129 Oldenburg
maren.bagge@gmx.de

Annkatriin Babbe, M.Ed./M.A.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät III für Sprach- und Kulturwissenschaften
Institut für Musik
26129 Oldenburg
annkatriin.babbe@uni-oldenburg.de