

Claus Altmayer  
Saarbrücken

# Lernstrategien und autonomes Lernen

## Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts?

*The author points out that learning strategies have been discussed intensively since the early 1990s and refers to the journals "Fremdsprache Deutsch" and "Babylonia". These two journals dedicated special thematic issues to this topic in 1993 and 1994. Nowadays, modern language textbooks contain numerous practical suggestions to teach learning strategies and techniques. The discussion about strategies, however, is not restricted to modern language education, but is closely connected with a much wider rethinking of the way teaching and learning should be organised in our schools. The role of teachers is undergoing fundamental changes in that they become facilitators and moderators of learning rather than instructors. The student is allocated a much more active and autonomous role in that s/he creates his/her own knowledge. The capacity to gain access to knowledge will be a core competence in the future. The author mentions a change of paradigm, which also affects the teaching and learning of modern languages: from a more instruction-based approach towards a constructivist approach in*

*which the learner takes more responsibility for his own learning. Learning is seen as an individual construction process, in which the learner creates his own knowledge. The teacher creates the conditions for learning and facilitates the process by providing an authentic learning environment with as many practical tasks as possible. The author goes on to discuss constructivist learning theories and refers to cognitive psychology, "radical constructivism" and social constructivism. The author is critical with respect to the strongly individualistic tendency in these approaches and holds a plea for a "social constructivism". Finally, he underlines the importance of a pragmatic attitude when it comes to questions of how to improve language learning in schools. In the past decades, theories and new didactic approaches have not led to the success they promised and before embracing constructivism too enthusiastically, we should bear in mind that we need to cater for the needs of individual learners, even if they do not fully conform to current beliefs about learner autonomy. (Red.)*

---

*L'autore ricorda dapprima che la discussione attorno alle strategie di apprendimento si è intensificata a partire dagli anni '90 e fa riferimento alle riviste "Fremdsprache Deutsch" e "Babylonia" che hanno dedicato al tema dei numeri nel '93 rispettivamente nel '94. Questa discussione si inserisce in un contesto formativo che si sta radicalmente rinnovando e mette la scuola di fronte a sfide radicali sia al riguardo di una vera e propria "nuova cultura dell'apprendimento" sia in rapporto agli approcci teorici che devono essere sviluppati. Ma una nuova cultura formativa, un'altra "Bildung", come la definisce l'autore, incide anche sul futuro ruolo dell'insegnante, che sarà più un facilitatore e un moderatore di apprendimenti che non un dispensatore di sapere, e dell'allievo, visto in ruolo più attivo e autonomo di costruttore del proprio sapere. Di conseguenza, la capacità di accedere al sapere sarà una delle competenze chiave del futuro.*

*Secondo l'autore questo nuovo quadro di riferimento sta gradualmente inducendo un "cambiamento di paradigma" anche nell'ambito delle L2: da una concezione basata sull'istruzione si sta passando ad una concezione "costruttivista" che sottolinea l'importanza del soggetto che apprende e dei contesti di apprendimento ai quali si chiede un elevato grado di autenticità e un arricchimento dal*

*punto di vista delle strategie.*

*Nella seconda parte dell'articolo si illustrano brevemente le diverse teorie che fanno da sfondo a questo nuovo paradigma (il cognitivismo, il costruttivismo radicale, la teoria dei sistemi e la neurofisiologia) e che permettono di affrontare il vecchio problema del rapporto tra il soggetto e la realtà, e più specificamente tra il soggetto che apprende e il sapere in un'ottica nuova. L'autore critica però il taglio prevalentemente individualista di buona parte di questi nuovi approcci, contrapponendovi una visione che valorizzi la dimensione sociale, quindi una sorta di "costruttivismo sociale". Aldilà della coerenza teorica ribadisce tuttavia la preminenza di un discorso pragmatico: ogni modello deve dimostrare concretamente la sua validità nelle risposte che può dare alle esigenze di miglioramento dell'insegnamento delle lingue.*

*In conclusione l'autore ricorda come negli ultimi decenni teoria e didattica delle L2 non abbiano mai tratto i vantaggi auspicati da riferimenti unilaterali e dogmatici a singoli modelli teorici e, prima di lanciare un appello in favore della pluralità e della diversificazione, mette in guardia contro il rischio di cadere di nuovo in questa trappola con il "costruttivismo". (Red.)*

## 1. Einleitung

‘Lernstrategien’, ‘Lerntechniken’, ‘Lernen lernen’: Das sind gewiss alles andere als neue Stichworte beim Nachdenken über Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Seit über zehn Jahren schon kann als allgemein bekannt gelten, dass Sprachunterricht ohne die Vermittlung von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien nicht auskommt und dass

Fremdsprachenlerner nicht nur fremdsprachlichen ‘Input’ brauchen, sondern auch dazu angeregt werden müssen, sich ihren eigenen Lernprozess bewusst zu machen und ihn durch Anwendung geeigneter Strategien zu optimieren. Schon 1993 wurde ein Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* veröffentlicht, das neben einem guten Überblick über Begriff und lerntheoretische Hinter-

gründe von ‘Lernstrategien’ viele brauchbare Hinweise für die Praxis enthielt (vgl. Bimmel 1993); und auch die vorliegende Zeitschrift *Babylonia* hat sich bereits 1994 schon einmal mit dem Thema auseinandergesetzt (vgl. Heft 2-4/1994).

Aus den Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken der neuen Generation, die seit Mitte der 90er Jahre auf den Markt gekommen sind, sind die Anregungen zur Entwicklung sinnvoller Lerntechniken oder auch einzelne an spezielle Übungen gebundene ‘Lerntipps’ nicht mehr wegzudenken, seien es nun Grundstufen-Lehrwerke wie *Tangram*, *Moment mal* oder *Stufen International* oder seien es Lehrwerke für die Mittelstufe wie die *em*-Reihe vom Hueber-Verlag. Die angebotenen Vorschläge, Tipps und Trainingsprogramme sollen, so heißt es etwa im Lehrerhandbuch zum *em*-Hauptkurs, “die TN in die Lage [versetzen], ihren individuellen Lernprozess selbst zu steuern” (Perlmann-Balme/Schwalb 1998: 7).

In letzter Zeit sind in den verschiedenen Fremdsprachenwissenschaften aber gewisse neue Tendenzen zu beobachten, die Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien und die Forderung nach einem bewussteren Lernen mit einer Vielzahl recht heterogener Lern- und Unterrichtskonzepte wie Freiarbeit, Projektunterricht, autonomes Lernen oder bilingualer Sachfachunterricht zu verbinden und zu einem umfassenden neuen methodischen Konzept zu integrieren, das - so hofft man - die Nachfolge der mittlerweile in die Jahre gekommenen kommunikativen Didaktik als einer Art Leitmodell des Fremdsprachenlernens und -unterrichts antreten soll. Ich will in diesem Beitrag vor allem die theoretischen Zusammenhänge, in denen dieser neue methodische Ansatz in den Fremdsprachenwissenschaften heute diskutiert wird, ein wenig verdeutlichen und dabei auch auf gewisse Gefahren aufmerksam



Dario Bianchi, *Disegnare è capire*, 2002, inchiostro di china.

machen, die aus meiner Sicht damit verbunden sind und die in der Diskussion gerne übersehen werden. Ausgangspunkt ist jedoch der allgemein bildungstheoretische Zusammenhang, in dem der neue fremdsprachenmethodische Ansatz steht, denn nicht nur der Fremdsprachenunterricht, sondern jede Form von Lernen und Unterricht steht heute in Europa und weltweit vor völlig neuen Herausforderungen, die nach neuen Konzepten verlangen.

## 2. 'Neue Lernkultur'

Nicht erst seit der PISA-Studie besteht unter nahezu allen Bildungsforschern heute Konsens, dass Schulen, Hochschulen und andere Institutionen des primären, sekundären und tertiären Bildungssektors sich in naher Zukunft stark verändern müssen, wenn sie den an sie gestellten Anforderungen der heraufziehenden 'Wissens-' oder 'Informationsgesellschaft' gerecht werden wollen. Nicht nur wird es künftig vor allem der Zugang zu Bildung, Information und Wissen sein, der über soziale Chancen entscheidet, vor allem wird es eine *andere* Bildung sein als bisher. Das verfügbare Wissen nimmt heute schon exponentiell zu, das einmal während der relativ kurzen Lebensspanne der Kindheit und Jugend angeeignete Wissen veraltet immer schneller, so dass es künftig weitaus stärker als heute darauf ankommen wird, das Prinzip des 'Lernens auf Vorrat' durch ein lebenslanges Lernen zu ersetzen. Dabei wird die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten, zur entscheidenden Schlüsselqualifikation. Dies wird sich auch auf die Rolle und Funktion der Lehrenden auswirken: Sie werden nicht mehr Wissensvermittler, sondern eher Anreger und Moderatoren der Lernprozesse ihrer Schüler sein, deren Bedürfnisse und Interessen künftig

**Die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten wird, zur entscheidenden Schlüsselqualifikation. Dies wird sich auch auf die Rolle und Funktion der Lehrenden auswirken: Sie werden nicht mehr Wissensvermittler, sondern eher Anreger und Moderatoren der Lernprozesse ihrer Schüler sein, deren Bedürfnisse und Interessen künftig die dominierende Rolle spielen werden.**

die dominierende Rolle spielen werden:

“In der *industriegesellschaftlich* geprägten Bildung ist die Rolle der Lehrenden dominierend. Sie fungieren als aktive Wissensvermittler und Informationsgeber. Die Lernenden sind in eine weitgehend passive Rolle gedrängt. Diese Rollenverteilung wird sich in der *Informationsgesellschaft* ändern. Die Bedürfnisse und die Initiative der Lernenden treten in den Vordergrund. Lernprozesse können aufgrund der Vielzahl der Lehrangebote und ihrer großen Anpassungsfähigkeit individueller gestaltet werden. Der Lernende bestimmt über das Tempo der Lernprozesse” (Welsch 1999: 32).

Allerdings stößt die hier skizzierte 'neue Lernkultur' in der Praxis der Bildungsinstitutionen bisher noch auf massive Widerstände: Weder die bestehenden institutionellen Zwänge wie der 45-Minuten-Takt oder die meist eher an bestimmten Lerninhalten als an strategischen Kompetenzen orien-

tierten Curricula noch das allgemein verbreitete Selbstverständnis von Lehrer(inne)n lassen sich mit der hier propagierten neuen Lernkultur vereinbaren, und Ansätze zu wirklichen Reformen in dieser Richtung sind auch bisher kaum erkennbar. Viele Hoffnungen verbinden sich daher mit der Einführung der 'Neuen Medien' und dem so genannten 'e-learning', dem auch beim Fremdsprachenlernen viel zugetraut wird; ob immer zu Recht, ist ein anderes Thema, auf das ich aber hier nicht eingehen will.

## 3. 'Paradigmenwechsel'?

Der hier skizzierte bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Rahmen, innerhalb dessen Lehr- und Lernprozesse heute stattfinden, wirkt sich natürlich auf die unterschiedlichen Praxisbereiche von Bildung und Unterricht, vor allem aber auf die damit befassten wissenschaftlichen Disziplinen unmittelbar aus. Auf der Ebene der Fremdsprachenwissenschaften und der mit ihnen verbundenen Bezugs- oder Referenzwissenschaften jedenfalls ist schon seit einiger Zeit eine Besinnung auf neue lerntheoretische sowie erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionen im Gang, die sich zumindest bei manchen Fachvertretern zu einem neuen "Paradigma" der Fremdsprachendidaktik verdichten und wofür insbesondere die philosophisch-erkenntnistheoretische Position des 'Konstruktivismus' in Anspruch genommen wird. Vor allem der Wuppertaler Englisch-Didaktiker Dieter Wolff propagiert seit mehreren Jahren den fremdsprachendidaktischen 'Paradigmenwechsel' von der 'instruktivistischen' zur 'konstruktivistischen' Auffassung vom Fremdsprachenlernen und beruft sich dabei sowohl auf die Lern- und Verstehenstheorie der Kognitionspsychologie als auch auf die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie des 'Radikalen Konstruktivismus'

(vgl. z.B. Wolff 1994 und 1996). Demnach sei Lernen als "ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozeß" aufzufassen, "der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führt" (Wolff 1994: 415). Als ein solcher vom Lerner in eigener Verantwortung durchgeführter Prozess könne Lernen von außen, d.h. vom Lehrenden, "nur marginal beeinflußt werden" (ebd.: 416).

Aus dieser Einsicht in den konstruktiven und individuellen Charakter des Lernens ergeben sich für Wolff eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Gestaltung schulischer Lernprozesse im Allgemeinen und des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen, die im Prinzip darauf hinauslaufen, dass Schule, Lehrer und Unterricht ihre Aufgabe vor allem darin sehen sollen, die Lerner durch die Schaffung einer reichen und authentischen Lernumgebung, durch die Orientierung an praxisbezogenen Aufgaben, durch Bewusstmachen eigener Lernbedingungen und Lernprozesse, durch Gruppenarbeit und Projektunterricht und nicht zuletzt durch die Förderung individuell geeigneter Lernstrategien zur eigenverantwortlichen und individuellen Konstruktion sprachlichen Wissens anzuregen:

"Der Fokus auf Verarbeitungs- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht geht weit über den kommunikativen Ansatz hinaus. Hier wird etwas genuin Neues in die Diskussion eingebracht, etwas, was den Fremdsprachenunterricht der Zukunft entscheidend verändern kann. Aus der Sicht des Konstruktivismus wird hier eines der zentralen Lernprinzipien in den Mittelpunkt gerückt, das aus der Grundidee konstruktivistischen Denkens abgeleitet ist: Lernen wird verstanden als individueller Konstruktionsprozeß, der von außen nur dadurch beeinflußt werden kann, daß man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er selbst den für ihn angemessenen auswählen muß" (ebd.: 426).

Mit dem Konstruktivismus, so Wolff,

stehe eine theoretische Basis zur Verfügung, die die schon seit längerem vorhandenen praktischen Konzepte etwa der Freinet-Pädagogik, der Reformpädagogik oder des autonomen Lernens "durch erklärungsmächtige philosophische und biologische Erkenntnisse" absichern und "zur theoretischen Basis für einen anderen Fremdsprachenunterricht" werden könne (ebd.: 427 f.).

Auch andere Fremdsprachenwissenschaftler wie Klaus Müller oder Michael Wendt haben mehrfach auf den Konstruktivismus als Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik Bezug genommen und vertreten, sieht man von eher geringfügigen Abweichungen im Detail ab, ähnliche Positionen wie Wolff (vgl. Müller 1997; Wendt 1996 und 2000). Diese Abweichungen will ich daher hier auch nicht im Einzelnen zum Thema machen, sondern statt dessen der Frage nachgehen, ob eine Theorie wie der 'Konstruktivismus' tatsächlich das leisten kann, was sich die Fremdsprachendidaktik von ihm verspricht, und vor allem: ob das überhaupt sinnvoll und wünschenswert ist.

#### 4. Konstruktivismus

Mit dem Begriff 'Konstruktivismus' werden in der oben dargestellten fremdsprachendidaktischen Diskussion im Allgemeinen zwei Forschungs- bzw. Theorieansätze angesprochen, die ursprünglich gar nicht unbedingt miteinander zusammen hängen: die Lern- und Verstehenstheorie der Kognitionspsychologie einerseits und der 'Radikale Konstruktivismus' andererseits. Andere und möglicher Weise sogar interessantere Konzepte wie etwa der 'soziale Konstruktivismus' von Berger/Luckmann (1969) wurden dagegen bisher weitgehend übersehen. Bei beiden genannten 'Konstruktivismen' handelt es sich um sehr komplexe Positionen, die hier nur sehr grob und vereinfachend dar-

gestellt werden können, wobei naturgemäß die jeweils vertretene Auffassung vom Lernen im Vordergrund stehen soll.

Was zunächst die kognitionspsychologische Auffassung vom Lernen angeht, so lässt sich diese am besten anhand ihrer Genese, d.h. aus dem Gegensatz zum über Jahrzehnte hinweg dominanten behavioristischen Ansatz erklären. Während der Behaviorismus als ein empirisch-beobachtender Forschungsansatz die Psyche des Menschen als eine empirischer Beobachtung unzugängliche 'black box' ansah, begann man sich mit der kognitiven Wende seit Ende der 60er Jahre gerade für die Vorgänge in dieser 'black box', für die Prozesse des Verstehens, des Gedächtnisses und eben des Lernens als kognitive Vorgänge zu interessieren. Lernen galt nun nicht mehr als stabile Verhaltensänderung, die bei Mensch und Tier gleichermaßen durch Verhaltenskonditionierung herbeigeführt werden kann, sondern als Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen und deren Anwendung in spezifischen Situationen (vgl. Seel 2000: 19). Um diese Prozesse besser verstehen und erklären zu können, hat die kognitive Psychologie zunächst versucht, die kognitiven Vorgänge des Menschen nach dem Modell des Computers zu beschreiben, ist davon aber später wieder abgekommen; heute wird im Allgemeinen das Modell der Wissenskonstruktion favorisiert (vgl. Seel 2000: 18 ff.; Gerstenmaier/Mandl 1995). Lernen als eine konstruktive Veränderung kognitiver Strukturen erfolgt demnach grundsätzlich auf der Basis der bereits vorhandenen Strukturen und gestaltet sich - in Anlehnung an die bekannten Begriffe von Piaget - entweder als Assimilation, d.h. An- oder Einpassung der Umwelteinflüsse und Wahrnehmungen an die vorhandenen Wissensstrukturen, oder als Akkomodation, als Veränderung und Neustrukturierung der bestehenden

Strukturen (vgl. Seel 2000: 247 ff.). In jedem Fall aber gilt: Sowohl die Assimilation der von außen kommenden 'Informationen' an die vorhandenen Strukturen als auch deren durch die neuen Informationen veranlasste Veränderung und Erweiterung sind in hohem Maße individuelle, aktive und konstruktive Vorgänge, die vom lernenden Subjekt selbst vollzogen werden müssen. Wissen kann demnach grundsätzlich nicht von einem Individuum zum anderen transferiert, es muss vielmehr von jedem Individuum immer wieder selbst aufgebaut werden.

Während die kognitionspsychologische Lerntheorie ein theoretisches Modell zur Erklärung empirischer Forschungsergebnisse bereitstellt, handelt es sich beim 'Radikalen Konstruktivismus' eher um eine abstrakt-philosophische und erkenntnistheoretische Position, die in den 60er Jahren in den USA entwickelt wurde und die heute im deutschsprachigen Raum vor allem von dem Literatur- und Medienwissenschaftler Siegfried J. Schmidt vertreten wird. Dem 'Radikalen Konstruktivismus' liegen eine Reihe von Forschungsansätzen und Theoriemodellen zugrunde, die sowohl naturwissenschaftlichen (Biologie, Neurobiologie) wie sozialwissenschaftlichen (Psychologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaften) Kontexten entstammen. Da ist zunächst die von den chilenischen Biologen Maturana und Varela in den 70er Jahren entwickelte Theorie lebender Systeme zu nennen, wonach lebende Organismen 'autopoietische Systeme' sind, die zwar in vielfältiger Weise mit ihrer Umwelt interagieren, sich in dieser Interaktion aber immer wieder nur selbst reproduzieren und organisieren. Als in diesem Sinn autopoietische, selbstreferenzielle Systeme sind Lebewesen aber "informationsdicht", das System bekommt keine Informationen 'von außen', sondern "erzeugt vielmehr selbst die Informationen, die es verarbeitet, im

**Vieles spricht dafür,  
Wirklichkeit als  
subjektive  
'Konstruktion' zu  
begreifen, aber nicht  
als individuelle  
Konstruktion, die erst  
nachträglich sozial und  
kommunikativ  
angegeben wird,  
sondern als von  
vornherein soziale  
Konstruktion, bei der  
Sprache und  
Kommunikation eine  
mindestens ebenso  
große Rolle spielen wie  
die rein individuellen  
'kognitiven Systeme'.**

Prozeß der eigenen Kognitionen" (Schmidt 1987: 24).

Die zweite wichtige Forschungsrichtung, auf die der Konstruktivismus sich stützt, ist die moderne Hirnforschung und hier insbesondere die Erforschung derjenigen Gehirnprozesse und -zustände, die bei Wahrnehmung und Erkenntnis der 'Wirklichkeit' eine Rolle spielen. Hier hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass das Gehirn zwar durchaus Reize von außen empfängt, dass das Bild der 'Wirklichkeit' aber gleichwohl eine konstruktive Eigenleistung des Gehirns ist:

"Das Gehirn kann zwar über seine Sinnesorgane durch die Umwelt erregt werden, diese Erregungen enthalten jedoch keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt. Vielmehr muß das Gehirn über den Vergleich und die Kombination von sensorischen Elementarereignissen Bedeutungen erzeugen und diese Bedeutungen anhand interner Kriterien überprüfen. Dies sind die Bausteine der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist damit ein Konstrukt des Gehirns" (Roth 1995: 19).

Schließlich spielt die von Niklas Luhmann entwickelte soziologische Systemtheorie, die vor allem von einer weitgehenden Autonomie von 'Systemen' gegenüber ihrer 'Umwelt' ausgeht, insbesondere in der von Siegfried J. Schmidt vertretenen und in Deutschland einflussreichen Variante des Konstruktivismus eine wichtige Rolle.

Als eine die Einzelwissenschaften übergreifende allgemeine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie versucht der Konstruktivismus vor allem, die alte philosophische Frage nach dem Verhältnis zwischen dem erkennenden (Wissenschaftler)Subjekt und seinem Gegenstand, der 'objektiven' Wirklichkeit, auf neue Weise zu beantworten. Dabei greift er auf die Tradition des Skeptizismus seit der Antike sowie insbesondere auf Kants transzendentalen Idealismus zurück und radikalisiert diesen zu der Auffassung, all unser Wissen über die 'Wirklichkeit' sei das Ergebnis eines Konstruktionsvorgangs des 'autopoietischen' kognitiven Systems, eine 'objektive Wirklichkeit' jenseits solcher Konstrukte gebe es nicht. Kriterium der Gültigkeit von Aussagen über die 'Wirklichkeit' sei denn auch nicht deren 'Wahrheit' im Sinne der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit, sondern allein ihre 'Viabilität', d.h. ihr Erfolg in bestimmten Handlungszusammenhängen. Anders gesagt: Aussagen über die 'Wirklichkeit' können weder 'wahr' noch 'falsch' sein, sie können nur in praktischen Zusammenhängen 'funktionieren' oder 'nicht funktionieren'. Mein Bild von der 'Wirklichkeit' ist so lange 'gültig', wie es sich in meinem Handeln bewährt; kommt es zu Konflikten, muss ich unter Umständen mein Bild anpassen, d.h. ein neues Konstrukt entwerfen; und dieser Prozess des Entwerfens eines Wirklichkeitskonstrukts, dessen Überprüfung in der Praxis und gegebenenfalls seine Korrektur und der Entwurf eines neuen Konstrukts heißt dann im Rahmen

des Konstruktivismus ‘Lernen’ (vgl. Glasersfeld 1998: 18 ff.).

Die hier skizzierten konstruktivistischen Positionen sind selbstverständlich auch vielfach auf Kritik gestoßen. So hat man etwa darauf hingewiesen, dass die empirischen Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologie und der Neurophysiologie, auf die die Konstruktivisten sich ja gerne berufen, keineswegs so “abgesichert” seien, wie beispielsweise Wolff gerne glauben machen möchte (vgl. Reinfried 1999: 169 ff.). Hinzu kommen eine Reihe von grundsätzlichen methodischen Einwänden. So liegt beispielsweise in der Inanspruchnahme angeblich empirisch abgesicherter Erkenntnisse verschiedener Bezugswissenschaften durch den ‘Radikalen Konstruktivismus’ insofern ein Dilemma, als diese Erkenntnisse dann benutzt werden, um die grundsätzliche Unmöglichkeit derartiger Erkenntnisse zu belegen. Hinzu kommt, dass die Konstruktivisten von einer rein individuellen Basis aller Erkenntnis ausgehen und das Soziale und damit auch Sprache und Kommunikation als lediglich abgeleitete Phänomene begreifen, ja mehr noch: Von den ‘kognitiven Systemen’, als die

der ‘Radikale Konstruktivismus’ die menschlichen Individuen versteht, führen allenfalls sehr verschlungene theoretische Pfade, wie sie etwa Peter Hejl und Siegfried J. Schmidt begangen haben (vgl. Hejl 1987; Schmidt 1994), zu einer Anerkennung der Relevanz von Sprache und Kommunikation auch für die je subjektive Konstruktion der ‘Wirklichkeit’. So interessant und plausibel also die Auffassung der Wirklichkeit als ‘Konstruktion’ auch erscheinen mag, so wenig plausibel klingt andererseits die rein individuelle Auffassung dieses Konstruktionsprozesses. Es spricht aus meiner Sicht vieles dafür, Wirklichkeit als subjektive ‘Konstruktion’ zu begreifen, aber nicht als individuelle Konstruktion, die erst nachträglich sozial und kommunikativ angelegentlich wird, sondern als von vornherein soziale Konstruktion, bei der Sprache und Kommunikation eine mindestens ebenso große Rolle spielen wie die rein individuellen ‘kognitiven Systeme’.

Von diesen und anderen Einwänden abgesehen soll hier aber nicht die Frage im Vordergrund stehen, ob der ‘Konstruktivismus’ als solcher theoretisch ‘Recht’ hat oder nicht; diese

Frage ist auch einer theoretischen Position, die die Kategorien ‘wahr’ und ‘falsch’ verabschieden will, nicht angemessen. Vielmehr muss sich der Konstruktivismus an seinem eigenen Geltungskriterium der ‘Viabilität’ messen lassen, d.h. daran, inwieweit er sich bei der Lösung praktischer Probleme bewährt, in unserem Fall also: inwieweit die Berufung auf die Prinzipien des Konstruktivismus für die Fremdsprachenwissenschaften und die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts tatsächlich hilfreich ist. Diese Frage ist aber in der gesamten bisherigen Diskussion um die Rolle des ‘Konstruktivismus’ für die Fremdsprachendidaktik nicht gestellt worden, vielmehr wollen uns sämtliche Publikationen zu diesem Thema davon überzeugen, dass der Konstruktivismus vor allem die theoretisch richtigeren Konzepte hat, eine Position, die vom konstruktivistischen Standpunkt aus sinnlos ist. Das aber heißt: Nicht der Rückgriff auf konstruktivistische Theorieansätze kann zur ‘Absicherung’ und Legitimation entsprechender Lern- und Unterrichtsprinzipien führen, sondern allein deren Bewährung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Nur wenn gezeigt werden kann, dass ein Fremdsprachenlernen, bei dem die Lerner ihren Lernprozess eigenverantwortlich steuern und die für sich geeigneten Lernstrategien entwickeln und anwenden, tatsächlich anderen Formen des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts überlegen ist, weil es zu nachweisbar besseren Ergebnissen führt, könnte von einer Absicherung der genannten Prinzipien die Rede sein. Empirische Forschungen, die das zu leisten in der Lage wären, liegen aber bisher nicht vor. Hier wären die Fremdsprachenwissenschaften gefordert, und hier wären auch eher sinnvolle Ergebnisse zu erwarten als von einer ausufernden Debatte über lerntheoretische und philosophische Positionen und Prinzipien, die die fachliche Kompetenz



Giorgio Morandi, *Natura morta con cinque oggetti*, 1956, *acquarello*.

der Fremdsprachenwissenschaften ohnehin übersteigen.

### 5. Zum Schluss: Ein Plädoyer für Vielfalt

Konstruktivistische Lerntheorien, wie sie oben ansatzweise skizziert wurden, üben heute vielleicht deswegen eine so starke Faszination aus, weil sie das, was man ansonsten eher intuitiv annimmt und wovon man auch in der Praxis sich immer wieder überzeugt, theoretisch auf den Begriff bringen: dass es die Lerner selbst sind, die ihr Lernen in die Hand nehmen müssen. Ich bin selbst auch weit davon entfernt, die Berechtigung dieser Einsicht prinzipiell in Frage zu stellen. Skepsis ist aber dann angebracht, wenn der Fremdsprachenunterricht wieder einmal von einer allgemeinen wissenschaftlichen bzw. philosophischen Theorie her, die sich auf viele Praxis- und Forschungsfelder anwenden lässt, völlig neu erfunden werden soll. Die Geschichte der Fremdsprachenmethodik der letzten 40 Jahre sollte doch zeigen, dass der Glaube an irgendwelche übergeordneten Prinzipien und Theorien in der Praxis noch nie zu den Erfolgen geführt hat, die man sich anfangs davon versprochen hat. Auf der Basis von Behaviorismus und Strukturalismus wurden neue methodische Konzepte entwickelt und es wurde viel Geld für die Einrichtung von Sprachlabors ausgegeben, weil man der Meinung war, dass Fremdsprachenlernen aus der Sicht der Wissenschaft etwa durch das Einschleifen von Sprachmustern am besten funktionieren. Was ist davon geblieben? Was in den 50er und 60er Jahren der Behaviorismus war, ist heute der Konstruktivismus: eine übergeordnete Theorie, nach deren 'Prinzipien' der Fremdsprachenunterricht neu gestaltet werden soll. Dabei droht dann eine der aus meiner Sicht vielleicht wichtigsten Einsichten des Konstruktivismus selbst unter die Räder zu geraten:

Dass Fremdsprachenlernen nämlich ein in hohem Maße individueller Prozess ist, der bei jedem Lerner aufgrund der spezifischen kognitiven Strukturen und Lernvoraussetzungen anders verläuft und zu anderen Ergebnissen führt. Diese Einsicht aber ist mit der Anwendung irgendwelcher allgemein gültiger Prinzipien schlechthin unvereinbar. Fremdsprachenunterricht kann und darf nicht primär von theoretischen und fachfremden wissenschaftlichen Prinzipien her, sondern muss von den *Lernenden* in ihrer ganzen Vielfalt her konzipiert werden. Das aber heißt: Nicht solche Lernstrategien und Lern-techniken sollten beispielsweise vermittelt werden, die den Prinzipien des Konstruktivismus entsprechen, sondern solche, die dem betreffenden Lerner angemessen sind - auch wenn sie unseren Vorstellungen vom autonomen Lerner möglicher Weise zuwiderlaufen.

### Literatur

- BERGER, P. / LUCKMANN, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt a.M.
- BIMMEL, P. (Hg.) (1993): *Fremdsprache Deutsch 8: Lernstrategien*, Stuttgart.
- GERSTENMAIER, J. / MANDL, H. (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*, in: Zeitschrift für Pädagogik 41/6, S. 867-888.
- GLASERSFELD, E. VON (1998): *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*, in: *Einführung in den Konstruktivismus*. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick. 4. Auflage. München, S. 9-39.
- HEJL, P. (1987): *Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlagen einer konstruktivistischen Sozialtheorie*, in: *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Hrsg. von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt, S. 303-339.
- MÜLLER, K. (1997): *Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, S. 77-112.
- PERLMANN-BALME, M. / SCHWALB, S. (1998): *em-Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Lehrerhandbuch*, Ismaning.
- REINFRIED, M. (1999): *Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für*

*die Fremdsprachendidaktik?* in: FLuL 28, S. 162-180.

ROTH, G. (1995): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt a.M.

SCHMIDT, S. J. (1987): *Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, in: *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Hrsg. von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a.M., S. 11-88.

SCHMIDT, S. J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Frankfurt a.M.

SEEL, N. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*, München, Basel.

WELSCH, J. (1999): *Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft?* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 35-36, S. 24-32.

WENDT, M. (1996): *Grundlagen und Perspektiven einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik*, in: Michael Wendt: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen, S. 61-84.

WENDT, M. (2000): *Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion*, in: Michael Wendt (Hg.): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M. u.a., S. 15-39.

WOLFF, D. (1994): *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* in: *Die Neueren Sprachen* 93/5, S. 407-429.

WOLFF, D. (1996): *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, in: *Info DaF* 23/5, S. 541-560.

### Claus Altmayer

Studium der Germanistik und Philosophie an verschiedenen Universitäten in Deutschland; 1985 Erstes Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien, 1992 Promotion; 1990-94 DAAD-Lektor an der Universität Lettlands in Riga; 1994-96 Lehrbeauftragter, 1996-97 wiss. Mitarbeiter, seit 1997 Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes; Kurzzeitdozenturen 1995 an der Vytautas-Magnus-Universität Kaunas/Litauen, 1997 an der University of Natal in Pietermaritzburg/Südafrika; Forschungsschwerpunkte: Literaturwissenschaft in Deutsch als Fremdsprache, autonomes Fremdsprachenlernen.