

## Tema

Le teorie dell'apprendimento delle lingue  
Sprachlerntheorien  
Les théories de l'apprentissage des L2  
Teorias d'emprender linguatgs

Dieter Wolff  
Wuppertal

# Fremdsprachenlernen als Konstruktion

## Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik\*

*One difficulty in thinking about knowledge is that it is both “out there” in the world and “in here” in ourselves. The fact that it is “out there” and known to a teacher does not mean that he can give it to children merely by telling them. Getting the knowledge from “out there” to “in here” is something for the child himself to do – the art of teaching is knowing how to help him to do it. (Barnes 1976, 79)*

*L'auteur présente une approche constructiviste de l'apprentissage des langues. Une approche qui, contrairement à d'autres proposées par le passé, fonde ses origines dans la pratique. Des enseignants, plutôt des pays nordiques, ont développé le concept d'autonomie de l'apprenant dans leurs classes de langues. Ces pratiques ont trouvé une légitimation dans les théories, et l'autonomie de l'apprenant est devenu le principe guide d'une didactique constructiviste des langues.*

*Cependant, l'idée de l'autonomie d'apprenant est un concept pédagogique général qui n'est pas l'apanage de l'enseignement des langues: apprendre est un processus constructif, que l'apprenant développe, au début avec l'aide de l'enseignant, puis avec toujours plus d'autonomie. L'enseignant travaille avec les élèves en utilisant des matériels authentiques, choisis par les élèves, qui doivent motiver leur choix. Graduellement, l'apprenant apprend à formuler ses propres objectifs. Un rôle clé est joué par les stratégies d'apprentissage, car elles permettent aux apprenants de travailler plus autonomement. Un* ./.

### 1. Einleitung

Für die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist typisch, dass die Fremdsprachendidaktik, seit es sie als Wissenschaft gibt, in hohem Maße von ihren Bezugswissenschaften beeinflusst wurde - der Linguistik, der Psychologie oder auch, allerdings in geringerem Maße, der Pädagogik. Diese und andere Disziplinen haben ihre Spuren in allen fremdsprachendidaktischen Modellen hinterlassen, seien es die direkte Methode, der audiovisuelle Ansatz, der kognitive Ansatz oder die kommunikative Didaktik. Jeder *turn* in einer oder mehrerer dieser Disziplinen führte – zwangsläufig, möchte man sagen – auch zu einem neuen fremdsprachendidaktischen Modell, das sich – in gebührendem zeitlichem Abstand zu der Veränderung im Paradigma der Bezugswissenschaft – bei einem neuen *turn* wieder radikal veränderte. Oberflächlich betrachtet und unter Vernachlässigung der historischen Dimension scheint dies auch jetzt wieder der Fall zu sein: Man proklamiert seit geraumer Zeit eine neue Fremdsprachendidaktik, die die alte, also die kommunikative, ablösen soll, bezeichnet sie als konstruktivistisch und unterstellt ihr die gleiche Entwicklung von einer neuen Theorie zu einer neuen von dieser Theorie geleiteten Praxis, wie dies auch in den

bisherigen Modellen der Fall war (vgl. zuletzt Altmayer 2002).

Wenn man allerdings die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in den letzten zwanzig Jahren genauer betrachtet, dann wird man feststellen, dass das, was man heute gemeinhin als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik bezeichnet, mitnichten durch einen Theoriewandel in den Bezugswissenschaften entstanden ist. Im Gegenteil, es war vielmehr zunächst eine Bewegung, die in der Unterrichtspraxis begann, von einigen Fremdsprachendidaktikern und Pädagogen begleitet wurde und jetzt ihre theoretische Absicherung durch Disziplinen findet, die für die Fremdsprachendidaktik zwar immer bedeutsam, nie jedoch zentral gewesen sind. Man mag diese ganz andere historische Entwicklung für unwichtig halten; ich meine allerdings, dass es schon einen Unterschied macht, ob ein theoretisches Konzept dem Praktiker von außen aufgestülpt wird oder ob der Unterrichtspraktiker einen von ihm erprobten Ansatz im Hinblick auf seine theoretische Relevanz überprüft. Die neue, an der Unterrichtspraxis ausgerichtete konstruktivistische Bewegung, die in der englischsprachigen Fachdidaktik auch unter dem Namen *learner autonomy* bekannt wurde, wurde bis zum Ende des letzten Jahrzehnts in den deutschsprachigen Län-

*./autre aspect est le travail en groupe†: apprendre est vu comme un processus social. Enfin, pour favoriser l'auto-évaluation, les élèves peuvent utiliser un journal de bord ou le Portfolio Européen des Langues.*

*La salle de classe devient une sorte d'atelier où les apprenants travaillent ensemble sur des projets, choisis et définis par eux-mêmes, et où ils présentent leur travail aux autres. Les matériels consistent en matériels de contenu (content materials) et matériels de processus (process materials) comme des dictionnaires, des grammaires etc.*

*L'auteur signale aussi les problèmes auxquels peuvent se heurter les enseignants qui travaillent de cette manière dans un établissement où ces principes ne sont pas partagés par tous. Wolff termine son article en faisant remarquer l'importance de l'environnement d'apprentissage, qui doit être riche et donner aux apprenants des savoirs-faire (procedural knowledge). Le but central est le développement de l'autonomie de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est celui d'un coach/facilitator e classroom manager.*

*Dans une section publiée sur le site internet de Babylonia les bases théoriques pour l'autonomie et la didactique constructiviste des langues sont discutées du point de vue de la psychologie cognitive et du constructivisme. (Réd.)*

dern und auch in der Romania kaum rezipiert (vgl. aber Wolff 1994a). Sie ist aber von großer Bedeutung in den kleineren europäischen Ländern (Dänemark, Finnland, Irland, den Niederlanden) und wird in zunehmendem Maße von theoretischen Überlegungen gestützt (z. B. Little 1991, Wolff 1994b, Little 1999). In gewisser Weise praktizieren die Lehrerinnen und Lehrer in so genannten lernerautonomen Klassenzimmern bereits seit bald fünfzehn Jahren das, was als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik erst heute in der Form eines Modells zusammengefasst wird. Diese andersläufige Bewegung – nicht von der Theorie zur Praxis, sondern von der Praxis zur Theorie – findet ihre Parallele in ähnlichen Strömungen, die unter dem Namen *action research* bekannt geworden sind und eine von den Lehrern selbst übernommene, an der Praxis orientierte Forschung im Klassenzimmer propagieren (vgl. Nunan 1993). Beide Bewegungen dokumentieren ein neues Selbstverständnis der Unterrichtenden, die sich nicht mehr zum Spielball von außen kommender Theorien machen lassen, sondern ihr eigenes Arbeitsfeld selbständig gestalten und erforschen wollen.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich versuchen, dem Leser das, was man heute als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik bezeichnet, auf ähnliche Weise zu erschließen. Ich möchte ausgehen vom Konzept der Lernerautonomie, das für mich nicht nur eine spezifische Unterrichtspraxis bezeichnet, sondern das grundlegende pädagogische Konzept einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik darstellt. Ich werde dabei die Lernerautonomie als Idee, als Unterrichtskonzept und als Unterrichtspraxis darstellen. Im nächsten Abschnitt geht es mir dann um die kognitive Psychologie und den Konstruktivismus als die psychologischen, pädagogischen und philosophischen Theorien, die der Lernerautonomie

und damit der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik den erforderlichen theoretischen Halt geben. Der letzte Abschnitt ist schließlich der Frage gewidmet, wie ein Modell einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik konzipiert sein sollte.

## **2. Lernerautonomie: die Grundlage eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts**

Die Idee von der Selbständigkeit, der Autonomie des Lernenden durchzieht die Geschichte der Pädagogik eigentlich schon seit Comenius. In der Reformpädagogik, der Waldorf- und Montessoripädagogik, aber vor allem auch in der Freinet-Pädagogik spielt dieses Konzept eine besonders wichtige Rolle. Lernerautonomie ist deshalb auch kein fremdsprachendidaktisches Konzept, wie man heute geneigt ist zu glauben, sondern vielmehr ein allgemeines pädagogisches Konzept, das für die Didaktiken aller Fächer relevant ist. Trotzdem verbindet man den Begriff heute vor allem mit dem Fremdsprachenunterricht, da er hier zunächst wieder aufgegriffen und in der Praxis besonders weit entwickelt wurde.

### **2.1. Die Idee der Lernerautonomie**

Die Idee, im Fremdsprachenunterricht stärker auf den selbständigen Lerner zu setzen, entstand aus der Unzufriedenheit vieler Lehrender vor allem in den skandinavischen Ländern mit den methodischen Ansätzen des traditionellen Unterrichts. Insbesondere die Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer und die Gängelung des Schülers wurden kritisch hinterfragt. Holec hatte schon 1981 für den Europarat die Idee des autonomen Fremdsprachenlerner propagiert: Er definierte Lernerautonomie als die Fähigkeit des Lernenden, das eigene Lernen selbständig zu gestalten; d. h. der Lernen-

de sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lern-techniken selbständig auszuwählen und die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse zu bewerten. Holec's Definition setzte sich aber erst in den Neunzigerjahren in nennenswertem Maße durch. Das hing damit zusammen, dass sie mit einem eher technizistischen Verständnis von Autonomie kollidierte, das politisch attraktiver war, weil es Selbständigkeit mit Vereinzelung verwechselte und glaubte, die Lernenden würden schon eigenständig, d. h. ohne Lehrer lernen, wenn man sie ausreichend mit den erforderlichen Geräten ausstatte. Das humanistische Verständnis von Lernerautonomie, welches sich langsam durchzusetzen beginnt, versteht unter Autonomie hingegen ein allgemeines Erziehungsziel, das im Sinne von Klafki (1991) kategoriale und formale Bildung einschließt und lebenslang anzustreben ist. Lernen wird als ein konstruktiver Prozess verstanden, der zunächst unter Hilfestellung des Lehrers, dann aber immer selbständiger vonstatten geht. Der Gedanke, die instruktive Vermittlung von Lerninhalten durch einen Lehrer durch das selbständige Erarbeiten (Konstruieren) von Lerninhalten durch den Lerner selbst unter Hilfestellung des Lehrers zu ersetzen, ist der Kerngedanke der Lernerautonomie und der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. (Das Zitat von Barnes, mit welchem dieser Beitrag eingeleitet wird, fasst diesen Gedanken aus anderer Perspektive zusammen). Die Idee der Lernerautonomie wird umfassend in Benson & Voller (1997) diskutiert.

## 2.2. Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip

Ein Fremdsprachenunterricht, der Lernerautonomie zum Unterrichtsprinzip erhebt, sieht sich vor die Aufgabe gestellt, zentrale Kategorien

**In gewisser Weise praktizieren die Lehrerinnen und Lehrer in so genannten lernerautonomen Klassenzimmern bereits seit bald fünfzehn Jahren das, was als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik erst heute in der Form eines Modells zusammengefasst wird.**

fremdsprachendidaktischen Handelns – ich habe sie auch Bausteine des Unterrichts genannt – anders zu fassen, als dies im traditionellen Unterricht geschieht. Zu diesen Kategorien gehören Lerninhalte, Lernziele, Lern- und Arbeitstechniken (Lernstrategien), Sozialformen des Lernens und Evaluation. Sie sind fast deckungsgleich mit den Fähigkeiten des autonomen Lernalters in der Definition von Holec.

Die Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts sind im traditionellen Unterricht gemeinhin von außen vorgegeben. Diese Vorgaben erfolgen durch die Entwicklung von Curricula, vor allem aber durch die Bereitstellung von Lehrwerken, die nach einer gewissen Progression konzipiert sind. Im lernerautonomen Klassenzimmer spielt das Lehrwerk keine zentrale Rolle mehr. Lehrer und Lerner arbeiten mit Materialien, die von ihnen im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele gemeinsam ausgewählt werden. Dabei werden Grammatiken, Wörterbücher und auch Lehrwerke durchaus einbezogen, im Mittelpunkt aber stehen authentische Materialien (Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, Audioaufzeichnungen, Videos, CD-ROMs, Materialien aus dem Internet), deren Auswahl von den Schülern begründet werden muss. Die

Authentizität der Unterrichtsmaterialien ist also ein Eckstein der Lernerautonomie (vgl. hierzu auch Wolff 2001 zur Funktion des Lehrwerks). Natürlich ist das oberste Lernziel auch im autonomen Klassenzimmer die Herausbildung von kommunikativer Kompetenz. Dabei wird Wert darauf gelegt, den Begriff kommunikative Kompetenz weiter zu fassen, als dies im traditionellen Unterricht der Fall ist. Die Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten bezieht sich nicht nur auf Sprechen und Hörverstehen, sondern auch auf Schreiben und Lesen. Im Rahmen dieses breiten Verständnisses von kommunikativer Kompetenz erfolgt die Lernzielbestimmung durch den Schüler. Diese erstreckt sich natürlich überwiegend auf inhaltliche Aspekte, also vor allem auf Inhalte der Zielsprachenkultur. Diese verbinden sich sehr bald mit bestimmten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der Schüler soll im Verlauf des Unterrichts erkennen lernen, was er für die Herausbildung bestimmter Fähigkeiten benötigt, und auf der Grundlage dieses Erkenntnisprozesses seine spezifischen Lernziele setzen. Lernzielbestimmungen dieser Art sind nur möglich, wenn der Lernende sich mit den übergeordneten Lernzielen einer Unterrichtsreihe oder eines Projektes identifizieren kann. Dies ist aber gesichert, wenn er in die Lernzielbestimmung und die Auswahl der Inhalte einbezogen ist.

Lern- und Arbeitstechniken – in der britischen Fremdsprachendidaktik werden sie auch Lernstrategien (*learning strategies*) genannt – haben bis in die Neunzigerjahre im Fremdsprachenunterricht nur ein Schattendasein gefristet. Erst jetzt werden sie auch in stärkerem Maße in den traditionellen Unterricht eingebracht und selbst in Lehrwerken finden sie häufig einen prominenten Platz. Es leuchtet ein, dass Lern- und Arbeitstechniken in einem autonomen, konstruktivistisch orientierten Klassenzimmer eine besondere Rolle zukommt, wenn der

Lernende selbständig an der Erweiterung seines Sprachvermögens arbeiten soll. Es kann hier auf Lernstrategien nicht detailliert eingegangen werden – sie werden im autonomen Klassenzimmer den Lernenden als Kataloge von Lern- und Arbeitstechniken zur Verfügung gestellt werden; diese sollen selbständig die Relevanz der einzelnen Techniken für ihr eigenes Lernen erproben, d. h. sie auswählen und im Hinblick auf ihre Effizienz bewerten (vgl. hierzu Wolff 2000 für das Wortschatzlernen). Die stärkere Orientierung an den Prozessen des Lernens, die sich durch die Betonung von Lern- und Arbeitstechniken entwickelt hat, hat auch dazu geführt, dass man in der Lernerautonomie dem selbständigen Erarbeiten sprachlicher Phänomene und

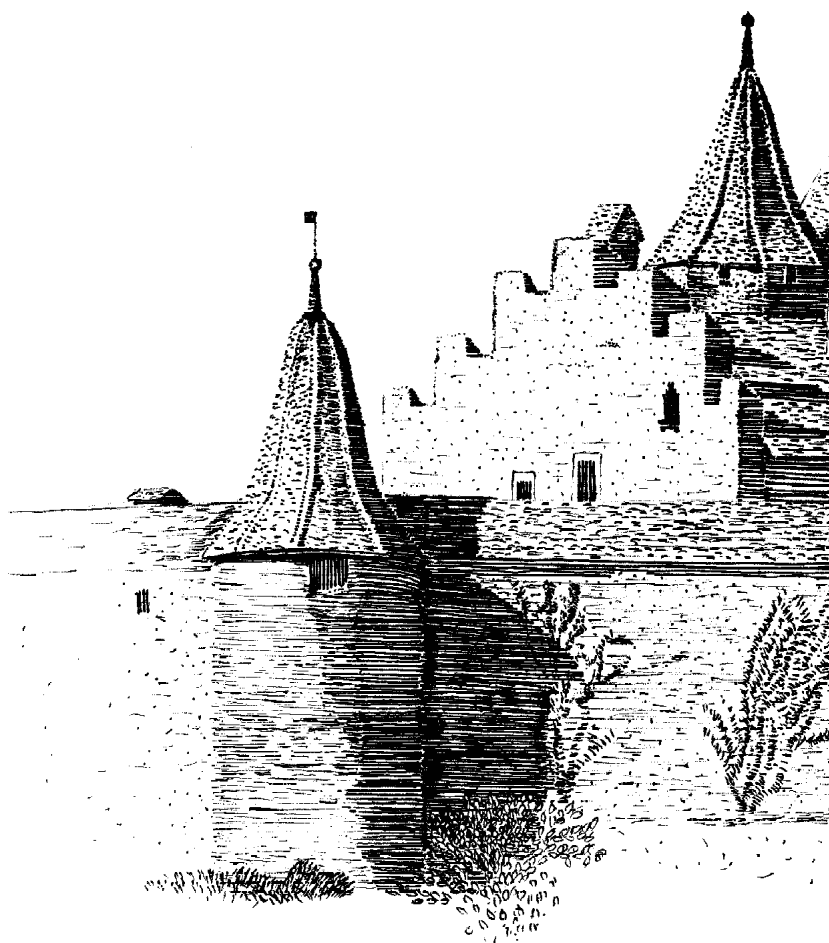
Regelmäßigkeiten mehr Bedeutung beimisst. Unter dem Stichwort der Förderung der Sprachbewusstheit werden Lerner dazu geführt, die Regularitäten einer Sprache selbständig zu reflektieren und somit ihr Sprachlernvermögen zu verbessern. Schon 1994 hat Kunz darauf verwiesen, dass Lern- und Arbeitstechniken eine Schlüsselfunktion bei der Entwicklung von mehr Selbständigkeit im fremdsprachlichen Klassenzimmer zukommt. Bereits Ende der Achtzigerjahre wurde im autonomen Klassenzimmer mit anderen Sozialformen als dem Frontalunterricht experimentiert. Als besonders geeignet erwies sich dabei die Sozialform der Gruppenarbeit, die schon seit geraumer Zeit auch in pädagogischen und lernpsychologischen Schriften in den Vordergrund gerückt

wird. Heute ist die Gruppenarbeit in der Lernerautonomie die eigentliche Arbeitsform. Allerdings kommt zwischenzeitlich auch die gesamte Lerngruppe zusammen, z. B. wenn es um die Erstellung von Arbeitsplänen für die einzelnen Gruppen geht bzw. wenn die Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen gemeinsam bewertet werden. Lernen wird in der Lernerautonomie als ein sozial vermittelter Prozess verstanden; er kann weder in Vereinzelung gelingen, noch können Lerner lernen, wenn sie vom Lehrer und vom Lehrwerk im Klassenverband gesteuert und gegängelt werden.

Evaluation ist eines der zentralen Unterrichtsprinzipien in der Lernerautonomie. Während Leistungsmessung und Leistungsbewertung im traditionellen Klassenzimmer immer an andere delegiert werden (man spricht hier von *other-evaluation*), ist die Herausbildung der Fähigkeit zur Bewertung der eigenen Leistungen (*self-evaluation*) der wichtigste Baustein im Konzept der Lernerautonomie. Der Lerner ist verpflichtet, die Bewertung der eigenen Leistung regelmäßig im Lernertagebuch festzuhalten, ob es sich nun um Hausaufgaben oder die Arbeit in einer Arbeitsgruppe handelt. Am Ende eines Projektes werden die Leistungen der einzelnen Gruppen gemeinsam im Plenum bewertet. Es ist darauf hinzuweisen, dass das *European Language Portfolio* (ELP), das zur Zeit sehr umfassend diskutiert wird, auf ähnlichen Prinzipien basiert.

### 2.3. Lernerautonomie in der Praxis

Aus den Anmerkungen zur Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip lassen sich für das konkrete Unterrichtsgeschehen eine Reihe von Grundsätzen zur Gestaltung des Unterrichtszimmer in unterschiedlichem Maße realisiert werden. Wichtigstes Gestal-



tungskriterium für das autonome Klassenzimmer ist die Gruppenarbeit, die auf der Grundlage gemeinsam ausgewählter Projekte basiert. Die Gruppenarbeit gibt dem autonomen Klassenzimmer den Charakter einer Lernwerkstatt, in der Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten, sich gegenseitig unterstützen (bei der Zusammenstellung von Materialien, bei der Konzipierung von Lernaufgaben, bei der Bewertung des vom Einzelnen Gelernten) und gemeinsame Ergebnisse vorlegen (die Ähnlichkeit mit der Praxis der Freinet-Pädagogik ist gerade im Hinblick auf diesen Aspekt unverkennbar). Die Themen für die Projektarbeit beschränken sich nicht auf die Erarbeitung von Inhalten, sondern sie sind durchaus auch auf andere Aspekte gerichtet, z. B. auf die zu lernende Sprache. So können Kleingruppen im Rahmen eines Projektes, das auf den Erwerb von bestimmten semantischen Feldern gerichtet ist (z. B. die Namen von Haustieren in der Fremdsprache), für die Mitschüler Lottokarten vorbereiten, die diesen das Lernen des spezifischen semantischen Feldes erleichtern sollen. Andere Schüler können eigene Grammatiken verfassen, in welchen für Mitschüler Beobachtungen an Texten zusammengetragen werden. Projektarbeit in Kleingruppen geschieht immer mit der Zielsetzung, die Ergebnisse den anderen Mitgliedern der Klasse bekannt zu machen, d. h. sie schließt immer ab mit einem Produkt – einer Broschüre, einer Zeitung, einer Bilderserie, einer Seite im Internet. Viele Ergebnisse der Arbeit der Kleingruppen werden auf Postern zusammengefasst und im Klassenzimmer aufgehängt. Sie stehen so allen Mitgliedern der Klasse beständig zur Verfügung.

Projektarbeit in Kleingruppen erfordert Planung im Klassenverband. Neue Projekte werden nicht in der Kleingruppe, sondern in der ganzen Klasse geplant. Die Pläne werden schriftlich niederlegt; jede Kleingruppe verpflichtet sich, sie zu erfül-

**Die methodischen Herangehensweisen des Lehrers bestimmen sich in einem konstruktivistischen Kontext durch das Prinzip der Hilfestellung. Der Lehrer bestimmt nicht mehr den Ablauf des Unterrichts, sondern er gestaltet ihn gemeinsam mit seinen Schülern auf der Grundlage von Planungen, die einvernehmlich zu erfolgen haben.**

len (dieses Element der autonomen Unterrichtspraxis ist übrigens in der Freinet-Pädagogik stark in den Vordergrund gerückt worden). Für den Fremdsprachenunterricht hat die gemeinsame Unterrichtsplanung einen zusätzlichen Vorteil: Sie erfolgt in der Fremdsprache, sodass diese authentisch und natürlich verwendet wird.

Die Authentizität der Materialien ist bereits als Unterrichtsprinzip in der Lernerautonomie herausgestellt worden. Im konkreten Klassenzimmer können Schüler und Lehrer auf Sammlungen von Materialien zurückgreifen, die gemeinsam zusammengestellt wurden. Schon seit Breen (1983) hat sich eine organisatorische Einteilung solcher Materialien in Inhalts- und Prozessmaterialien (*content and process materials*) eingebürgert, wobei man unter ersteren alle Text-, Bild- und Tonmaterialien versteht, die Inhalte der anderen Kultur und Sprache bereitstellen. Neben authentischen Texten (Bücher, Magazine, Zeitungen) gehören dazu auch Lehrwerke, Grammatiken und Wörterbücher, d. h. so genannte Referenzmaterialien. Zu den Prozessmaterialien werden alle Materialien gerechnet, die das Wie des Sprachenlernens unterstützen, also

vor allem Zusammenstellungen von Lern- und Arbeitstechniken, die die Schüler im Hinblick auf ihre Relevanz für den eigenen Lernprozess erproben sollen. Solche Sammlungen von Materialien entwickeln sich im Laufe eines Schuljahrs und können dann im weiteren Verlauf wiederverwendet und ergänzt werden.

Auf einen wesentlichen Aspekt der Arbeit im Klassenzimmer wurde bereits bei den Unterrichtsprinzipien hingewiesen: Jeder Lerner führt ein Tagebuch, in welchem er über seine Lernfortschritte berichtet und sie bewertet. Lernertagebücher sind ein natürlicher Bestandteil der Praxis des autonomen Klassenzimmers. Wenn eine erste Hemmschwelle einmal überwunden ist, führen die Lernenden sie gern und erwerben auf diese Weise u. a. die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in einer anderen Sprache auszudrücken. Dies erfordert natürlich die Entwicklung spezifischer Kompetenzen, die über die sprachlichen Kompetenzen des traditionellen Unterrichts weit hinausgehen. Weil auch die Kleingruppenarbeit in der Fremdsprache vorstatten geht, entwickeln sich schon frühzeitig komplexe Formen einer Diskursfähigkeit, die den für den traditionellen Unterricht charakteristischen Wechsel in die Muttersprache, wenn nicht über Inhalte der Zielkultur gesprochen wird, auch in den Augen der Lernenden überflüssig machen.

Es sind vor allem drei Fragen, die sich aus dieser Beschreibung der Unterrichtspraxis im lernerautonomen Klassenzimmer ergeben:

- Wie lässt sich Lernerautonomie in das herkömmliche Schulsystem integrieren?
- Lassen sich in einem lernerautonomen Klassenzimmer Lernerfolge beobachten, die über den traditionellen Fremdsprachenunterricht hinausgehen?
- Inwieweit lässt sich Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip lerntheoretisch begründen?

Ich möchte auf die ersten beiden Fragen kurz in diesem Abschnitt eingehen; die dritte Frage wird in der ausführlicheren Version dieses Artikels auf der Babylonia Webseite besprochen.

Es ist zweifellos schwierig, die Prinzipien eines lernerautonomen Klassenzimmers unter den Vorgaben des derzeitigen Schulsystems zu verwirklichen. Zu störend ist der 45-Minuten-Rhythmus der Stundenpläne, zu schwierig die Organisation fachorientierter Klassenzimmer, zu demotivierend die Einzelgängerrolle, die viele Lehrer einnehmen müssen, die lernerautonom arbeiten möchten, und zu aufwändig das herkömmliche Prüfungsgeschehen, als dass man ein solches Wagnis eingehen möchte. Lernerautonomie im oben beschriebenen Sinne kann an einer Schule nur wirklich erfolgreich sein, wenn sich die Lehrer einer Fachschaft oder gar alle Lehrer einer Schule zusammenschließen, wenn die Schule interne Evaluationsmechanismen entwickelt, die vielleicht von den ministeriellen Vorgaben abweichen, aber dennoch eine angemessene Evaluation ermöglichen, kurz, wenn die Lehrenden mehrheitlich an einem Strang ziehen. Als Einzellehrer kann man versuchen, Bundesgenossen zu finden, die z. B. Parallelklassen nach identischen Prinzipien unterrichten; man muss aber auch im eigenen Unterricht immer versuchen, das von Page (1992) propagierte Prinzip des *letting go, taking hold* zu beherrschen. Im Hinblick auf die zweite Frage kann ich hier aus Platzgründen nur wenige Hinweise geben. Der von Altmayer (2002) vertretenen Auffassung, es gebe bisher keine empirischen Untersuchungen, welche die Erfolge dieser konstruktivistischen Unterrichtspraxis nachzuweisen ermöglichten, ist zu widersprechen. Insbesondere die Veröffentlichungen des Münsteraner Fremdsprachendidaktikers Lienhard Legenhausen (vgl. besonders Legenhausen 1994, 1999, 2001) zeigen, dass

das lernerautonome Klassenzimmer bereits sehr intensiv untersucht wurde und dass sich durchaus Lernerfolge nachweisen lassen, die über das traditionelle Klassenzimmer hinausgehen. Hierzu gehören u. a. eine generell höhere Lernmotivation, eine hoch entwickelte Fähigkeit im spontanen Sprachgebrauch und ein umfassender Wortschatz. Genauere Ergebnisse lassen sich in den Untersuchungen von Legenhausen nachlesen.

### **3. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik**

Eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik muss sowohl die in der Praxis erfolgreich erprobten Gestaltungsprinzipien des lernerautonomen Klassenzimmers als auch die Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften aufnehmen und zu einem didaktischen Ganzen zusammenfügen. In einer umfangreicheren Arbeit (vgl. Wolff 2002) habe ich einen ersten Versuch unternommen, Grundzüge eines solchen Modells anzuskizzieren. Ich will hier abschließend meine wichtigsten Überlegungen zusammenfassen.

Ich gehe davon aus, dass man eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik zum Teil nach ähnlichen Kategorien beschreiben kann wie eine traditionelle Fremdsprachendidaktik, und zwar unter anderem im Hinblick auf Lernziele, Lerninhalte und methodische Herangehensweisen. Diese Kategorien werden jedoch anders als in der herkömmlichen Didaktik ausgelegt. Daneben müssen neue Kategorien eingebracht werden, welche die Spezifika dieses Ansatzes verdeutlichen. Ich nenne als die beiden wichtigsten die so genannten Lehr- und Lernhandlungen und die Lernumgebung. Sie ergeben sich aus der Schwerpunktlegung auf die konstruktivistische Perspektive.

Die Lernziele einer konstruktivisti-

schen Fremdsprachendidaktik unterscheiden sich grundsätzlich von denen einer traditionellen Didaktik. Es sind Lernziele, die in stärkerem Maße auf prozedurales Wissen ausgerichtet sind, auf Fähigkeiten, die das Sprechen und Schreiben, das Hörverstehen und das Lesen ermöglichen, Lernziele aber auch, die den Lernenden dazu befähigen, sich angemessen kommunikativ zu verhalten, und schließlich Lernziele, die auf sein Lernen und Sprachenlernen hin ausgerichtet sind. Zentrales Lernziel aber ist, wie schon mehrfach deutlich gemacht wurde, die Entwicklung von Lernerautonomie, d. h. die Herausbildung der Fähigkeit zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen und Sprachenlernen. Dieses Lernziel wird durch die Erkenntnisse sowohl der kognitiven Psychologie als auch der konstruktivistischen Lerntheorie validiert.

Auch die Kategorie der Lerninhalte gewinnt in der konstruktivistischen Didaktik eine andere Dimension. Lerninhalte können keine Festlegung erfahren, da sonst die Fähigkeit zu selbständigen Konstruktionen behindert werden kann. Reiche Lerninhalte leisten dies in höherem Maße als die Lerninhalte, die sich gemeinhin in den Lehrwerken der Schulfächer finden. In der Praxis der Lernerautonomie wird dieses Prinzip durch die Einführung authentischer Materialien realisiert, die Theorie bestätigt es durch die Betonung der notwendigen Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli bei der Konstruktion von neuem Wissen.

Die methodischen Herangehensweisen des Lehrers bestimmen sich in einem konstruktivistischen Kontext durch das Prinzip der Hilfestellung. Der Lehrer bestimmt nicht mehr den Ablauf des Unterrichts, sondern er gestaltet ihn gemeinsam mit seinen Schülern auf der Grundlage von Planungen, die einvernehmlich zu erfolgen haben. Neben der Rolle eines

*facilitator* (eines „Erleichterers“) des Lernprozesses übernimmt der Lehrer auch die Rolle eines *classroom manager* (eines Gestalters der Lernumgebung). Dem Lehrer solche Rollen zuzuweisen bedeutet nicht, ihm sein gesamtes Fachwissen als Fremdsprachenlehrer abzuerkennen; er benötigt dieses Wissen noch stärker als im traditionellen Unterricht, da er es immer und nicht nur bei der Vorbereitung und Durchführung einer bestimmten Unterrichtsstunde braucht. Die Förderung der Selbständigkeit des Schülers muss durch die Autonomie des Lehrenden ergänzt werden; Fremdsprachenunterricht kann nicht in immer gleich bleibenden Schablonen ablaufen.

Die erste der beiden neu eingeführten Kategorien, das Lehr- und Lernhandeln, überlappt sich zum Teil mit der gerade beschriebenen Kategorie. Lehrhandeln im oben beschriebenen Sinne verbindet sich mit dem, was ich hier mit Lernhandeln bezeichne; der Begriff ähnelt dem der Handlungsorientierung, der in allen Formen des fremdsprachlichen Lernens eine Rolle spielt, die durch Projektarbeit gekennzeichnet sind. Die didaktische Kategorie der Lehr- und Lernhandlung bezieht sich auf die kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler: ein spezifisches pädagogisches Handeln, das es den Lernenden ermöglichen soll, die Lerninhalte individuell unterschiedlich zu konstruieren, zu organisieren und für die Wiederverwendung vorzubereiten. Deshalb wird mit dieser Kategorie auch nicht nur eine Aufgabe des Lehrers bezeichnet, sondern ebenso ein Handeln der Lernenden, d. h. das gemeinsame Erarbeiten von Lerninhalten und die Angleichung der unterschiedlichen Wissensinhalte innerhalb der Lernergruppe.

Abschließend sei auf die wohl wichtigste Kategorie einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik eingegangen, die Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung. Das tradi-

tionelle Klassenzimmer als Lernraum wird von den konstruktivistischen Lerntheoretikern abgelehnt. Eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik muss deshalb genauere Aussagen darüber machen, wie eine konstruktivistische Lernumgebung aussehen soll. Die folgenden Aspekte stammen aus meinem bereits erwähnten Buch (Wolff 2002, 359):

- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie vom Lernenden im Sinne der realen Lebenswirklichkeit als authentisch anerkannt wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass die Lerninhalte problemlösungsorientiert in sie eingebettet werden können und dass entdeckendes Lernen möglich wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass

in ihr selbständiges Lernen oder Lernen im Rahmen von *cognitive apprenticeship* (der Lerner als geistiger Lehrling oder Geselle des Lehrers) möglich wird.

- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie es den Lernenden ermöglicht, ihre Konstruktionen ausgehend von ihren individuellen, d. h. unterschiedlichen Wissensbeständen durchzuführen.

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale kann man eine konstruktivistische Lernumgebung auch als eine Lernwerkstatt verstehen, in welcher sich die Lernenden an Werkbänken mit unterschiedlicher Ausstattung den verschiedenen Aufgaben widmen, die sie im Kontext ihrer zentralen Aufgabe, eine neue Sprache zu lernen, für wichtig erachten. In diesem Sinne



stellt die konstruktivistische Lernumgebung das Herz einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik dar.

## 5. Literaturhinweise

- ALTMAYER, C. (2002): *Lernstrategien und autonomes Lernen: Teilspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts?* Babylonia 2, p. 7-13.
- BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth, Penguin.
- BENSON, P. / VOLLER, P. (eds.) (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, Longman.
- BREEN, M. (1983): *How do we recognise a communicative language classroom?* Dunford House Seminar, Mimeo.
- EYSENCK, M.W. / KEANE, M.T. (1993): *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- HARLEY, T.A. (1995): *The Psychology of Language: From Data to Theory*. Hove, Erlbaum (UK) Taylor / Francis.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*: Oxford, Pergamon Press.
- JONASSEN, D.H. (1996): *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KLAFKI, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2., erw. Aufl. Weinheim u. a., Beltz.
- KUNZ, D. (1994): *Selbständiges Lernen im Englischunterricht: Vorschläge zur Realisierung im Kontext des Alltags Sekundarstufe I am Gymnasium*. Die Neueren Sprachen 93, p. 483-503.
- LEGENHAUSEN, L. (1994): *Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext*. Die Neueren Sprachen 93, p. 467-483.
- LEGENHAUSEN, L. (1999): *Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber, p. 166-182.
- LEGENHAUSEN, L. (2001): *Discourse behaviour in an autonomous learning environment*, in: DAM, L. (ed.): *Learner autonomy: new insights*. AILA Review 15, p. 56-69.
- LITTLE, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik.
- LITTLE, D. (1999): *Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber, p. 22-36.
- MERCER, N. (1995): *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon, Multilingual Matters.
- MÜLLER, K. (1996): *Wege konstruktivistischer Lernkultur*, in: MÜLLER, K.: *Konstruktivismus: Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied, Luchterhand, p. 71-115.
- NUNAN, D. (1993): *Action research in language education*, in: EDGE, J. / RICHARDS, K. (eds.): *Teachers Develop Teachers Research: Papers on classroom research and teacher development*. Oxford, Heinemann, p. 39-50.
- PAGE, (1992) (ed.): *Letting go – taking hold: A guide to independent language learning by teachers for teachers*. London, CILT.
- PAPERT (1990): *Introduction*, in: HAREL, I. (ed.): *Constructionist Learning*. Boston, MIT Press.
- PIENEMANN, M (1998): *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam, Benjamins.
- RUMELHART, D.E. / NORMAN, D.A. (1978): *Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning*, in: COTTON, J.W. / KLATZKY, R. (eds.): *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- WENDT, M. (2001): *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt, Lang.
- WOLFF, D. (ed.) (1994a): *Lernerautonomie* (Themenheft). Die Neueren Sprachen 93, p. 5.
- WOLFF, D. (1994b): *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht*. Die Neueren Sprachen 93, p. 407-429.
- WOLFF, D. (1999): *Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber, p. 37-49.
- WOLFF, D. (2000): *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive*, in: KÜHN, P. (ed.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Georg Olms Verlag, p. 99-124.
- WOLFF, D. (2001): *Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, in: MEIXNER, J. / MÜLLER, K. (eds.): *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Neuwied, Luchterhand, p. 187-208.
- WOLFF, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main, Peter Lang.

## Anmerkung

\*Eine ausführliche Version dieses Beitrags kann von der Babylonia Webseite [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch) heruntergeladen werden.

The full version of this article can be downloaded from the Babylonia website at [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch).

La version complète de cette contribution peut être téléchargée sur le site web de Babylonia [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch)

La versione integrale dell'articolo può essere scaricata dal sito web di Babylonia [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch)

## Dieter Wolff

ist Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung an der Bergischen Universität Wuppertal.

**PUB Peter Lang**