

## **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)

### **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 zur 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 Ländern 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 selbstständig 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 Selbstständigkeit, 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 selbstständigen 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 selbstständig zu gestalten; d. h. der Lernende sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lerntechniken selbstständig 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 Selbstständigkeit 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 selbstständiger vonstatten geht. Der Gedanke, die instruktive Vermittlung von Lerninhalten durch einen Lehrer durch das selbstständige 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 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 Lerner 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 selbstständig 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 selbstständig 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 selbstständigen Erarbeiten sprachlicher

Phänomene und Regelmäßigkeiten mehr Bedeutung beimisst. Unter dem Stichwort der Förderung der Sprachbewusstheit werden Lerner dazu geführt, die Regularitäten einer Sprache selbstständig 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 Selbstständigkeit 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 Unterrichts ableiten, die im einzelnen Klassenzimmer in unterschiedlichem Maße realisiert werden. Wichtigstes Gestaltungskriterium 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 erfüllen (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 vonstatten 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 soll Gegenstand des nächsten Abschnitts sein.

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 beherrzigen.

Im Hinblick auf die zweite Frage kann ich hier aus Platzgründen nur wenige Hinweise geben. Der von Altmayer (2002) vertretene Auffassung, es gebe bisher keine empirischen Untersuchungen, welche die Erfolge dieser konstruktivistischen Unterrichtspraxis nachzuweisen ermöglichen, 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 umfassenderer Wortschatz. Genauere Ergebnisse lassen sich in den Untersuchungen von Legenhausen nachlesen.

### **3 Kognitive Psychologie und Konstruktivismus: Theoretische Fundierung von Lernerautonomie und konstruktivistischer Fremdsprachendidaktik**

Ich hatte am Anfang meines Beitrags deutlich zu machen versucht, dass ich Lernerautonomie, wie sie in der Unterrichtspraxis entwickelt wurde, als Kernstück dessen ansehe, was man heute unter konstruktivistischer Fremdsprachendidaktik versteht. Der Begriff der Konstruktion, der dem Ansatz den Namen verliehen hat, verweist, wie bereits angedeutet, auf die Autonomie des Lerners, der selbstständig die Prozesse der Konstruktion von Wissen durchführen soll, die ihm in der traditionellen Schule vom Lehrer abgenommen werden. Das vom Lehrer oder Lehrwerkautoren konstruierte Wissen wird in der traditionellen Schule durch Prozesse der Instruktion an den Lerner weitergegeben, der es, ohne es in irgendeiner Form zu bearbeiten, seinem Gedächtnis hinzufügen soll. Im autonomen Klassenzimmer wird der gesamte Prozess der Verarbeitung und des Erwerbs von Wissen (also die Wissenskonstruktion) in die Hand des Lerners gegeben, dem der Lehrer helfend zur Seite steht (vgl. in diesem Zusammenhang auch Neil Mercers (1995) Buch mit dem programmatischen Titel *The Guided Construction of Knowledge*).

Der Begriff der Konstruktion spielt auch in einer Reihe von Grundlagenwissenschaften, die in den letzten zwanzig Jahren in den Vordergrund getreten sind, eine wichtige Rolle. Wie ich im folgenden zu zeigen versuchen werde, können Ergebnisse dieser Wissenschaften herangezogen werden, um das Konzept der Lernerautonomie theoretisch zu fundieren; sie können auch dazu herangezogen werden, auf der Lernerautonomie aufbauend eine umfassendere konstruktivistische Didaktik zu entwickeln. Die Disziplinen, auf die ich mich beziehe, sind zum einen die kognitive Wissenschaft in ihrer Ausprägung als kognitive Psychologie und zum anderen der sogenannte Konstruktivismus in seinen verschiedenen Spielarten.

Wenn man die Aussagen dieser beiden kognitivistisch und erkenntnistheoretisch orientierten Strömungen zum Begriff Konstruktion zusammenfasst (vgl. hierzu auch Wolff 2002, 10f), dann kristallisieren sich die folgenden Aspekte heraus:

Konstruktionsprozesse sind im weitesten Sinne die Prozesse, die das Erkennen und Verstehen von Welt ermöglichen.

Konstruktionsprozesse sind Prozesse, zu welchen der Mensch kraft seines Menschseins gezwungen ist.



Konstruktion ist Interaktion zwischen bereits vorhandenen Wissensbeständen und den Umweltstimuli, die von außen an den Menschen herangetragen werden.

Konstruktionsprozesse organisieren das Wissen des Einzelnen auf eine subjektive Weise, nicht weil sie unterschiedlich geartet sind, sondern weil sie auf der Basis unterschiedlicher individueller Wissensbeständen operieren.

Konstruktionsprozesse sind emergente Prozesse: Sie bewirken, dass die Ergebnisse von Wissenskonstruktionen zu mehr werden als der Summe der aufgenommenen Umweltperzepte.

Auch dem Lernen müssen die generellen Eigenschaften des Konstruierens zugeteilt werden. Lernen ist Erkennen ist Konstruktion. Gelernt werden kann nur etwas, was konstruiert wird.

In der kognitiven Psychologie, die menschliches Erkennen, Denken und Lernen in den Mittelpunkt ihrer Forschungen gestellt hat, wird der Begriff der Konstruktion vor allem herangezogen, um Verstehen und Lernen zu erklären, und schließt damit auch sprachliches Verstehen und Lernen mit ein. Die kognitiven Psychologen nehmen an, dass Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen konstruktive Operationen sind, die der Mensch unabhängig, d. h. autonom auf der Grundlage seines spezifischen Welt- und Erfahrungswissens durchführt. Auch Sprachverarbeitung ist eine komplexe mentale Operation, die durch eine Vielzahl von Verarbeitungsstrategien gesteuert wird. Menschen werden als Informationsverarbeitungssysteme gesehen, die Informationen auf der Grundlage vorher erworbenen Wissens verarbeiten. Von außen eingehende Stimuli interagieren mit dem bereits vorhandenen Wissen und während der Interaktion entsteht neues Wissen. Es kann angenommen werden, dass sowohl das Weltwissen wie auch das Sprachwissen so gespeichert und organisiert ist, dass es schnell und effizient abgerufen werden kann; mit großer Sicherheit sind es schematische Strukturen, in welchen das Wissen gespeichert und in verschiedenen Formen repräsentiert ist. Bei der Verarbeitung von Informationen werden mentale Operationen und Strategien benutzt, die man als prozedurales Wissen bezeichnet. Die Ergebnisse eines Verarbeitungsprozesses sind notwendigerweise für jeden unterschiedlich, denn jeder Mensch verfügt über unterschiedliche Erfahrungen und über unterschiedliches Wissen. Diese Ergebnisse der kognitiven Wissens- und Verstehenspsychologie sind entgegen der Auffassung vieler traditioneller Didaktiker (vgl. u. a. Altmayer 2002) empirisch hervorragend abgesichert (vgl. z. B. Harley 1995, Eysenck & Keane 1993).

Die kognitiven Psychologen haben auch über Lernprozesse nachgedacht und versucht, sie auf der Basis von Konstruktionsprozessen zu erklären. Das klassische Lernmodell von Rumelhart & Norman (1978) unterscheidet zwischen drei Stufen des Lernens: Verstehen, Behalten und Automatisieren. Drei komplexe, strategiengesteuerte Operationen machen Lernen möglich: Wissensaufnahme, Wissensrestrukturierung und Wissensanpassung. Es wird deutlich, dass dieses Modell auf dem strategischen Charakter des Lernens abhebt – Lernen wird in dieser

Theorie als eine aktive Tätigkeit verstanden, die der Lerner unabhängig durchführt und die nicht von außen beeinflusst oder kontrolliert werden kann. Wie die Informationsverarbeitung, so ist auch das Lernen ein konstruktiver Prozess: Der Lerner konstruiert neues Wissen, indem er vorher erworbenes Wissen nutzt, und er integriert dieses neue Wissen in sein bisheriges Wissen. Die Ähnlichkeit zu Überlegungen der L2-Forschung, in welchen Lernen als ein kreativer Konstruktionsprozess gesehen wird (vgl. z. B. Pienemann 1998), ist offenkundig.

Zu dem Bündel von Disziplinen, die man gemeinhin recht oberflächlich mit dem Etikett Konstruktivismus belegt, ist in den letzten Jahren sehr viel geschrieben worden, das ich hier nicht wiederholen möchte. Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass der so genannte Konstruktivismus als Grundlagendisziplin in wenigstens drei verschiedene Lager zerfällt: den epistemischen Konstruktivismus (Hauptvertreter sind zweifellos Piaget und die Genfer Schule), den sozialen Konstruktivismus (mit Vygotsky als zentraler Figur) und den erkenntnistheoretischen oder radikalen Konstruktivismus, zu dessen wichtigsten Vertretern Maturana und Varela, aber auch von Glasersfeld und S. J. Schmidt gehören.

Der epistemische und der soziale Konstruktivismus liegen von der Fragestellung her sehr nahe beieinander. Piagets Hauptanliegen ist die Erforschung der Entwicklung der menschlichen Denk-, Lern- und Sprachfähigkeit. Wie auch seine Nachfolger in der Genfer Schule ist er der Auffassung, dass der Erwerb von Wissen eine konstruktive Operation ist, die Prozesse der Assimilation und der Akkomodation erforderlich macht. In der Entwicklung des Kindes führen die genannten Konstruktionsprozesse aber nicht nur zu neuem Wissen, sondern auch zu neuen Denkverfahren. Wissenskonstruktion ermöglicht die Erweiterung nicht nur des deklarativen, sondern auch des prozeduralen Wissens.

Während Piaget die Entwicklung der kindlichen Kognition und der Sprache des Kindes als individuelle Prozesse sieht, betont der russische Psychologe Vygotsky den sozialen Charakter beider Entwicklungsprozesse. Ohne die Möglichkeit, mit anderen kommunizieren zu können, d. h. also ohne Sprachvermögen ist das Kind nicht in der Lage, sein Kognitionsvermögen weiterzuentwickeln. Und ohne den Kontakt mit anderen kann es auch sein Sprachvermögen nicht weiterentwickeln. Damit macht Vygotsky deutlich, dass menschliche Kognition und menschliches Lernen nur in einem sozialen Umfeld entwickelt werden können. Lernen ohne Austausch mit anderen ist nicht möglich.

Der Gedankengebäude der radikalen Konstruktivisten ist zu komplex, als dass es hier in irgendeiner Weise vollständig nachgezeichnet werden könnte. Aber auch in diesem erkenntnistheoretischen Ansatz spielt der Begriff der Konstruktion eine alles entscheidende Rolle. Denn der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass es keine objektive Realität gibt; Wirklichkeit wird immer subjektiv durch den Einzelnen konstruiert. Und die Konstruktion

unserer subjektiven Wirklichkeit erfolgt über unsere Kognition auf der Basis früherer Erfahrungen. Allerdings bedeutet die Tatsache, dass jedes Individuum die Welt für sich neu erschafft, nicht, dass diese Welt als solche nicht existiert. Die umfassendste Darstellung des radikalen Konstruktivismus findet sich bei Wendt (zuletzt 2001).

Dieses hoch theoretische philosophische Gedankengebäude hat, wie die kognitive Psychologie auch, Impulse für eine Reflexion über das menschliche Lernen gegeben und zu einer Art konstruktivistischer Lerntheorie geführt, deren Vollständigkeit allerdings in Zweifel gezogen wird. Forscher wie Jonassen (Jonassen 1996) oder Müller (1996) klammern das radikal-konstruktivistische Gedankengut auch aus ihren Überlegungen aus und legen ihren lerntheoretischen Überlegungen den allgemeinen Konstruktivismusbegriff zugrunde, wie er auch von der kognitiven Psychologie eingebracht wird und wie ich ihn oben vorgestellt habe. Man kann diese Art des Umgangs mit dem Gedankengut der radikalen Konstruktivisten auch als pragmatischen Konstruktivismus bezeichnen. Bei einer solchen Vorgehensweise werden die Aspekte aus dem konstruktivistischen Gedankengut herausgegriffen, die für eine Lerntheorie und die Entwicklung einer Didaktik relevant sind, und im Hinblick auf lerntheoretische und didaktische Konsequenzen reflektiert. Bei Papert (1990), Jonassen (1996), Müller (1996) und Wolff (2002) werden die folgenden Aspekte hervorgehoben:

Lernen ist Konstruktion und wird vom Lerner auf der Grundlage seines individuellen Wissens gesteuert.

Es gibt keine Lernprozesse ausser der subjektiven Konstruktion von Bedeutung und der Integration der konstruierten Bedeutung in das bereits vorhandene Wissen.

Das Lernen macht den Gebrauch spezifischer, erfahrungsbasierter Strategien erforderlich, um die Wissenskonstruktion zu steuern. Es schließt das Restrukturieren des bereits vorhandenen Wissens ein.

Lernen ist ein Prozess der Selbstorganisation und findet nur statt, wenn der Lerner Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt.

Lernen kann nur in geringem Maße durch andere beeinflusst werden.

Besondere Betonung liegt auf der Betonung der sozialen Kooperation bei der Wissenskonstruktion. Lernen ist ein Prozess, der besonders erfolgreich ist, wenn er in Gruppen stattfindet.

Nach meiner Auffassung kann es keinen Zweifel daran geben, dass zwischen dem, was im lernerautonomen Klassenzimmer konkret geschieht, und dem, was in der empirischen und der Grundlagenforschung erarbeitet wurde, enge Verbindungen bestehen. Abschließend soll versucht werden, die Ebene zwischen den theoretischen Erkenntnissen und den praktischen Handlungen im Klassenzimmer zu beschreiben – die Ebene der Didaktik, welche den konkreten Unterricht im Hinblick auf seine theoretische Fundierung und die Theorie im Hinblick auf ihre praktische Realisierbarkeit zu fassen versucht.

Eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik muss sowohl die in der Praxis erfolgreich erprobten Gestaltungsprinzipien des lernerautonomen Klassenzimmers als auch die Erkenntnisse der oben skizzierten 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 konstruktivistischen 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 selbstständigen 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 Selbstständigkeit 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 Lerngruppe.

Abschließend sei auf die wohl wichtigste Kategorie einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik eingegangen, die Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung. Das traditionelle 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 selbstständiges 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: Teilaspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts?“ *Babylonia* 2, 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, 483-503.

Legenhausen, L. (1994): „Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext“. *Die Neueren Sprachen* 93, 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, 166-182.
- Legenhausen, L. (2001): "Discourse behaviour in an autonomous learning environment". In: Dam, L. (ed.): *Learner autonomy: new insights*. *AILA Review* 15, 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, 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, 71-115.
- Nunan, D. (1993): "Action research in language education". In: Edge, J. & Richards, K. (eds.): *Teachers Develop Teachers Resesearch: Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, 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, 5.
- Wolff, D. (1994b): „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht“. *Die Neueren Sprachen* 93, 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, 37-49.
- Wolff, D. ( 2000): “Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive“. In: Kühn, P. (ed.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 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, 187-208.

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.