

Die konstruktivistischen Lerntheorien im DaF-Unterricht

Janjić, Vjenceslav

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:707365>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-21**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Vjenceslav Janjić

**Konstruktivističke teorije učenja u nastavi njemačkog kao stranog
jezika**

Diplomski rad

Mentorica: izv.prof.dr.sc.Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Vjenceslav Janjić

**Konstruktivističke teorije učenja u nastavi njemačkog kao stranog
jezika**

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: izv.prof.dr.sc.Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018.

J. J. Strossmayer-Universität Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
Zwei-Fach-Studium

Vjenceslav Janjić

Die konstruktivistischen Lerntheorien im DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Mentorin: Ao. Univ-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
Zwei-Fach-Studium

Vjenceslav Janjić

Die konstruktivistischen Lerntheorien im DaF-Unterricht

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Ao. Univ-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit – Vorlage Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. _____

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 7 |
| 2. Konstruktivismus..... | 8 |
| 2.1. Erste Begriffsbestimmung | 8 |
| 2.2. Sensualismus unter konstruktivistischer Lupe | 9 |
| 2.3. Realismus unter konstruktivistischer Lupe | 9 |
| 2.4. Radikaler Konstruktivismus | 10 |
| 2.4.1. Operative Geschlossenheit | 10 |
| 2.4.2. Autopoiesis..... | 11 |
| 2.4.3. Perturbation und Validität | 11 |
| 2.4.4. Psychologischer Konstruktivismus | 12 |
| 2.4.4.1. Piaget als Grenzgänger..... | 13 |
| 2.4.4.2. Assimilation..... | 13 |
| 2.4.4.4. Akkomodation | 14 |
| 2.5. Neurobiologischer Konstruktivismus | 15 |
| 2.6. Kritik an radikaler Auslegung des Konstruktivismus | 17 |
| 2.7. Interaktionistischer Konstruktivismus..... | 18 |
| 2.7.1. Experience als Grundlage für Konstruktionsprozesse..... | 19 |
| 2.8. Zwischen radikaler und interaktionistischer Perspektive | 20 |
| 2.8.1. Konstruktion und Rekonstruktion | 21 |
| 2.8.2. Konstruktion und Dekonstruktion | 21 |
| 3. Lerntheorien | 23 |
| 3.1. Behavioristische Lerntheorie..... | 23 |
| 3.2. Kognitivistische Lerntheorie | 26 |
| 3.3. Konstruktivistische Lerntheorie | 29 |
| 4. Fremdspracheunterricht und Konstruktivismus | 33 |
| 4.1. Rezeption der konstruktivistischen Lerntheorie..... | 33 |
| 4.2. Konstruktivistische Lernprinzipien im Fremdsprachenunterricht..... | 35 |
| 4.3. Lerninhalte in der Fremdsprache..... | 38 |
| 4.4. Lehr- und Lernmethoden..... | 39 |
| 4.5. Lernziele und Lernumgebung | 41 |
| 5. Schlusswort | 42 |
| 6. Literaturverzeichnis..... | 43 |

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Konstruktivismus als Lerntheorie und der Prüfung ihrer Stellung im Fremdsprachenunterricht. Es wird der Frage nachgegangen, welche konstruktivistischen Hypothesen sich als fruchtbar (viabel) für das Erlernen einer Fremdsprache behaupten können, bzw. was für Konsequenzen ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht aus der konstruktivistischen Lerntheorie, d. h. inwieweit sich konstruktivistische Hypothesen dem Fremdsprachenlernen anpassen und inwieweit akkomodieren lassen.

Folgendes Ziel wird verfolgt: es wird der Konstruktivismus als Theorie erklärt, deren verschiedene Ansätze, zugleich auch die Grundbegriffe und Unterschiede durch den Vergleich ihrer gegensätzlichen Positionen ausgearbeitet, sowie eine erste Begriffsbestimmung des Lernens gegeben. Auch werden der radikale und der interaktionistische Ansatz der dekonstruktiven Kritik unterzogen. Darüber hinaus wird versucht, die Geschichte der unterschiedlichen Lerntheorien zu rekonstruieren, von der behavioristischen und kognitivistisch orientiert hin zur konstruktivistischen. Ferner werden ihre Grundsätze und Folgen für den Unterricht beschrieben, um dann aus ihnen Prinzipien für die Fremdsprachendidaktik abzuleiten. Auf deren Basis werden Lerninhalte, Lernmethoden und Lernziele im Fremdsprachenunterricht analysiert, um den Wert dieser Prinzipien für das Fremdsprachenlernen zu ermitteln.

Ausgehend von der Behauptung, die konstruktivistischen Lerntheorien besitzen das Potential, das Fremdsprachenlernen, sogleich auch den Fremdsprachenunterricht zu verändern und aus der Perspektive der Lerner pragmatische zu gestalten. Bei der Komparation von radikaler und interaktionistischer Auslegung des Konstruktivismus gibt es übereinstimmende und kompatible Standpunkte, die für das Lernen wichtig erscheinen: der individuell-psychologische Aspekt und der gesellschaftlich-geschichtliche, die beide gepaart mit den Konzepten der Re- und Dekonstruktion viabel für den Lernprozess des Fremdsprachenunterrichts erscheinen. Aus dem radikal-interaktionistischen Ansatz können grundlegende Lernprinzipien für den Unterricht abgeleitet werden, ihr Akkomodationspotenzial wird aber durch die Vorbedingungen, die an das Fremdsprachenlernen geknüpft sind, beschränkt.

Mit dieser Schrift gedenken wir einen bescheidenen Beitrag im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu liefern. Wenn auch nicht zwingend radikal Neues hervorgebracht wird, so sollte es der Popularisierung dieses Ansatzes dienstlich sein. Zur Genderproblematik sei gesagt, dass allein durch die Theorienwahl und Bearbeitung dieser unsere Position klar ist. Wegen des Wunsches nach einfacher Satzstruktur wird meistens das Maskulinum benutzt.

2. Konstruktivismus

2.1. Erste Begriffsbestimmung

Für viele Leute ist das Verständnis von Wirklichkeit einfach gestrickt: sie folgen bei ihren Denk- und Vorstellungsprozessen einer Ontologie, die man in reduktionistischen Sätzen in etwa so formulieren kann: ich bin so, die Dinge sind so, so war und ist es. Das Weltbild ist klar, die Dinge, also auch Wahrheiten besäßen eine Stabilität, sind ewig und außerhalb von uns – die eigene Sprache beschreibe das Wahre (Von Glaserfeld, 1987:12). Aber ist dem so? Bei dem scheinbar simplen Versuch den Konstruktivismus näher zu definieren, stößt man auf erste Schwierigkeiten, denn heutzutage gibt es unzählige Ansätze, Theorien und Paradigmen, die mit ihm in Verbindung gebracht werden. Will man aber trotzdem einen gemeinsamen Nenner aller oben kurz skizzierten Ausformungen liefern, so kann man festhalten, dass als konstruktivistisch bezeichnet wird, was den Fokus auf das werdende (Schleirmacher:2002) legt, das Seiende dabei „ausblendet“.

Es geht also beim Konstruktivismus um die Prozesshaftigkeit von Bezeichnungen, ihre Entstehungsherkünfte und unter welchen Bedingungen Begriffe und Bedeutungen erschaffen werden, so dass festgehalten werden kann: die Kernthese des Konstruktivismus meint, alle begrifflich-semantischen Formen, also jedwede Symbole, werden vom Einzelnen (radikal)¹ (Palekčić, 2002:405) oder der Gesellschaft (interaktionistisch) mittels Zeichen – in erster Linie sprachlicher – erzeugt, sodann auch Wissen und Wirklichkeit. Daraus folgt, dass alle Erkenntnis dem Subjekt zugrunde liegt, sie werde förmlich erzeugt: aus dieser Prämisse werden drei simple, aber tiefgreifende Behauptungen aufgestellt: jedwedes Wissen, also Beobachtungen, sind vom Subjekt abhängig (Maturana:1985); es gibt keine Realität außerhalb von uns, man kann bestenfalls von Realitäten im Plural sprechen – für die Wissenschaft habe sich lediglich die Differenzierung zwischen Subjekt und Objekt² als fungibel gezeigt (ebd.,16); Erfahrung(en) wird konstruiert, die Sprache, so auch die Wissenschaft nehme nur eine ordnende Funktion ein (Weber:2004). Eine objektive Welt könne nicht bewiesen werden, so radikale Wissenschaftler. Nun haben wir indirekt schon eine Bezugswissenschaft des Konstruktivismus entblößt, namentlich die Epistemologie.

¹ „Konstruktivistički pristupi počivaju na teorijsko-spoznajnoj pretpostavci da je stvarnost konstrukcija subjekta, odnosno da individualno doživljena stvarnost nije kopija vanjske stvarnosti koja postoji neovisno o subjektu.“ (Eigenübersetzung)

² Für das konstruktivistische Paradigma ist eine Fusion als Verschränkung von Begriffen, so auch „Dingen“, charakteristisch. Sie treten wie ein Atomkern nie abgespalten auf, sondern sie werden immer gemeinsam betrachtet. Also kann man feststellen, dass man hier eine Differenzierung vorantreibt, aber nicht auf Aufspaltung aus ist.

2.2. Sensualismus unter konstruktivistischer Lupe

Die traditionelle Epistemologie gehe nach Glaserfeld davon aus, Wissen und Wirklichkeit stehen in einer mehr oder weniger Abbildbeziehung mittels bildlicher und dinghafter Repräsentationen im Gehirn, die Vertreter des Konstruktivismus hingegen verzichten mehrheitlich auf derartige Behauptungen, gar empfinden sie es als Anmaßung von einer realen, objektiven Welt zu sprechen (Von Glaserfeld in Flacke, 1994:53).

Woran sich sensualistische Denker gelehnt hatten, war der Glaube, dass die Sinnesorgane Umweltreize weitervermitteln würden, ohne das „Bild“ zu beeinträchtigen und so ohne weiteres das Reale und Wahre der Wirklichkeit zu übersenden. Einfacher formuliert, sie hatten eine Mittlerfunktion inne und waren der Garant für die Sicherstellung der Wahrheit. Die zweite Prämisse ergab sich dann von selbst: wenn es eine äußere Realität gäbe, dann sollte es demzufolge auch eine Objektivität geben – eine Binarität wird aufgestellt - eine wahre, die mehrere Subjekte konstatieren und Objekte, die sie wahrnehmen können.

2.3. Realismus unter konstruktivistischer Lupe

Weitere mit dem Sensualismus verwandte Theorien sind der Realismus und der Positivismus, „der“ an die „Unfehlbarkeit“ menschlicher Erfahrung glaubte, die mittels Sinneseindrücken entstünden und die Welt als Kopie im Gehirn abbilden würden. Eine ganz gegensätzliche Position vertreten konstruktivistisch geprägte Denker, wie Glaserfeld, der in diesem Zusammenhang meint, dass es keinen sicheren Beleg für die außerhalb von menschlicher sinnbedingter Erfahrung existierende Welt geben könnte, die wir sehen und/oder erfassen können, weil unsere Vokabelinventar und Bewusstseinerfahrung eingeschränkt sind durch vorherige Zuschreibung von Merkmalen den Dingen gegenüber. Um mit philosophischen Worten zu formulieren: nur für das Ding sind wir empfänglich, wir erschaffen uns die Dinge in mentalen Repräsentationen, an sich betrachten ist uns verwehrt (von Glaserfeld, 1987:104-105).

Somit kann man feststellen, dass es keine Unmittelbarkeit zu den Dingen gibt, weil das vorher aufgebaute semantische Netz, also die Bewusstseinerfahrung, es verhindert. Nicht zu vergessen, es kann keine Erkenntnis ohne das Subjekt geben, denn es erschafft die Begriffe und Dinge. Für Konstruktivisten gilt dann auch die Frage nach der Realität als obsolet. Sie konzentrieren sich viel mehr auf andere Aspekte, wie z. B. begriffliche und dingliche Konstrukte erzeugt werden.

2.4. Radikaler Konstruktivismus

Wie im vorigen Kapitel angedeutet, unterscheidet man zwischen vielen Varietäten des Konstruktivismus und einer davon wurde als radikal bezeichnet, gerade weil seine Position extrem zugespitzt ist: die Vertreter dieser Position sind der Meinung, Konstrukte von Welt, Wahrheit und Wirklichkeit entstünden im Individuum durch Interaktion mit seinen eigenen Zuständen und würden von ihm kreiert, weshalb die Zweiteilung in ein Innen/Außen aufgelöst wird und zusammenfällt; die Umwelt sei eine verschlossene Black Box, deren Auswirkungen beobachtbar für uns sind, aber wie sie ist, bleibt uns verwehrt (Von Glaserfeld:1987). In diesem Kontext wird das Argument eingebracht, dass es außerhalb des Subjekts überhaupt keine Objekte geben kann, zumindest solche, die beweisbar sind, denn ohne den Einzelnen gibt es kein Objekt. Nicht nur dieses individualistisch-liberale Konzept des Erkenntnisgewinns wird hier als Fundament benutzt, das Züge des individuellen Determinismus in sich trägt, sondern auch Axiome aus anderen Bezugswissenschaften, wie der Neurologie, Biologie und Psychologie, von deren Werte aus man teils ähnliche Perspektiven vertritt. Aus diesem Grunde könnte es förderlich sein, dem besseren Verständnis wegen die Grundbegriffe des radikalen Konstruktivismus vorzustellen, die aber auch als Grundlage neurobiologischer, psychologischer und interaktionistischer Ansätze fungieren.

2.4.1. Operative Geschlossenheit

Bei dem Versuch, zu beweisen, dass eigene Zustände bei Individuen nur mit sich selber interagieren können, also operativ geschlossen sind, rekurrierte Maturana (1985) auf Konzepte aus der Biologie: bei gewissen Tierarten entstünden Farben erst durch die Verarbeitung der Reize im Nervensystem und in Zusammenspiel mit anderen Bestandteilen im Gehirn, indem die inneren Zustände das Bild bestimmen würden und nicht durch die Sinnesorgane Qualitäten zugeschrieben würden (Maturana, 1985:19). Bekräftigt wird das durch den Beweis der Selbstreferenzialität des Subjekts, das nur in seinem Interaktionsbereich Relationen von Bedeutungseinheiten erschafft. Diese Bedeutungseinheiten treten in neue Interaktion und dadurch werden Konstruktionsprozesse erst angekurbelt: für eine intersubjektive Interaktion spricht der Befund der Unspezifität von Reizen, den die Neurobiologen ins Feld führten. Elektrophysische Messungen sollen laut Flacke beweisen: erst das Gehirn produziert die Modalität der Reize, also den Sinneseindruck (Flacke, 1994: 85); überdies gäbe es 100 Millionen Rezeptoren für sensorisches, während 1000 Milliarden Synapsen im Nervensystem für die kognitive Verarbeitung zuständig seien, so von Foerster (von

Foerster,1985:29); Wahrnehmung und Denken wird erst mit den Neuronen in diversen Gehirnzentren konstruiert. (Roth in Flacke, 1994:77) Ob diese Befunde für die hermeneutische Abgeschlossenheit gegenüber der Umwelt ausreichen, wird im nächsten Kapitel beantwortet.

2.4.2. Autopoiesis

Vereinfacht definiert, beschreibt das radikal-konstruktivistische Konzept Autopoiesis die Selbstgestaltung und Selbsterhaltung eines Systems (Individuums) im Sinne von Autonomie (Siebert, 1998:41). Wie die Bezeichnung schon impliziert, handelt es sich hier um einen Prozess der Selbstschreibung einer Einheit, bzw. eines kognitiven Netzwerks, das Maturana (1985) zufolge Prozesse der Produktion ihrer einzelnen Bestandteile in zweierlei Richtungen organisiert: der Transformation und der Destruktion; die Organisation der Bestandteile erzeuge das dynamische, homöostatische Netzwerk; durch das verändernd wirkendes Ineinprozesstreten der Bestandteile werde dieses Netzwerk gebildet und erhalten; das Netzwerk determiniere den Raum für die Konstruktion und das Existieren von Bestandteilen durch Erschaffung einer Einheit im Raum. (Maturana in Flacke, 1994:65). Anders gewendet, unter Autopoiesis meint man ein selbsterzeugendes und selbstexplikatives, mit seinen eigenen Zuständen kommunizierendes, lebendes, rekursives System, das als Einheit bestimmt ist, aber dennoch mit anderen Einheiten verflochten ist, wobei nach Flacke (1994) jede Interaktion mit der selbsterzeugten Umwelt sie auf das neue so produziert, dass Wahrnehmung und Denken erst mit den Neuronen in diversen Gehirnzentren konstruiert werden. (Roth in Flacke,1994:77) Den Beweis für die Selbstreferenzialität glaubt Flacke in der Figur des Forschers gefunden zu haben: er entwirft ein wissenschaftliches Problem, stellt Ziele und Hypothesen auf, so dass ein zu untersuchender Gegenstand erschaffen wird, der noch nicht existierte (Flacke, 1994:48). Das Potenzial der Wortbildung als Quelle neuer Schöpfungen, besonders in der deutschen Sprache, ist einmal mehr ein Befund für die Prozesshaftigkeit der Konzepte.

2.4.3. Perturbation und Validität

Radikal konstruktivistische Denker gehen davon aus, dass Individuen operativ geschlossene, selbstschreibende Systeme, die von Außen aus nicht gesteuert oder in irgendeiner Weise beeinflusst werden können, weil ihre Zustände, d .h. ihre vorigen Bedeutungskonstruktionen determinieren, was überhaupt wahrgenommen, erkannt und verstanden werden kann. Aus diesem Grund sind Individuen und ihre Bedeutungskonstrukte lediglich perturbierbar. Mit anderen Worten, die Umwelt, hier eine für die wissenschaftliche Arbeit

notwendige Konstruktion, könne lediglich den Einzelnen und seine Konstrukte durch neue „Inhalte“ verstören, keineswegs belehren und so zur Assimilation führen (zu dieser ausführlich im nächsten Kapitel). Also verändere sich auch die Wahrnehmung der Symbole: sie besäßen nur Potenzial, durch Perturbation von inneren Zuständen bearbeitet zu werden. (von Foerster in Flacke, 1994:83). Erschlossen wird nur das, was anschlussfähig ist. So lautet das Credo dieses Konzepts.

Der Begriff Viabilität, der ein Rekurs auf die darwinistische Anthropologie darstellt, ist ein weiteres, zentrales, individualistisches Konzept der radikal ausgerichteten Konstruktivisten. Viabel seien alle Handlungen – sowohl kognitive als auch physische – die lebensdienlich und fördernd sind für den Einzelnen. Aktuell würde man das aus psychologischer Perspektive als Motivation benennen. Sie inkludiert Gefühle, Einstellungen und Interessen (Reich, 2004:107) und somit nimmt sie eine wichtige Rolle für Perturbation, Autopoiesis und operative Geschlossenheit ein. Ohne dass etwas vom Individuum als relevant, wichtig und richtig erfasst wird, gibt es keine Wahrnehmung und kein Erkennen der „Umwelt“, keine Verstörung und somit auch keine Interaktion mit den eigenen Zuständen, was zur Folge hat, dass keine Veränderungen ausgelöst werden können ohne den Miteinbezug dieser Motivationsfaktoren.

2.4.4. Psychologischer Konstruktivismus

Der psychologische Konstruktivismus fokussierte sich auf die Beobachtung von kulturellen Phänomenen. Seine Hauptvertreter versuchen den Konstruktivismus als individualistisch orientierte Theorie zu begründen mit dem Verweis auf die individuelle Wahrnehmungsweisen und daraus ergebende Paradoxe, kulturell unterschiedliche Normen und ihre immanenten Diskriminierungen (Watzlawick:1976). Das Ziel ist hier ein anderes: durch das Aufzeigen der Prozesshaftigkeit³ (Babić:2007) soll ihr konstruktivistischer Charakter aufgedeckt und auf die Veränderbarkeit solcher Strukturen hingewiesen werden. Jedoch sollte betont werden, dass nicht alle Vertreter der Meinung sind, Individuen seien geschlossene Systeme, wiederum andere vertreten den interaktionistischen Standpunkt, wie z. B. Watzlawick, der die Kommunikation beim Konstruktionsprozess apostrophiert und so den Anderen einführt: „Um sich selbst zu verstehen, muss man von einem Anderen verstanden werden“ (Horas in Watzlawick, 1976:11). Dieses Problem wird in einem separaten Kapitel besprochen.

³ „Hipotetična i procesna priroda znanja suprotne su objektivističkom shvaćanju znanja kao interiorizirane reprezentacije stvarnosti koju odlikuje konačnost (u smislu neosporivosti, istinitosti).“ (Eigenübersetzung)

2.4.4.1. Piaget als Grenzgänger

Einer, der zwischen der radikalen und interaktionistischen Auslegungen des Konstruktivismus schwankte, war der Schweizer Psychologe Jean Piaget. Dank Piagets Arbeit figurieren seine Grundbegriffe Assimilation und Akkommodation als Hauptpfeiler konstruktivistisch geprägter Denksysteme. Auch bei seinen Ausführungen ist der Einfluss von Darwin nicht zu übersehen, nämlich der Äquilibration. Sie fußt auf Konzepten der Evolutionstheorie, die so viel bedeuten, wie das Begehren der (Wieder)Herstellung eines Gleichgewichts im Individuum. Das durch kognitive Dissonanzen gestörte Gleichgewicht wird von neu empfangenen Sinnesdaten verursacht. Zum einen sucht man diese Unstimmigkeiten an die schon dagewesenen Begriffe, Vorstellungen und Konzept anzupassen, zum anderen vollzieht sich die Anpassung der Begriffe an Sinnesdaten, also die entstehen in diesem Falle neue Strukturen (Piaget in von Glaserfeld, 1987:100). Soeben wurde eine erste Begriffsbestimmung geliefert, die sich auf die zwei Grundbegriffe Assimilation und Akkommodation bezieht.

2.4.4.2. Assimilation

Für eine Eingangsdefinition reicht es festzustellen: Assimilation ist aus konstruktivistischer Perspektive eine Reaktion auf Perturbationen von außerhalb. Sie ließe sich auch als historisch bewährte und geschaffene Erfahrung deuten, die sich im kognitiven Netz als Deutungs- und Denkmuster (Bedeutungen) verfestigt hat, weil sich das als viabel herausgestellt hat und als Grundlage für Wissenskonstruktion fungiert. Der Äquilibration wegen orientieren sich menschliche Bedürfnisse darauf, die erlebte, vorgefundene Außenwelt der Dinge und Menschen in die neuronalen, begrifflichen Strukturen einzugliedern, bzw. zu assimilieren (Piaget in von Glaserfeld, 1997:101) ohne die Struktur radikal zu verändern, sondern sie als dienstliche weiter zu erhalten. Mit anderen Worten, der Hörer konstruiert selber Bedeutung, indem er Interaktionen seiner inneren Zustände den äußern zu assimilieren sucht, um Unklarheiten zu glätten (Maturana, 1985:58).

2.4.4.3. Entstehungshintergrund der Assimilation

Viable Denk- und Verstehensmuster, die das Überleben gewährleisten und die von Piaget als Assimilation bezeichnet werden, entwickeln sich nach seiner Meinung im Laufe der kognitiven

Entwicklungsstadien der Kinder so, dass vorsprachliche Erfahrungen zuerst gemacht werden, also der Körper bei Lernprozessen, die später für die Konstruktionsprozesse von Bedeutungen relevant werden, ein „Medium“ für die sensomotorische Erschließung der „Umwelt“⁴ darstellt (Piaget in Flacke, 1994:103). Aus diesem Grund fallen Handlung und Lernen in einander und sind nicht zu trennen.

Wenn sich das Kind die Welt allmählich durch Spracherwerb denkend die Welt dimensioniert und sie sich zu Eigen macht, indem es durch konstruktivistische Verfahren – Bedeutungszuweisungen - schrittweise die Differenzierung der „Sinneserfahrungen“ von Subjekt und Objekt individuell herbeiführt, dann ist der Prozess der Subjekt- und Objektbildung fortgeschritten, die Objektpermanenz hat sich in diesem Stadium schon verfestigt und der Prozess erscheint für den Einzelnen nicht durchschaubar (Piaget in von Glaserfeld, 1997:100). Das unbewusste Lernen, was hier beschrieben wird, findet sich schon bei Kant, der diesen Prozess die Unterschiebung nannte, für welche die Erziehung schuld ist (von Glaserfeld:1997), was den vorigen Sachverhalt treffend bezeichnet. Durch das Lernen schleicht sich Bewusstes, welches sich beim Kind, so auch beim Erwachsenen, manifestiert, und Unbewusstes, das sogar dem Subjekt verborgen bleibt, ein. Anschaulich darbieten lässt sich die Dimensionierung der Welt als Filament, das im Nachhinein als Grundlage für Konstruktionsprozesse dienen wird, die bedeckt bleiben. Jenes fungiert sodann als „Boden“, auf dessen Oberfläche Objekte und Subjekte sich bewegen und verweilen. Also sind zwei Metaphern grundlegend für dieses Verfahren: die der Zeit und des Raums. "Wenn wir sagen, daß wir da draußen im Raum einen Gegenstand sehen, dann nutzen wir Korrelationen, die durch Erfahrung und Wiederholung in die Struktur und das Funktionieren unserer Gehirne eingebaut worden sind"(Bridgman, 1959:46, in von Glaserfeld, 1994:104). Man kann also schlussfolgern, dass Assimilation von neuen, in seine eigene Sprache übersetzten Nervensignalen, immer von alten bestimmt bzw. sie von der Anpassungsfähigkeit bedingt wird. Was aber passiert laut radikalen Konstruktivisten, wenn das Neue nicht Anpassungsfähigkeit ist und nicht integrierbar ist in die Wissensstruktur des Nervensystems?

2.4.4.4. Akkomodation

Piaget zufolge versteht man unter Akkomodation einen deduktiven Prozess der Anpassung, also die Neuerschaffung von Wissensstrukturen, die so erfolgt, dass alte Begriffe sich den neuartigen Signalen anpassen müssen und dabei ihre Struktur grundlegend verändern. (Piaget in Flacke,1994:93-94). Beilin vertritt die Meinung, Akkomodation sei ein Prozess der

⁴ Mehr zur Diskussion über Piaget und seine Wirrungen in von Glaserfeld (1987) und Flacke (1994).

Umstrukturierung von Neuronetzen verursacht durch externe, bisher nicht gekannte und deswegen nicht integrierbare Erfahrungen, die vorgegebene völlig umformen oder neue erschaffen. (Beilin in von Glaserfeld, 1987:101).

Aber eröffnet sich nicht die Möglichkeit, etwas zu integrieren, was noch nicht erlernt, erkannt oder verstanden wurde. Mitnichten, so würden Konstruktivisten antworten, denn auch wenn die Akkomodation zur begrifflichen Dynamik führte, so kann es nicht etwas radikal Neues sein, sonst wäre es nicht integrierbar. Infolgedessen sollte man Assimilation und Akkomodation, wie Piaget zu Recht argumentiert, als verbunden ansehen und als nicht von einander trennbare Prozesse betrachten, so dass Wahrnehmung, Erkennen und Bedeutungskonstruktion durch das vorher assimilierte bestimmt und begrenzt werden (Piaget in Von Glaserfeld, 1987:101).

2.5. Neurobiologischer Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus ist ein Konvolut von Thesen, die aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen abgeschöpft sind und eine Theorie bilden, die sich aus den Erkenntnissen der Neurophysiologie, der biologischen Kognitionstheorie, der genetischen Epistemologie, als auch der Psychologie speist.

Radikalen Konstruktivismus aus der neurobiologischen Perspektive denken, heißt nur das Neurosystem, „die Realität feuender Neuronen“⁵ (Hebb in von Glaserfeld, 1987:105) anzuerkennen, wobei auch das nur als vom Individuum durch „Sinnesorgane“ erschaffenes, externalisiertes Konstrukt betrachtet wird. Externalisierung sei die Bedingung von Konstruktionsprozessen und Produkten, so auch „Wissen als Resultat von Beobachtungen der eigenen Externalisierungsprozesse von Erfahrungen“ (von Glaserfeld, 1987:105).

Das Individuum erfinde laut Piaget bei der Konstruktion von Gehörtem, also dem Verstehen als durch und durch aktivem Prozess, und Gesagtem immer etwas hinzu, infolgedessen jedes mal etwas Neues beigemischt wird (Piaget in von Glaserfeld, 1987). Für die genetische Epistemologie ist der Mensch ein von der Außenwelt abgekoppelter, aktiver und kreativer Gestalter von Wirklichkeiten, Bedeutungen und Realitäten, da er in jedem Kommunikationsprozess seine individuelle, der Außenwelt verschlossene Wahrnehmungs- und

⁵ Unter diesem Syntagma versteht man den Kognitionszentrismus, der hier postuliert wird. Mit anderen Worten, nur Neuronen und ihr Zusammenspiel sind für den Konstruktionsprozess von Relevanz, alles andere erscheint unwichtig.

Denkweise offenbart, die ihre eigenen Muster, Schemata und Modelle von (Um)Welt generiert (von Glaserfeld,1987).

Allerdings drängt sich im Folgenden die Frage auf, wie dann Konventionen, Normen und Übereinkünfte mit „Anderen“ möglich entstanden sind und noch entstehen. Nun aber bemüht Glaserfeld, um das zu beantworten, das Konzept der Intersubjektivität, die aber ganz anders verstanden wird als im herkömmlichen Sinne: Übereinstimmungen über die Welt zwischen Individuen beweisen nur, dass ähnliche Erfahrungen ähnliche „innere Welten“ erzeugen, die durch Invarianzen, also entschleunigte und stabile Strukturen, die Konsensusbildung ermöglichen (Glaserfeld in Flacke, 1994:58).

Bei der Interpretation von Piagets Grundbegriffen, etwa der Assimilation und Akkomodation, sowie dem allen Konstruktivisten gemeinen Konzept der operativen Verschlussenheit, unterstreicht Maturana die zirkuläre Bestimmtheit des Individuums:

Lebende Systeme, d. h. Interaktionseinheiten, die durch ihre Ausstattung als lebende Systeme bestimmt sind, können in keine Interaktionen eintreten, die nicht durch ihre Organisation spezifiziert werden. Die Zirkularität ihrer Organisation führt sie fortwährend zum gleichen internen Zustand zurück (gleich mit Bezug auf den zyklischen Prozeß). Jeder interne Zustand verlangt, daß bestimmte Bedingungen (Interaktionen mit der Umwelt) erfüllt sein müssen, damit der nächste Zustand herbeigeführt werden kann (Maturana, 1985:36).

Damit aber wird nicht die Möglichkeit der Akkomodation, also der Veränderung beschränkt, denn auch Muster lassen Lücken offen, die Platz für Neues schaffen. Es versteht sich von selbst, dass man Menschen eine bestimmte Dynamik zuspricht, wenn man davon ausgeht, dass sie selbstschreibende, verschlossene Systeme sind.

Für dieses Paradigma ist ein liberalistisches Konzept von Subjekten unübersehbar. Gerade das wird von Maturana untermauert: er billigt dem Subjekt Entscheidungsfreiheit bei der Reaktion auf Botschaften zu, jedoch sieht er die Reaktionsmöglichkeiten beschränkt durch die inneren, schon gebildeten Strukturen (ebd. 58).

Da nun in kurzer Zusammenfassung die wichtigsten Standpunkte und Argumente der radikal denkenden Konstruktivisten vorgestellt wurden – zum einen die aus der Psychologie und Neurobiologie - gilt es jetzt all dies mit der Kritik, die gegen sie erhoben wurde, zu konfrontieren, um dann letztlich einen anderen Ansatz zu präsentieren.

2.6. Kritik an radikaler Auslegung des Konstruktivismus

Einer von unzähligen Einwänden, von denen nur einige ihre Berechtigung finden und Erwähnung wert sind, während andere jeglicher wissenschaftlicher Grundlage entbehren, war die Beanstandung, es werde hier die Objektivität in Mitleidenschaft gezogen, Willkür und Arbitrarität würden in allen Kreisen einkehren, vor allem in die wissenschaftlichen (Palekčić, 2002:408), was zum allgemeinen Relativismus führen würde. Dieser Kritikpunkt ist zum Teil verständlich, denn wahrlich wäre es inakzeptabel, zu behaupten, nur er alleine besitze die Wahrheit und alle für sich hätten eine individuelle. Allerdings bleibt die Wissenschaft ein differenziertes System von Theorien, Konzepten und Begriffen, das dem ordnenden Prinzip folgt (Weber:2004) und zur Komplexität neigt. Darüber hinaus gibt es unzählige Subjekte, die sich der Willkür der Sprache, aber auch des Rechtssystems, bewusst sind, das System jedoch weiterhin von ihnen aufrechterhalten wird. Beim konstruktivistischen Paradigma der Wissenschaft geht es nur um die Verhinderung der Dogmatisierung oder der Verabsolutierung.

Auch wenn radikale Konstruktivisten mit einem Überschuss an Skeptizismus beweisen möchten, dass alles geschaffen und von Jemanden, ob Sprecher oder Zuhörer, erschaffen wurde und der Einzelne zunächst ein Beobachter sei (Maturana in Pörksen, 2011:14), so sollte man das auch auf Maturanas eigenes Konstrukt anwenden – den solipsistischen Entwurf des Subjekts - und keinen Dogmatismus betreiben und meinen, absolute Wahrheiten gefunden zu haben, denn das ist es, was gerade dem Konstruktivismus zuwider ist. Wenn man das Subjekt also einzige Quelle der Bedeutungsbildung anerkannt sehen möchte, dann wird hier ein radikaler Realismus propagiert. Mit dieser Herangehensweise wird wieder der Fokus auf die Substanz, als das Individuum, statt auf den Prozess gelegt, was die so orientierten Denker vermeiden wollten. Der radikale Ansatz sah sich zusätzlich mit dem Einwand konfrontiert, sie trügen der Historizität bei ihrer Konstruktion des Individuums als „Bedeutungsmaschine“ nicht Rechnung: zu dieser zählen Sprache und grammatische Strukturen, in die man hineingeboren wird, welche von der Gesellschaft geprägt und erzeugt wurden und werden:

Jeder Beobachter setzt voraus, dass bereits beobachtet wurde. Jede Konstruktion baut bereits auf Konstruktionen auf bestehendes, als Art und Weise des üblichen Beobachtens bereits kennengelernt haben. Die Rede von der Freiheit des Beobachters darf deshalb nie übersehen, dass der Beobachter bereits beobachtend sozialisierter Beobachter ist (Reich, 2009:30).

2.7. Interaktionistischer Konstruktivismus

Radikale und interaktionistische Befürworter des Konstruktivismus haben eins gemeinsam, nämlich sie behaupten alle, dass alles von Jemandem konstruiert wird: dieser jemand ist für die Ersteren der Einzelne, für die Zweiten die Gesellschaft als Netz von einzelnen Konstrukteuren. Die Ersten bemühen eine innere, operative Geschlossenheit für den Beweis, dass Konstruktionsprozess vom Individuum gesteuert wird, die Anderen lehnen solch einen Ich-Zentrismus ab mit dem Verweis auf die Sprache und ihre Strukturen, Historizität und die Sozialisation, denen sie eine vordergründige Rolle zuschreiben, jedoch dabei nicht das Subjekt aus dem Auge verlieren. Aber wieso geht man von einem sozialen Konstruktivismus aus?

Um sich noch weiter vom radikalen Standpunkt zu differenzieren, wird aus interaktionistischer Sicht das Beispiel von Beobachtungspluralismus herangezogen, wo sich nach Meinung von Reich die Perspektiven individuell sehr unterscheiden, aber das Vorwissen, also die Interpretationsstrukturen sehr viele Gemeinsamkeiten aufweisen: „(...) gleichwohl gibt es zu jedem von ihnen Vorverständnisse, aus deren Kontexten sich Wahrheiten von Konstruktionen speisen. Konstruktive Vorgänge sind daher keineswegs kulturell nur willkürlich oder spontan“ (Reich, 2009b:4). Demnach sind alle Konstrukte schon teils determiniert durch größere Strukturen und können keineswegs nur durch Spontaneität erklärt werden.

Ferner greifen Interaktionisten auch auf einen Befund aus der Biologie, der die These von der Teilabhängigkeit der Konstrukte von der Gesellschaft untermauern sollte, zurück: zu diesem Zweck stellen sie die Behauptung auf, dass der Mensch als Neugeborener alleine nicht überleben kann und er sich viable Überlebensstrategien, also Verständigungstechniken, erwerben sollte, um dies sicherzustellen (ebd.37). Im Zuge der lebensdienlichen Konsensbildung, die in vorigen Kapiteln im Zusammenhang von Unterschiebung schon erörtert wurde, schleicht sich im Laufe der Zeit während der Assimilierung der Welt unbemerkt der „Andere“ in das Selbst, wobei der Andere hier für die kulturellen, dagewesenen Strukturen steht (ebd.38-39).

Auch spricht es für die Interaktivität, dass, wie es schon Watzlawick (1976) angemerkt hatte, das Selbst/Ich nie von sich aus erzeugt und anerkannt wird, sondern es braucht einen Anderen, der als Spiegel dient: die Anerkennung durch den anderen sei eine Voraussetzung für die Existenz eines Selbstbewusstseins (Reich, 2009b:38) und sei identitätsstiftend (ebd.154). Jedoch bedeutet es nicht, dass es völlig seine Autonomie verliert, denn die importierten, unbewussten kognitiv-affektiven Muster sind Konstrukte, die neu erfind- und veränderbar sind. Das Selbst und das Andere sind in einem unübersichtlichen Reigen verbunden (ebd.39).

2.7.1. *experience* als Grundlage für Konstruktionsprozesse

Jede Handlung ist ein Widerfahrnis (Dewey in Reich, 2009b:47). Damit rekurriert Dewey auf Platon, der auch meinte, dass man alles wiedererlebt. Handlungsmöglichkeiten schöpfen sich also aus dem Erlebten, Wahrgenommenen und Erkannten, aus deren Tätigkeit ergeben sich Handlungsmuster, die einmal das kognitive, zum zweiten das physische Tun, ergo Interaktion mit der Umwelt, umfassen, sodass Handlungen das Resultat von *experience* seien (ebd.48). Dies bestätigt wiederum das Konzept der Anschlussfähigkeit: sehen, erfassen und verstanden werden kann nur das schon einmal Gekannte, das man in die eigenen Zustände zu assimilieren im Stande ist. Nun aber verträgt sich diese Ansicht gar nicht mit der der Akkomodation und Perturbation, denn Neues zu erwerben ist mit dieser Einstellung nicht vorgesehen.

Wo die radikalen Vertreter die Objektpermanenz als Elementarteil für Konstruktionen setzen, da behelfen sich Interaktionisten eines Konzepts, das Dewey entscheidend geprägt hatte, nämlich *experience*, die zweidimensional gefasst wurde: einmal als vorbegriffliche, affektbeladene Erfahrung ohne Zuweisung eines sprachlichen Zeichens, der sogenannten primären Erfahrung; auf der anderen Seite die sekundäre Erfahrung als begriffliche, kognitive Abstraktion; die erstere ist die Erfahrung oder auch Wahrnehmung der Konsequenzen des eigenen Tuns, während die letztere das reflexives Wahrnehmen und Erkennen, ohne Folgen erleben zu müssen, umfasst (Dewey in Reich, 2009b:47). Somit kann als viables, lebensdienlicheres Lernen nur das erste, emotional geleitete gelten, wobei das zweite der Relevanz nach als niedriger eingestuft werden sollte, weil bewusste Wahrnehmung ohne Veränderung unseres Verhaltens (hier Denken und Tun als eine Verbindung gedacht) keine relevante Erfahrung ist (Dewey in Reich, 2009:48). Für tiefer gehende, stabiler und länger anhaltende Erfahrungsentstehung, das sogenannte Lernen, das pragmatischer ist, ist die emotionale Seite anzusprechen und zu fördern, so Reich (ebd.48).

Bei der unbewussten Bildung von Erfahrungsstrukturen wandern fremde, von der Gesellschaft gemachte Strukturen in das Selbst ein und verfestigen sich als sogenannte Habits. Diese Habits erlahmen das Geschehen durch Invarianzbildungen und die Umwelt tritt als Welt der Dinge auf, so auch das Subjekt als Ich. Auf Grundlage der Invarianzen finden Konstruktionen statt. Die Grundlage dafür bilden nach Dewey Schlüsselszenarien, die emotionsgeladen sind, die einmal den Erfahrungs- und Verstehenshorizont bedingen, den Sinneseindrücken Wahrhaftigkeit verleihen und andererseits den Konstruktionsprozess leiten (Dewey in Reich, 2009b:51).

Was bei Dewey zu bemängeln ist, ist seine Verabsolutierung der Anschlussfähigkeit als Bedingung für Wahrnehmungsprozesse. Diesem Mangel begegnet Reich mit der Inklusion der

Akkomodation, die auch die Umwelt als Perturbationsquelle inkludiert. Die Funktion der Akkomodation ist das Reizen der begriffliche Welt des Einzelnen und zwar so, dass er sein Horizont übertreten und sich einen Zugewinn an Perspektiven erschließen kann. Die Übertretungen finden sich in Form von Habits wieder. Deswegen sind Habits als dynamische, anpassungsfähige Gebilde bestimmt (Reich,2009b:49). So gesehen ist nicht nur das Ich ein möglicher Konstrukteur, sondern auch die Gesellschaft.

2.8. Zwischen radikaler und interaktionistischer Perspektive

Wie schon angesprochen, werden dem radikalen und dem interaktionistischen Ansatz unterschiedliche Positionen, die nicht zu vereinen sind, die aber trotzdem auch Gemeinsamkeiten aufweisen, die nicht antagonisiert betrachten werden müssen. Man kann davon ausgehen, dass das Subjekt mit seinen inneren Zuständen interagiert, deren er sich nur in einem gewissen Umfang bewusst ist, weil ein Teil davon unbewusst importiert wurde. Auch wenn das Subjekte gesellschaftliche Konturen in sich trägt und durch sie in bestimmtem Schranken operiert, die durch den Anderen bedingt sind, so ist er dennoch ein aktiver, dynamischer Konstrukteur. Er ist in der Lage, diese Beschränkungen bei Bedarf aufzulösen. Die inneren Zustände sind also weder ausschließlich nur individuelle, noch nur soziale, denn unter ihnen ist beides zu verstehen. Schließlich sind biologische Befunde (operative Geschlossenheit) und auch kulturelle (Spiegelung) unter einen Hut zu bringen. Für das Lernen, das in vielerlei Sozialformen geschehen kann, bedeutet dies, dass man sich teils ganz spezifische Erwerbsmuster unbewusst angeeignet hatte und bewusste, individuelle Lernstrategien zu verwenden in der Lage ist. Folglich sollten beide Ansätze beim Versuch der Begründung einer konstruktivistischen Lerntheorie seinen Platz bekommen. Wo aber verläuft die Trennlinie zwischen radikaler und interaktionistischer Perspektive?

Aus radikaler Sichtweise gibt es nur das Subjekt und seine von ihm erschaffene Welt der Konstrukte, während die interaktionistische der Kultur und Gesellschaft neben der Individualität Bedeutung schenkt: aus dem geht hervor, dass es im Verlauf der Geschichte schon Konstrukteure gab, die etwas erschaffen haben und das miteinbezogen werden sollte bei dem Versuch, aus dem Konstruktivismus einen Wert für das Fremdsprachenunterricht (im weiteren Verlauf: FS-Unterricht) abzuschöpfen. Besonders zu beachten ist diese Feststellung beim Lernen jeglicher Sprache, die geradezu von früheren Konstrukten durchsetzt ist und zwar auf allen Ebenen: der morphologischen, syntaktischen, phonologischen, schließlich auch der semantischen. Dieses Reservoir an schon besetzten Bedeutungen nennt Reich (2009b) den Symbolvorrat, den es zu

erwerben gibt. Welche Konsequenzen ergeben sich aus so einem Befund? Im nächsten Kapitel gehen wir auf diese Frage ein.

2.8.1. Konstruktion und Rekonstruktion

Wenn Konstruktion den Prozess der Bedeutungszuweisung und Erschaffung aus synchroner Betrachtungsweise beschreibt, dann stellt diachrone das entsprechende Paar für die Rekonstruktion dar. Im vorigen Kapitel haben wir den Symbolvorrat an Konstrukten einer Kultur oder Sprache konstatiert, woraufhin der Zweck und die Funktion der Rekonstruktion einfach zu erklären ist: will man Konstrukte voriger Zeit erwerben, was ein viables Verhalten darstellt, sollte man rekonstruieren, was früher konstruiert wurde. Damit werden dann mehrere Ziele erreicht, unter anderem beleuchtet man durch diese die eigene Vergangenheit, also alle begrifflich-dinglichen Konstruktionen und Paradigmen, die sich (un)bewusst eingeschlichen haben, was uns eigentlich in der Dimension der Zeit erkennen lässt, was und wie wir/ich ein Konstrukt erbaut haben (lassen): „Erst eine Rekonstruktion des doppelten Lernprozesses lässt uns die Relativität aller von uns als *experience* gewonnenen Urteile erkennen“ (Reich,2009b:51.). Wir müssen einerseits die kognitiven Muster erkennen, die wir im Prozess der Erfahrungen mit Erfahrenem konstruieren, als auch die dabei eingesetzten Imaginationen (Gefühle, Wünsche, Begehren) (ebd.51). Aber nicht zu vergessen ist, dass die (Re)Konstruktion auch eine Bedingung für weitere Konstrukte ist. Indem wir uns der gesellschaftlich-geschichtlichen Komponente jeglicher Konstrukte gewahr werden, sichern wir uns die Partizipation an lebensdienlichen Diskursen. Vorsicht geboten ist bei der Rekonstruktion, wenn man sie als ideologisiertes Werkzeug der Idealisierung nutzt, um absolute Wahrheiten zu verheißen.

2.8.2. Konstruktion und Dekonstruktion

Für jedes Konstrukt ist der Ausschließungscharakter bezeichnend. Wie jedes sprachliche Zeichen, ausgenommen der Synonyme, seine Bedeutung durch die individuellen und sozialen Eigenschaften des Erschaffers, des Kontextes und Differenzierung von anderen während einer bestimmten Zeit erhält, entsprechend dem Formelsatz: x ist so und x ist anders als y , so verhalten sich auch andere Erzeugnisse, also Definitionen, Theorien und Wahrheiten. Damit aber theoretische Annahmen und Praxis konform gehen können, werden die ersteren aufgrund der Diversität und Komplexität des zweiten geglättet, durch Abkürzungen und Ausgrenzungen simplifiziert und viabel für den Gebrauch zurecht gemacht. Aus diesem Grunde, um der Möglichkeit einer Dogmatisierung jeglicher Konstrukte entgegenzuwirken, sollte man sie auf

diese hin untersuchen und Hintergründe aufdecken durch das Zerlegen ihrer Bestandteile und Betrachtung der Relation, in denen sie funktionieren, in denen sie ihre Bedeutung erhalten und bekommen haben: „Jede Konstruktion trägt ihre Ausschließung, ihre Einseitigkeit, ihre Verabsolutierung in sich, so dass der glückliche Positivismus, den wir durch konstruktives Handeln gewinnen, kritische Dekonstruktionen erfordert“ (Reich, 2009:47-48).

Kann man aber von und über die Dekonstruktion ohne Konstruktion und andersrum sprechen? Die radikale Perspektive spricht nur über individuelle Aspekte des Konstruktionsprozesses, der sozial-interaktionistische trägt den kritischen Standpunkten Rechnung: vor allem wird eine Vereinnahmung des Diskurses durch Einzelne oder Gruppen, die einen alleinigen Wahrheitsanspruch hegen, verhindert. Wenn Rekonstruktion das kulturell-individuelle Erschaffene in seiner Zeit beleuchtet, dann ist die Funktion des Dekonstruierens das Aufdecken seiner Relativität. Folglich kann man interaktionistisch formulieren, die Ko- ohne Re- und Dekonstruktion gar nicht betreiben, da sie verschränkt sind und nie getrennt betrieben werden können und sollten, obwohl sie verschiedenes beschreiben.

Nun da wir den Konstruktivismus und „Ismen“ gründlich rekonstruiert haben, gilt es im nächsten Schritt die aus den verschiedenen Epistemologien, also Wirklichkeitsauffassungen, entstandenen Lerntheorien zu beleuchten; einmal in ihrer Historizität – in der rekonstruktiven Perspektive gezeigt – und zweitens ihrer Auswirkungen, also den Folgen für die Lerntheorie und das Lernen.

3. Lerntheorien

3.1. Behavioristische Lerntheorie

Ist man gewillt eine einfache Begriffsbestimmung zu liefern und es auf einen Satz zu bringen, so könnte man diese Lerntheorie in etwa so fassen: Lernen ist Abbildung. Dieser Lehrsatz entstand im 17., hatte sich jedoch im 20. Jahrhundert durchgesetzt, als zwei Weltkriege wüteten und sich das Menschenbild als Maschine, die ideologische, politische Botschaften unbedacht von Anderen in sich eintrichtern lies, festgefahren hatte. Vor diesem Hintergrund entwickelten die Psychologen Pawlow und Skinner, jeder aus seiner biologischen Warte aus, eine Lerntheorie, deren Bezugshintergrund die Epistemologie des Realismus, vor allem aber die des Sensualismus, war.

Im ersten Kapitel wurde schon die Grundposition der Lerntheorie umrissen. Wenn die Sinneseindrücke nicht täuschen, dann kommt es zur binären Aufteilung: das Subjekt und wahrgenommenen Objekte, so dachten die Befürworter des Behaviorismus. Infolgedessen gewannen Sinnesempfindungen die Überhand gegenüber kognitiven und kreativen Prozessen, besonders dem Sehen und Hören wurde eine überragende Rolle bei der Wirklichkeitsschaffung und Rezeption zugesprochen. Der Grad der Selbstaktivität bei diesen war sehr niedrig anzusiedeln, mehr noch, man sprach in diesem Zusammenhang von Kopien und Maschinen, weil das Subjekt, diesem Paradigma folgend, in einem Strom der stabilen Realität ein passiver Betrachter und unkritischer Gefolge ist. Dem Subjekt kommt nur die Funktion des Abspulens und Aufrechterhaltens der Realität zu (Kricke:2014). Aus den „realen“ Betrachtungen der Umwelt schöpften die Vertreter des Sensualismus die Gewissheit, so ist es und nicht anders. Wenn sich x in Anwesenheit von y einmal in einer bestimmten Weise verhalten hatte, dann wird es so jedes Mal geschehen und nichts Anderes kann eintreten. Bei der Art und Möglichkeit der Betrachtung fokussieren die Vertreter dieses Ansatzes nur einen Standpunkt, den man als Monoperspektivismus bezeichnen kann. Dieser sei der einzig mögliche und ihn gilt es nachzuahmen. Wenn es nur einen Weg gibt, zu lernen, dann gilt es ihn zu begehen, zu kopieren. Aber wie geschieht das nach Auffassung der Behavioristen?

Lernen sei nach Meinung von Pawlow und Skinner durch Konditionierung und Verstärkung zu steuern, das angeblich so verlaufe und nicht anders: durch einen Reiz, den man in mechanischer Manier wiederholt, versucht man eine Reaktion auszulösen, und diese so zu stabilisieren, dass, wenn immer ein Reiz von Rezeptoren des Subjekts empfunden wird, dann wird eine voraussagbare Reaktion ausgelöst.

Dadurch wurden lineare Begriffe wie Einrichten, Pauken, Wiederholen und Drillen aufgewertet. Verstärkt wird das Lernen nach ihrer Meinung durch Belohnung, falls die eine wünschenswerte Reaktion auftritt, oder durch Bestrafung, falls es zu Misserfolg kommt (Roche, 2013). In dieser Argumentationskette ist das Paradoxon nicht zu übersehen: wenn es nur einen richtigen Lernweg und Lerninhalt gibt, wie erklärt man die möglich auftretenden Fehler? Der Erfolg hänge nur davon ab, wie lange man jemanden bearbeitet, wobei dem ersten Erfolgserlebnis des Lernens dem Zufall zu verdanken ist (von Glaserfeld, 1987:132).

Das erste Lernen überlappt sich somit mit Deweys Konzept der *experience* und dem unbewussten, ungesteuerten Erwerb von Denk- und Verhaltensweisen, die auch schon Piaget ausführlich als vorbegriffliche Phase beschrieben hatte. In der Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerbsforschung spricht man in diesem Zusammenhang vom inzidentellen, beiläufigen Lernen, bzw. vom Erwerb, das unbemerkt und widerstandslos eingesogen wird. Zu bemängeln ist hier zweierlei: einmal wurde schon die Differenzierung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Lernen/Erwerb von einschlägigen Studien in Frage gestellt und diese Abgrenzung aufgehoben; zweitens negiert man mit der Aufteilung in Lernen und Erwerb den Konstruktionscharakter beim Lernen, vor allem den individuellen, der vom Bewusstsein geleitet wird, was inakzeptabel und nicht in Einklang zu bringen ist mit den hier postulierten Annahmen.

Der Lernprozess ist also so zu beschreiben: der in die Wahrheit „Eingeweite“ sollte den Input für den Lerner vorverdauen (ebd.131) durch Selektion des eben genannten und durch das schon beschriebene Instrumentarium diesen Prozess sicherstellen, so dass der erwünschte Output unverändert wiedergegeben wird. Mit anderen Worten, die Strukturen des Lernalters assimilieren sich, hier Akkomodation im konstruktivistischen Sinne, durch lineare Informationsabbildungsprozesse an die äußeren Gegebenheiten. Die 1:1-Informationsübernahme ist nicht plausibel, gerade in Anbetracht der operativen Geschlossenheit und der neurobiologischen Befunde, dass die für Verarbeitungsprozesse zuständigen Neuronen vielfach denen für die Sinneseindrücke überlegen sind. Bei der Kritik ihrer unfehlbaren Bezugsparadigmen ist der Verweis auf das Kapitel „Konstruktion und Dekonstruktion“ zu verweisen. Theoretisch wurde nun der Ansatz gründlich dargeboten, jetzt gilt es die darauf bauenden Praktiken vorzustellen.

Die lerntheoretischen Ansätze des Behaviorismus fanden, geschichtlich betrachtet, große Beachtung in schulischen Einrichtungen, genauer noch, im institutionellen Lernen. Erste Spuren lassen sich schon im antiken Zeitalter vermerken, als es als Lernender galt, die Natur

nachzuahmen, so dass sich der Begriff Mimesis in poetischem Kontext seinen Platz gefunden hatte. Ferner verbreitete sich dieses Verständnis vom Lernen ab der Frühen Neuzeit, als das Latein den indigenen Sprachen allmählich weichen musste und die Kanonwerke übersetzt werden sollten. Ein Paradebeispiel für den Einfluss dieser beschriebenen Ideen war die Übersetzungsmethode, bei der es darum ging, 1:1 den Sinn eines Ausgangstextes auf einen anderen Text zu übertragen, wobei das Schriftliche dem Mündlichen vorgezogen wurde. Von dieser Gewissheit ausgehend, fand jene ihre Niederlassung auch im Sprachen- im Allgemeinen, besonders aber im Fremdsprachlernen, da man davon ausging, es seien nur formelle Unterschiede gegeben, nicht jedoch semantische, die ohne weiteres reproduziert werden können. Während des 20. Jahrhunderts setzte sich mit der Entwicklung und Verbreitung der Medien wie Radio und Fernseher, die anfänglich als Paradebeispiel für Übermittlung von Informationen, also Inputs, galten, die audiolinguale, aber auch die audiovisuelle Methode im Fremdsprachenunterricht durch, wobei den sprachlichen Fertigkeiten des Hörens und Sprechens besonderer Wert beigemessen wurde. Wegen des Vorzuges der festen, dagewesenen Strukturen, in der Linguistik als grammatische bezeichnet, wurden auditive und visuelle Verfahren und Medien eingesetzt, die den Input darstellten, mit deren Hilfe und durch das endlose Wiederholen und Repetitio der beispielweise Pattern Drills, also der Satzbruchstücke, bestimmte Grammatikphänomene erlernt würden (Roche:2013). Dieses wurde vom Lehrer begleitet, der eine Verstärkungsfunktion durch die positive oder negative Rückmeldung innehatte.

Überhaupt war die Rollenverteilung eine klare: durch die schon aufgezeigte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, die hierarchisch aufgestellt wurde, waren alle bis dato wichtigen Elemente des (Fremdsprachen)Unterrichts vom Ersteren abhängig, wie z. B. Selektion der Inhalte, Methoden, Sozialformen, Aufgabentypen usw. In diesem Zusammenhang sprechen viele von einem lehrerzentrierten Unterricht, da das Wissen und Bedürfnisse des Lehrers Vorrang haben vor denen der Lerner. Bezeichnend für den Unterrichtstyp war dann der übermäßige Glaube an die Planbarkeit und Steuerbarkeit des Lernens, somit auch des Fremdsprachenunterrichts, der zu einem strikten Determinismus in allen angeführten Bereichen führte. Jener verkam zur einseitigen Führung des Unterrichts, wobei der Lehrinhalt ihn dominierte, die Beziehungsseite und die Lernerperspektive wurden ignoriert. Folglich wurden die Rollen, weil der Subjektivismus nicht zugelassen war, klar bestimmt. Der Lehrer als Transistor leitet durch sein aufgebautes Wissen aus seiner Perspektive die Inputs weiter, während die Lerner passiv bleiben sollten, um den Output reproduzieren zu können. Aufbauend auf ihrer Disziplin, die keine anderen Standpunkte und Hintergrundwissen erlaubt, meinte man, die Fehlerquellen ausmerzen zu können. Sie wurden als

Störung des Subjekts empfunden und nicht als Beweis für den Multiperspektivismus und inakzeptable Behauptung, es könne ein Übertragen der Information geben, die zu einer Hinterfragung des ganzen Paradigmas führen könnte.

3.2. Kognitivistische Lerntheorie

Eingangs ist zu sagen, dass man schwerlich von nur einer kognitivistischen Lerntheorie sprechen kann (Kricke:2014), denn ihre Annahmen sind auch für konstruktivistisch geprägte Theorien des Lernens fundamental. Deren Einfluss auf konstruktivistische Lerntheorien wird im späteren Verlauf noch geklärt. Kurzum, Lernen ist in diesem Paradigma Aneignung (Reich,2009), wobei kognitivistische Lerntheorien die Bevorzugung, worauf der Name schon hinweist, der kognitiven auf Kosten der emotionalen Prozesse als Basis hat. Aneignungstheorien apostrophieren die Wichtigkeit der kognitiven Aspekte beim Lernen, also bevorzugt man hierbei das Symbolische – das anzueignende Symbolrepertoire der Umgebung – gegenüber den emotionalen Aspekten, der Imagination und individuellen Intuition (Reich, 2009:154): Lernen als Aneignung sei ein Konzept, das die Auswahl der Inhalte pluralistischer gestaltet, aber dennoch begrenzt hält.

Die behavioristische Grundprämisse stützt sich auf ein teleologisches Konzept des Lernfortschrittes im Sinne eines Hortens, das immer tiefere und präzisere (Ein)blicke ermöglichen sollte, so Neubert et al (2001: 254). Das Lernziel wird in diesem Ansatz so fokussiert, dass man durch Ansammlung von Wissen sich eine Autorität aufbaut, die auf diesem Symbolvorrat gründet (Reich, 2009). Folglich kommt es unweigerlich zur Aufwertung der rekonstruktiven Tätigkeit beim Lernen, da es vom rationalistischen und logozentrischen Paradigma bestimmt wurde.

Ferner kann die konstruktivistische Lerntheorie als Weiterentwicklung des Behaviorismus gesehen werden, denn der Fokus liegt nicht mehr auf der Übernahme von Informationen, sondern auf der Aneignung von bestimmten Wissensformen, so dass man von einer scheinbaren Inbewegungsetzung der „Substanz“ sprechen kann, jedoch die Zweiteilung in Subjekt und Objekt weiterhin bestehen bleibt (Flacke, 1994:186). Damit verlagert sich aber nun der Schwerpunkt auf die Kognition und deren Strukturen, die in übertriebenem Maße betont werden. Infolgedessen werden Informationsverarbeitungsprozesse im Rahmen dieser Lerntheorie zentral. Angeeignet wird die Umwelt, die so ist. Dadurch entsteht wieder ein Determinismus, der die subjektive Einbildungskraft und Kreativität hintenanstellt.

Die Bestimmtheit des Lernens in diesem Ansatz beruft sich auf die Anschlussfähigkeit des zu Erlernenden und Deweys Konzept der sekundären Erfahrung, wobei die kognitiven Strukturen,

also Habits als Denk- und Verstehensmuster, ausschlaggebend seien für die Möglichkeit des Assimilierens: „Wir lernen, was wir gelernt haben. Das heißt, Lernen ist ein Anschlusslernen, Lernen ist „struktur determiniert“, wir lernen das, was in unseren kognitiven Strukturen integrierbar ist“ (Siebert, 1998:38). Um diese Begrenzung zu umgehen, führt Siebert das Konzept der Driftzone ein, unter der man die Möglichkeit der Erschließung von neuen Inhalten versteht (ebd.).

In Folge der Verkognitivierung des Lernprozesses erwachsen aus der psychologischen Perspektive Grundbegriffe wie Kurz- und Langzeitgedächtnis, sensorisches Gedächtnis und Wiederholungen, was wieder einen Rekurs auf das behavioristische Lernverständnis darstellt. Darüber hinaus charakterisieren das kognitive Paradigma des Lernens folgende Merkmale: Lernen war „ein aktiver geistiger Prozess des Erwerbs, Behaltens, Abrufens und Anwendens von Wissen“ (Woolfolk, 2008:307 in Kricke, 2014:16). Die Betonung lag einmal mehr wieder auf den Sinnesorganen, die für die Wahrnehmung zuständig sind, auf der Wiederholung und Abspeicherung als behavioristische Überbleibsel, dem Abrufen als mechanistischem Vorgang und des Anwendens als möglichem, kreativem Einsatz in der Praxis und dessen Abwandlung.

So ein Verständnis vom Lernen ist zu sehr dem Strukturalismus verhaftet und beraubt somit dem Lernen die Imagination (Reich:2009). Obschon es hier eines Einwands bedarf: nicht alle kognitiven Ansätze des Lernens sind durch die aufgezählten Punkte beschränkt, vielmehr gibt es auch solche die kreative Elemente inkludieren - sie werden im nächsten Kapitel alle subsumiert und vorgestellt.

So wie beim behavioristischen Lernen vom Lehrerzentrismus gesprochen wird, so könnte man das gleich auch freilich für Einige kognitivistisch orientierte sagen: das Lernen sei laut Reich zu sehr vom Lehrer, der das sichere Wissen vermittelt, abhängig und „objektiviert auf binäre Kategorien des richtigen/falschen“ (Reich, 2005:6, in Kricke, 2014:21) - dementsprechend von äußeren Einflüssen bestimmt, zu sehr dem Instruktionismus als Demonstrationslernen verbunden, der den Lernprozess und Perspektiven einengt, also vom Frontalunterricht dominiert wird (Reich, 2005:6, in Kricke, 2014:21).

Seinen Platz nahmen die kognitivistischen Ansätze im (Fremd)Sprachenunterricht in mehreren Bereichen ein, wobei wir nur einige kurz ansprechen können. Durch die Kognitivierung des Lernens wurde auch der FS-Unterricht beschränkt und bestimmt durch die Inhaltsorientierung, die sich auf die Curricula, Lehr- und Lernpläne ausgewirkt. Darauf folgte auch

zwingend die Fixierung auf Kursbücher, in denen die zu erlernten grammatischen Strukturen und Fertigkeiten vorab ausgewählt wurden.

Auch der Weg, also die Methoden waren eingegrenzt: beispielsweise bei der Entwicklung von Lesefertigkeiten startete man mit Assimilationsübungen, die das Vorwissen bei den Lernern bezogen auf das Thema der Unterrichtsstunde wecken, um dann durch eine bestimmte Typologie von Fragen ihr Verstehen zu lenken. Falls der Lehrer durch seine Einbildungskraft das Vorwissen der Lerner und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben richtig berechnet hatte, so ist der Lerneffekt sichergestellt, so zumindest einige Kognitivisten. Ähnlich verhält es sich mit der Fertigkeit Hören.

Summa summarum ist es für kognitionsorientierte Ansätze im FS-Unterricht kennzeichnend, dass ihre Methoden verschlossen sind und rationale Aspekte überbetonen. Ein transparentes Beispiel dafür stellen Heuristische Verfahren dar, in denen Lehrer durch Fragenstellen die Gesprächsleitung inne zu haben glaubten und so die Möglichkeit der Antwortgebung auf eine beschränkten. Jegliche Aufgaben, wie Multiple-Choice, Ergänzungsaufgaben usw. werden durch Selektion von richtigen und Differenzierung von falschen Antworten bewerkstelligt. Die Bedeutung der Methoden und Aufgaben für das Erlernen einer Fremdsprache ist aber nicht verloren gegangen, sondern ihr Status und Position der Methoden und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht sollten sich damit verändern.

Die schon hervorgebrachte Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie wird nun um einige weitere Punkte erweitert. Das Aufwerten des Kognitivismus und der kognitiven Prozesse, und den Sinnesempfindungen wie dem Sehen und Hören, erfolgte auf Kosten des Lernens durch den Miteinbezug anderer Sinne, hier im Sinne von Tun, Werken und Herumtüfteln usw. Daraus folgte ein neues Problem, nämlich die Theorielastigkeit des Lernstoffes. Die praktische Erfahrung, also primäre *experience* wurde durch die Anwendung der kognitivistischen Lerntheorie im Unterricht verdrängt, so dass der Lernstoff von den Lernern als trocken und zu lebensfern empfunden wurde (Reich, 2009:154). Lernen wurde dadurch zur gekünstelten Tätigkeit in Glaskuppeln, abgetrennt von deren Emotionen und der Außenwelt, die nicht, wie man es in der Fremdsprachenforschung zu sagen pflegt, authentisch ist, sondern bestenfalls semiauthentisch.

3.3. Konstruktivistische Lerntheorie

Was für die kognitivistisch geprägten Lerntheorien kennzeichnend ist, ist für die konstruktivistischen konstitutiv, nämlich der Pluralismus und die Verschiedenartigkeit der Begründung und Grundprämissen, gar manche vertreten die Meinung, es könne keine konstruktivistische Lerntheorie geben, bestenfalls könne man mit ihren Behauptungen andere neu interpretieren (Siebert, 1996:36). Für radikale Vertreter ist Lernen durchwegs ein individuell gesteuerter, operativ geschlossener, autopoetischer Konstruktionsprozess (Terhart:1999), für Interaktionisten ist es Erfindung, Aneignung und zugleich auch Spiegelung.

Die konstruktivistischen Lerntheorien inkludieren also die kreativen, individuellen Aspekte, die kognitiven, schließlich auch die affektiven. Jedenfalls ist Lernen aus der konstruktivistischen Perspektive nicht nur ein Aneignungsprozess der Umwelt durch (Re)Konstruktion, sondern auch einer, in dem Emotionen als Bedingung eine wichtige Rolle spielen. Abgekoppeltes, auf kognitive Verfahren, Methoden und Aufgaben ausgerichtetes Lernen fördert zu sehr die sekundäre *experience*, die nicht genug fungibel ist für die heutige, dynamische und sich ständig verändernde Welt (Reich, 2009:156).

In diesem Zusammenhang spricht Reich in Anlehnung an Von Thun und sein Vier-Seiten-Modell von der Wichtigkeit der Beziehungsebene, die eben so relevant zu sein scheint, wie die inhaltliche (Reich, 1996). Lernen geschieht während des Unterrichts durch Aneignungs- und Konstruktionsprozesse immer im sozialen Raum: Spiegelungen wickeln sich ab, gesellschaftlich-geschichtliche Bedeutungen und die Rezeption des Selbst werden relevant und stabilisiert durch Interaktionen mit den Anderen. Beachtet man dies, kann dies zwei unterschiedlichen Richtungen einschlagen, in positive und in negative. Wenn man den (re)konstruktiven und dekonstruktiven Charakter von Konstrukten illustrieren will, dann muss man zwingendermaßen auch die Konstrukteure in Relation setzen (ebd:83).

Konstruktivistisch-interaktionistisches Lernen beachtet die schon dagewesenen (Bedeutungs)Strukturen und ist somit Erschließung der Welt und deren Assimilation in unser Erfahrungs- und Wissensnetz durch eigene (un)bewusste (De)Kodierung. Aber Lernen ist auch Dekonstruktion des Genannten und die Umgestaltung durch neue Konstruktionsprozesse. Das Verstehen und seine Prozesse sind, auch wenn sie durch Sozialisation teilweise erworben wurden, immer ein individueller, vom Ich willensgesteuerter Akt, so auch das Lernen: "Wir

vervollständigen, was wir wahrnehmen, wir erfinden hinzu oder ignorieren, um einen höheren Grad an Durchschaubarkeit von Ich-in-der-Welt zu erreichen“ (Bock, 1984:20, in Flacke, 1994:212) oder verstehen muss jeder sich selbst (Siebert, 1996:38). Mit anderen Worten, jemand kann etwas gelernt haben, es, wenn erforderlich, anwenden, illustrieren oder zeigen. Also, die Feststellung, besonders im schulischen Kontext, ein Lerner habe eine Theorie, Technik oder Strategie erlernt, besagt noch nicht, wie er es getan, bzw. wie er verstanden hat (Flacke, 1994).

Dieser Prozess bleibt uns verschlossen, gerade wegen seiner operativen Geschlossenheit und der Selbstreferenzialität. Da wir davon ausgehen, dass man den Erwerbsgrad eines Sachverhalts beim Lerner konstatieren kann, so ist es ebenso feststellbar, was er noch nicht zu (re)konstruieren in der Lage ist. Deshalb ist man im Stande, mit neuen Inhalten und der Beziehungsebene ihn so zu verstören, dass durch das Perturbieren Neues assimiliert, bzw. akkomodiert wird. Lernen im spezifischen, sowie Verstehen im Allgemeinen sind teilweise höchst individualistisch, trotzdem brauchen sie den Anderen: „Lernen ist zwar ein rekursiver, selbstreferentieller Prozess – wir lernen, was im Rahmen unserer Möglichkeiten liegt –, aber Lernen benötigt die Anregung und Herausforderung durch andere“ (ebd:39).

Lernen sollte viabel sein und dementsprechend ist der nach Meinung der traditionellen Didaktiker lernerzentriert zu gestalten, quasi als Gegenantwort auf die Lehrerzentriertheit des klassischen Unterrichts. In Anbetracht der von Reich aufgestellten Behauptung, die Beziehungsebene sei relevant für den Lernvorgang (Reich:1998), ist die Fokuslegung auf den Lerner im schulischen Kontext abzulehnen, denn auch der Lehrer ist in diesem Beziehungsgeflechte ein wichtiges Element, zumal man auch schon in Erfahrung bringen kann, dass Lehrkräfte als Anspornquelle bei manchen Lernern dienen, um erfolgreich Prüfungen zu bestehen. Anders gewendet, durch die Verklärung des Individualismus wurde der Unterricht zu sehr auf den Lerner und sein Wissen, Einstellungen und Bedürfnisse ausgerichtet, während der Lehrer ausgeklammert wurde und ihm nur die Rolle des Hineinversetzers zukam, der mittels Imagination diese zu entschlüsseln und in die Unterrichtsplanung zu integrieren hatte. Will man jedoch die Beziehungsebene ansprechen, dann sollte sich der Lehrer nicht zurücknehmen, sondern vielmehr seine bewussten Perspektiven und Konstruktionen von Welt, sei es auf kognitiver oder auf affektiver Ebene, zur Diskussion stellen und sich nicht hinter dem „Lehrstuhl“ verstecken (Reich, 1996).

In diesem Spannungsfeld zwischen Lerner und Lehrer wurde dann die Diskussion geführt, inwieweit autonomes Lernen zu fordern und fördern ist und wie dieses mit dem vom Lehrer

angewendeten Instruktionen vereinbar ist. Logischerweise vertreten die radikal-konstruktivistisch orientierten Didaktiker das erstere – was Aufgrund ihrer Grundprämissen schlüssig schien – und die moderaten, interaktionistischen Didaktiker, die weder das eine, noch das andere in absoluter Form vertaten, weil nach ihrer Ansicht Lernen im Unterricht beides bedürfe, einmal wegen zeitlicher und zum zweiten wegen inhaltlicher Begrenztheit (Müller, 2009). Es ist folglich weder das eine, noch das andere auszuschließen, denn, wie schon festgestellt, der Lerner ist von der Gesellschaft geprägt, kodiert und dekodiert nach seinen eingeschlichenen Mustern und das teilweise unbewusst, der Lerner erfindet beim Verstehen hinzu und macht das alles auf eine spezifische Art des Verstehens; der Lehrer hat schon Erfahrungen mit dem Symbolvorrat gemacht, was besonders relevant beim Sprachenlernen ist, weil auch das Soziale, also die Rekonstruktion von verfestigten Konstrukten, wichtig erscheint. Aus diesen Gründen sind die zwei gegensätzlichen Pole aufzuheben und statt sich auszuschließen, sind sie miteinander zu kombinieren, um den vorhin erwähnten Behauptungen gerecht zu werden.

Wenn Lernen beide Aspekte beinhaltet, den individuellen einerseits und den sozialen andererseits, so wird auch das von der radikalen Sichtweise überbetontes und proklamiertes, selbstgesteuertes Lernen im und außerhalb des schulischen Kontextes in ein neues Licht gerückt: auch dieses soll in Anbetracht der hier ausgebreiteten Diskussion beide Positionen vereinen und nicht einen auf Kosten des anderen bevorzugen. Idealerweise sind solche Sozialformen beim Lernen zu wählen, wie beispielsweise Einzel-, Partner und/oder Gruppenarbeit, die nach Erfahrung der Lerner, aber auch der Lehrer, die passende für die Situation ist.

Gehen wir von der Annahme aus, Lernen als Assimilation trägt durch Sozialisation gesellschaftliche Spuren, die sich in den Denk- und Verstehensmuster abgelagert haben (Van Dijk/Kintsch in Flacke, 215) und bei den Konstruktionsprozessen miterzeugen, so liegt es nahe, dass Lernen ein situativer und kontextueller Prozess ist, der nicht funktioniert, solange etwas separat und abgekoppelt von seinem Hintergrund vermittelt oder erschlossen wird. Lernen ist deshalb, wenn es fungibel orientiert wird, kontextgebunden zu organisieren.

Vom Konzept der sekundären *experience* ausgehend, wurde das auf verschiedene Bereiche anwendbare und bewegliche Lernen an Fallbeispielen eingeübt, um Zeit zu sparen. Dabei geht es an einem konkreten Fall ein Muster zu erwerben, das leicht auf andere übertragbar und fungibel ist. Als Ausgangspunkt für diese Annahme dient die sekundäre Experience, die Abstraktionen ermöglicht ohne direkte Erfahrungen damit gemacht zu haben. Das könnte annehmbar sein, wenn es nicht bei anderen Fällen die primären Erfahrungen bei der Interpretation ausschließen würde

und es deswegen nicht zulässt, die Konsequenzen des eigenen Tuns, hier im Sinne des physischen, zu erfahren. Dieser Typ des Lernens ist ausschließlich abstrakt und deswegen nur kognitiv ausgerichtet und bleibt an der Oberfläche hängen, weil es Emotionen und Einstellungen nicht beeinflusst (Reich, 2009).

Konstruktivistisch zu lernen, heißt aber die affektive Seite anzusprechen, um gerade den Transfer der Abstraktion auf andere Fälle und seine Langfristigkeit zu erreichen. Wie geschieht das aber? Heutzutage nimmt man, Lerner sind Problemlösungsmaschinen. Da sie zusehends an Lösungsversuchen im und außerhalb des schulischen Kontextes beteiligt sind, so kam man zum Schluss, man brauche ein komplexes und „reizendes“ Problem, dessen Lösung Viabilität verspricht und lebensdienlich für die Lerner zu sein scheint:

„(der)Ausgangspunkt von Handlungen (wird) aus einem Problem in einer Situation ableitete, das uns im Lernen zunächst zu einer emotionalen Reaktion bringt, von der aus wir uns überhaupt motiviert fühlen, den Lernprozess weiter zu verfolgen. Dies scheint mir deshalb ein wesentlicher Ausgangspunkt von Lernen auch in einer konstruktivistischen Lerntheorie und Didaktik zu sein.“ (Reich, 2009:156)

Oben haben wir festgestellt, das Lernen ein individuell-gesellschaftlich geprägter Konstruktionsprozess, der immer auch Erfindung in sich vereine: Voß (1998) meint, dass das einige Möglichkeit wäre, die Fossilisierung und Stagnation beim Lernen zu erklären – das sind Begriffe, die von Institutionen als Fehlerverfestigung klassifiziert werden. Besondere Beachtung findet es im Fremdsprachenerwerb und Lernen (Surkamp, 2010:72). Der im Hintergrund dieser Annahmen operierende Glaube war, Lernen ist ein linearer Verlauf, der stufenartig hinter sich gelassen wird, also das Fundament für diesen war das teleologische Konzept des Fortschrittes, deren Erklärungspotenzial zu gering war, als dass dieses Konzept Lernrückschritte erklären könnte. Gerade weil sie den individuellen Charakter des Lernprozesses nicht Achtung geschenkt haben (Balgo:1998), kam es zu dieser misslichen Lage. Eine Lerntheorie sollte aber auch diese Schwierigkeiten in ihr Lehr- und Lernkonzept inkludieren, insbesondere beim Fremdsprachenlernen.

4. Fremdspracheunterricht und Konstruktivismus

4.1. Rezeption der konstruktivistischen Lerntheorie

Nach vielen verheißungsvollen und gepriesenen Theorien und Ansätzen, die das Lernen angeblich revolutionieren werden, hier natürlich auch das Fremdsprachenlernen, wurde die konstruktivistische zunächst einmal ambivalent aufgenommen. Der erste Kritikpunkt, der angesetzt wurde, war der Vorwurf, die Konzepte der Konstruktivismus seien nichts Neues, da sie vieles von der Reformpädagogik, etwa Lernen durch Tun und mit Emotionen, übernommen haben sollen (Reich:1998). Einige der Vertreter meinten, dem wäre nicht so, während einige darauf verweisten, dass sie im historischen Strom stehen und vor Einflüssen verschiedener Abstammung nicht immun seien, dass es nicht um Originalität der Ideen, sondern um die Veränderung des FS-Unterrichts geht.

Ein weiterer Streitpunkt war der, ob nun zuerst allgemeine Behauptungen der konstruktivistischen Didaktik in den FS-Unterricht deduktiv, ohne praxisgeleitete, positive Erfahrung eingesetzt wurden oder ob sich dieser Ansatz zuerst im Fremdspracheunterricht durchgesetzt hatte und danach ihre Bestätigung in den Annahmen der konstruktivistischen Didaktik fand. Die zweite Position wurde von Fremdsprachendidaktikern, wie etwa Wolff, bejaht und zwar mit der Argumentation, dass sich verschiedene Unterrichtspraxen im FS-Unterricht schon 15 Jahre lange bei den Lernern und Lehrern großer Beliebtheit erfreuen und somit die konstruktivistische Didaktik ein Derivat dieser sei (Wolff, 2002:7). Altmayer sieht diesen Sachverhalt ganz anders: er setzt dieser Annahme mehrere Widersprüche entgegen, einmal ist es für ihn ein Paradebeispiel für die undurchdachte Übernahme von Modeerscheinungen, wie die der konstruktivistischen Lerntheorie und ihre Umsetzung in den Fremdsprachenkontext, deren Viabilität und Mehrwert in Bezug auf andere Lerntheorien nicht wissenschaftlich belegt sind, zum anderen bemängelt er den Totalitätsanspruch des, hier wahrscheinlich radikalen, konstruktivistischen Ansatzes (Altmayer, 2003:12). Dieser wurde aber in dieser Arbeit durch einen moderaten, interaktionistischen Ansatz aufgehoben, sodass sich der Einwand erübrigt. Da der FS-Unterricht ein Spezifikum darstellt, sowohl in der Forschung, als auch in der Praxis, das seine Probleme und Schwierigkeiten innerhalb des eigenen Diskurses zu lösen in der Lage ist, gibt es keinen Grund, etwas zu importieren, das nicht erprobt wurde (ebd.13). Ob es nun deduktiv oder

induktiv von Statten ging, ist in dieser Fragestellung zweitrangig, denn wichtiger scheint die der Wertigkeit der konstruktivistischen Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht zu sein.

Aber gibt es wissenschaftliche Belege für Mehrwert der konstruktivistischen Lerntheorie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts? Das Sachgebiet, auf dem diese heißdiskutierte Debatte geführt wird, sind Verfahren der Instruktion auf der einen und Lernerautonomie auf der anderen. Auf dieser Grundlage werden gegensätzliche Argumente vorgetragen: zunächst einmal ist nach Altmayers Ansicht, die konstruktivistische Lerntheorie ihre Viabilität und Mehrnutzen für die Lernen im FS-Unterricht schuldig geblieben; lediglich eine Studie bezüglich des Wortschatzerwerbes soll laut ihm empirische Daten liefern – es handelt sich um das LAALE-Projekt - wonach durch den Einsatz dieser Lerntheorie die Lerner beim Lernen profitieren, was keineswegs die Überlegenheit dieser bedeutet (Altmayer, 2003:88).

Einen Fürsprecher dieser These fand sich in Mitschian, der meinte, diese Lerntheorie hat keinerlei besondere Bedeutung für den FS-Unterricht (Mitschian:2001). Wolff wiederum widersprach dieser Behauptung mit dem Verweis auf die lange, erfolgreiche Geschichte der Lernerautonomie und stützt sein Argument durch die Befunde aus den reformpädagogischen Praktiken (Wolff:2002) und der Abkanzlung des Instruktionismus als veraltet und lehrerzentriert. Gerade diese kategorische Verbannung aus dem FS-Unterricht bemängelt Mitschian (2001) zurecht, denn es gibt bislang keine Belege dafür – diesen Standpunkt vertritt auch der interaktionistische Konstruktivismus mit seiner Betonung der Wichtigkeit der rekonstruktiven Tätigkeiten – dass der Instruktionismus eine völlig negative Rolle im FS-Unterricht spielen würde. Auch bleibt die Lernerautonomie als einziges Konzept der radikalen Perspektive einen Befund schuldig. Schlussendlich kann man daraus konstatieren, es können beide Konzepte konstruktivistisch eingesetzt werden, ohne dass man ausschließlich einen bevorzugt, solange beide konstruktivistische Prinzipien folgen (Reich:2009). Einfacher formuliert, alle Verfahren, die als Zielpunkt die Konstruktion, d. h. das Tun auf kognitiver und physischer Ebene anstreben, sei es auch zuerst als rekonstruktive Tätigkeit, sind im FS-Unterricht willkommen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der nicht zu leugnen ist und der für Wolffs Meinung spricht, ist der des höheren Motivationsgrades bei lernautonomen Verfahren. Da das Erlernen viabel für den Lerner erscheint und es seine affektive Seite ansprechen sollte, so ist das Lernresultat höher anzusetzen. Wenn auch das nicht als Argument gilt, dann kann man die intrinsische Motivation hinzuziehen und somit mit großer Wahrscheinlichkeit die Behauptung aufstellen, dieser Typ des Lernens wird langfristiger sein, als wenn man nur instruktivistisch vorgehen würde.

4.2. Konstruktivistische Lernprinzipien im Fremdsprachenunterricht

In vorigen Kapiteln haben wir uns gründlich mit dem Konstruktivismus, seinen Bezugswissenschaften und seiner Wirkung auf die verschiedenen Lerntheorien befasst. Nun gilt es jedoch zu sehen, welche Konsequenzen sich für das FS-Lernen und den Unterricht im besonderen ergeben.

Erst ist unter Einbezug der Erkenntniswissenschaft von einem Prinzip der grundlegenden Offenheit auszugehen. Nicht das Wahre an sich, sondern die Wahrheiten geschaffen durch uns, nehmen eine zentrale Stelle ein. Diesem Befund folgend, bedeutet mehrere Perspektiven zu ermöglichen, sie zu fördern und fordern, gerade wegen der unterschiedlichen (un)bewussten Konstruktionsprozesse, dem unterschiedlichen Verstehen usw. (Reich:1996), was seine Wichtigkeit insbesondere in der Landeskunde bekommt und wo so ein Prinzip elementar ist für die Wahrnehmung der Andersartigkeit. In diesem Zusammenhang sollte man auch offen bleiben, auch wenn es zu Widersprüchen kommt. Daher kann man von der Offenheit der Perspektive und der der Inhalte sprechen. Dies bedeutet zudem, dass man vom Prinzip der Fremdbestimmtheit zum Prinzip der Selbst- und Mitbestimmtheit wechseln sollte (Reich:2009) und zwar auf allen Ebenen, mit der Einschränkung, dass es letztendlich dem Lehrer obliegt, in welchem Umfang das durchführbar ist, besonders in Anbetracht der sprachlich-sozialen Kompetenzen.

Gibt es unzählige Verstehensweisen, so ist auch eine methodische Offenheit anzustreben. Lernen Lerner in verschiedenen Kontexten, dann sollten auch die Sozialformen verschieden sein und nicht durchwegs determiniert und ausschließlich in einer Form vollzogen werden. Ist FS-Lernen nicht nur inhaltlich orientiert, sondern verleiht auch der Beziehungsebene Bedeutung, dann sollte man auch die Kommunikation zwischen den im Lernprozess beteiligten Personen berücksichtigt werden (Reich,1998:43). Ist Lernen auch immer Erfindung, dann sollte Offenheit gegenüber Kreativität, Imagination und Affekten gepflegt werden. Wenn man dann eine Offenheit des Lernens als Prinzip aufstellt, dann sollte auch das Lehren auf unterschiedlichste Aufgabentypen setzen, die beides fokussieren: die affektive und kognitive Seite; offen sollte man auch gegenüber der Lernzeit sein, die in Abhängigkeit zum individuellen Verstehensprozess steht: das Verharren auf 45-Minuten-Unterricht erschwert besonders denjenigen Lernern das Sprachenlernen, die sich in betont solchem Umfeld befinden, das ausschließlich nur Rekonstruktion von Symbolvorräten einer Sprache betreibt (Reich:1998).

Diesem Prinzip liegt ein weiteres sehr nah und zwar die Vielfältigkeit. Da Konstruktivismus eine Theorie der Vielfalt und Möglichkeiten ist, dann muss auch der FS-

Unterricht der Vielfalt Rechnung tragen. Bezogen auf das Lernen bedeutet dies, Komplexität im institutionellen Lernen nicht um jeden Preis zu reduzieren, sondern sie, wenn möglich, in Erscheinung treten zu lassen⁶ (Palekčić in Jukić:2013).

Das nächste ist das Prinzip der Authentizität, aber nicht im Sinne einer gespielten, sondern solche, die viable Handlungen fördert und fordert, um den Lernern Lernen in wirklich empfundenen Situationen zu ermöglichen. Da aber Sprachenlernen wie auch performative Sprachhandlungen auch Missverständnisse und Fehlinterpretation, die verschiedenen Faktoren geschuldet sein können, inkludiert, bedeutet dieses, sie auch zuzulassen und sie als normaler Bestandteil zu akzeptieren, d.h., mit der Fehlerhandhabung möglichst tolerant umzugehen. Auch bei diesem Prinzip ist es unmöglich einen authentischen Unterricht zu haben, ohne die Selbst- und Mitbestimmung der Lerner, denn ohne ihr Mitwirken in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts verkommt er oft zur Semiauthentizität, also solchem, als ob etwas relevant wäre. FS-Unterricht ist also insofern authentisch, als dass er Lerner zum Handeln motiviert.

Handlungsorientiertheit ist das nächste Prinzip, welches schon, zumindest auf theoretischer Ebene, eine bedeutendere Rolle im FS-Unterricht einnimmt. Nun ist es aber nicht abwegig, ihrer Bedeutung aus konstruktivistischer Perspektive zu erschließen. Deweys Konzept der primären Experience ist da die Hauptstütze, weil es Lernen als Tun betrachtet, als einen viablen Akt, der Bedürfnisse der Lerner stillt. Nach diesem Prinzip wird die Sprache als solche nicht so wichtig, wie das Ziel, das zu erreichen: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht bietet den Lernern die Möglichkeit, "in authentischen und lebensnahen, realen Situationen zu agieren und zielbewusst und partnerorientiert zu kommunizieren, mit dem Ziel Handlungskompetenzen in der Fremdsprache (weiter) zu entwickeln" (Bach, 2009:23). Nun aber hat man beim klassischen FS-Unterricht bemängelt, er sei nur auf den Erwerb von grammatischen Strukturen ausgerichtet, aber selbst so ein beschriebenes Vorgehen könnte, was Bach zu Recht bemerkt hat, ungeachtet des Sprachniveaus, handlungsorientiert gestaltet werden, indem Lerner kurze Sprachformeln mit der Zeit durch Sprechanweisungen seitens des Lehrers erwerben (ebd.): z.B. „So, jetzt spielen wir“ oder „Wollen wir eine Pause machen“. Nutzt man solche Strategien, dann lernen die Lerner auch teils unbewusst und der Mechanismus der Unterschiebung, der im kindlichen Alter problemlos funktioniert, wird viabel angewandt.

⁶ „(...)težište konstruktivističke didaktike stavlja na odnose u procesu učenja, nasuprot učenju sadržaja; na kompleksne i stvarnom životu bliske probleme;“ (Eigenübersetzung)

Unter Ganzheitlichkeit und Kontextualität im FS-Unterricht verstehen wir die holistische Betrachtung des Lernens und der Lerner. Jede von Teilfertigkeiten sollte zu einer Zielfertigkeit führen, nämlich der fremdsprachlichen Handlungskompetenz. Jedoch geschieht Lernen immer in Kontexten, zumindest solches, das übertragbar und eine größere Mobilität besitzt. Dinge stehen im kognitiven Netzwerk immer in Relation zueinander, deshalb lernt man auch sprachliche Begriffe immer vernetzt mit anderen und mit der Situation, d. h., deren Hintergrund, auf dem sich das Geschehen abspielt.

Zirkularität und Historizität als Lernprinzipien tragen der kognitiven Seite des Lernens, allerdings auch dem rekonstruktiven Aspekt Rechnung – Fremdsprachenlernen ist besonders stark beim Anfängerunterricht von diesem geprägt. Ersterer baut auf dem Konzept der Assimilation und Anschlussfähigkeit auf, auf denen schon Krashen versucht hat, seine Erwerbs- und Lerntheorie zu begründen (Krashen:1981). Assimiliert werden kann bekanntlich nur das, was in die aktuelle Wissensstruktur passt. Somit sollte effektives Fremdsprachenlernen vom Bekannten, bewusst Gewussten starten und darauf aufbauen, dem sogenannten Vorwissen. Dieses zu inkludieren, bedeutet nicht, Fremdsprachenlernen konformistisch zu gestalten, sondern sich der Lerngrenzen, Möglichkeiten und Bedingungen bewusst zu sein, denn Lernen ist auch die Überwindung eigener Beschränkungen, so ist auch die Zirkularität kritisch zu beäugen.

Historizität meint einmal die ganze, (un)bewusste Geschichte eines Lerners oder Lerngruppe, mit ihren Lern- und Sprechgewohnheiten, Denk- und Verstehensmustern, emotionaler Erfahrung, individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen einerseits und Sprachkonventionen und Sprachregularitäten, gesellschaftlich-geschichtlichen Konstruktionen andererseits. Zum einen gilt es die unbewussten, individuellen Muster ins Bewusstsein zu führen, erfahrbar zu machen, wieso man beispielsweise einige Wörter während der Wortschatzarbeit besser merken kann, aber auch den Erwerb von festen Sprachstrukturen, deren Hintergrund man auch ergründen kann, das jedoch den Fortgeschrittenen vorbehalten ist.

Nach dem Konzept der Viabilität sollte der FS-Unterricht geprägt werden durch zwei weitere Prinzipien: ihn sollten nämlich die Selbständigkeit des Lernens, ergo Autonomie und zum anderen die Sozialität charakterisieren. Hinter dem Ersten versteckt sich der Gedanke, sich einmal selbst beim Lernprozess zu beobachten und beim Zweiten zu sehen, wie andere Lernen und der Einzelne in Partner- oder Gruppenarbeit, um für sich selbst zu bewerten, welches von Beiden bestimmte Vor- und Nachteile für den Einzelnen hat.

4.3. Lerninhalte in der Fremdsprache

In Sachen Umsetzung der konstruktivistischen Lerntheorie im FS-Unterricht haben Didaktiker zwei Richtungen eingeschlagen. Zunächst wäre da der Ansatz von Wolff, der vom Prinzip des radikalen selbstgesteuerten Lernens ausgeht, das sich in seine Ansichten der Gestaltung von Lerninhalten niederschlägt und dem pragmatischen Ansatz von Dubs, dessen Grundsätze auf der Viabilität aufbauen.

Für die erste Perspektive ist die Ablehnung eines vorab bestimmten Lerninhalts kennzeichnend, so dass festgelegte Inhalte in Lernwerken als Unterrichtsmaterial wegfallen, da sie nach Wolffs Meinung die Authentizität vermissen lassen und die Historizität der Lerner ignorieren:

„Lerninhalte sind nicht vorab zu fixieren und zu systematisieren; auf diese Weise lassen sie sich nicht (oder nur zufällig) mit dem mitgebrachten subjektiven Erfahrungswissen der Schüler verknüpfen. Allenfalls die Kerninhalte eines Curriculums dürfen festgelegt werden, denn sonst würde eine angemessene Beschäftigung mit den Wissensinhalten nicht möglich sein" (Wolff in Terhart, 1998:638).

Dies ist wieder an einer radikalen Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie angelehnt, die wir mit dem Verweis auf die rekonstruktive Funktion und gesellschaftlich-geschichtlichen Charakter des Konstruktionsprozesses, also auch des Lernens, widerlegt haben. Somit ist auf eine grundsätzliche Fixierung auf Selbstwahl und Selbsterschaffung des Lerninhalts zu verzichten.

Im besonderen Fall aber, wenn Lerner spezifische, berufsorientierte Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben gedenken oder sie schon fortschrittlich sind, dann könnte man den Grad der Selbstgestaltung von Lerninhalten erweitern. Auch bei Lerneinheiten bezüglich der deutschen Wortbildung sind größere Freiheiten bei der Bestimmung von Lerninhalten zu gewähren, besonders wegen erweiterten Konstruktionsmöglichkeiten einer neuen Wortschöpfung. Aus motivationsspezifischen Gründen ist diese Beschränkung jedoch auch gerechtfertigt, da sich der Lerner vor einem scheinbar unübersichtlichen und unüberwindbaren Symbolvorrat einer Fremdsprache gegenüber sieht, der ihn leicht überfordern könnte.

Dem zweiten Ansatz nach geht es nicht um Rollenverteilung bei der Bestimmung der Lerninhalte, sondern es werden Maßstäbe gesetzt, an dem sich die Inhalte messen lassen müssten: sie müssten der Komplexität der gesellschaftlichen Konstruktion, im Besonderen in beruflichen

Sphären gerecht werden und holistisch, problemorientiert, sowie problemlösend ausgerichtet sein, so Dubs (Dubs in Terhart,1998:639). Kontextualität ist das leitende Prinzip, worauf sich dieser Ansatz anlehnt. Dies hat sich ohne Zweifel bewehrt, nicht nur im FS-Unterricht, sondern auch in anderen Fächern und Bereichen. Wie wichtig relevante Themen im Fremdsprachenunterricht sind, beweist folgendes Zitat, das italienische Lerner im genannten Zusammenhang geäußert haben: "Wir wollen nicht mehr mit Brecht lernen. Brecht spricht nicht von uns. Wir haben andere Probleme. Wir sind nicht arbeitslos" (Drumbl, 2001:126).

Aber bei der Umsetzung des Kontextes in den Lerninhalten sollte individuell erworbenes, jedoch auch soziales Vorwissen beachtet werden, was uns wieder zum Problem der Selbst- und Fremdbestimmtheit führt. Dessen ungeachtet, bleibt nach dem konstruktivistischen Lernparadigma neben den Lerninhalten oder parallel mit ihnen die Beziehungsebene zwischen Lehrer und Lerner, sowie zwischen der Lernergruppe andererseits, zu thematisieren, denn ob der Selbstbestimmtheitsgrad sehr ausgeweitet ist oder nicht, so kommt dem Ansprechen der Rollenverteilung im Zusammenhang mit der Lerninhaltsgestaltung die Funktion zu, auf den Konstruktionscharakter und Perspektiveneinnahme dieses Prozess zu verweisen.

4.4. Lehr- und Lernmethoden

In der Diskussion um den Instruktionismus und das selbstgesteuerte Lernen wurden alle Lehr- und Lernmethoden, die in irgendeiner Verbindung mit dem ersten stehen, diffamiert. Der Frontalunterricht als Sozialform oder die heuristischen Methoden wurden als Störfaktoren abgekanzelt. Nun aber hat diese Arbeit gezeigt, dass auch instruktivistische Verfahren eine tragende Rolle im FS-Unterricht spielen können, solange sie eine Mittlerfunktion haben und eingesetzt werden, um Zeit zu sparen und etwas zu präsentieren, zeigen usw. (Reich:1999). Wichtig ist lediglich, dass sie konstruktivistisch eingesetzt werden, d. h., sie führen zu einem übergeordneten Ziel, nämlich dem selbstgesteuerten Konstruktionsprozess. Nehmen wir als Beispiel Bild- und Wortarten, die in der Wortschatzarbeit klassischer Gesinnung mehrheitlich nur nach behavioristischen Grundsätzen eingesetzt werden. Konstruktivistisch benutzte Bilder sollten immer auf Komplexität aus sein, ein Problem ansprechen und/oder einen Kontext liefern, also auch immer den scheinbar unsichtbaren Hintergrund darstellen.

Dabei sollten instruktivistische Verfahren folgende oben angeführte Punkte beachten: Fragenstellende Methoden etwa sollten nach den Prinzipien der Offenheit gestaltet werden. Determinismus wäre in diesem Fall wieder ein Rückschritt in klassische Autoritätsmuster und Monoperspektivismus. Aber auch andere Grundsätze, wie die der Authentizität des Problems

beispielsweise, können den Methoden konstruktivistischen Charakter verleihen, einmal in der Rekonstruktion möglicher Ursachen und Hintergründe, zum Anderen im Konstruktionsprozess von Lösungsmöglichkeiten. Auf der emotionalen Achse schwingend, wird ein Problem, das auch auf der Beziehungsebene angesprochen wird und von den Lernern als viabel empfunden.

Beim konstruktiven Lernen setzt sich Reich für das Prinzip der möglichst großen Selbständigkeit ein und beim rekonstruktiven für das größtmögliche Maß an Selbsttätigkeit (Reich, 2004:106). Bezogen auf den FS-Unterricht bedeutet dies wiederum die Lernerzentriertheit zu propagieren, natürlich auf Kosten der Qualität. Aber ist dieser Ansatz durchführbar? Zumindest im Kontext des Anfängerunterrichts ist ein klares Nein die Antwort. Gewiss sollten Lerner je nach ihren „Kompetenzniveaus“ miteinbezogen werden, wenn es um die Frage der Unterrichtsplanung, Erstellung von Lerninhalten usw. geht, und selbständig lernen können, aber auch das will erst einmal gelernt werden. Sprachenlernen ist auch neben den konstruktiven Prozessen zugleich eine Aufbautätigkeit, die durch den Lehrer erleichtert werden kann.

Es gäbe auch die Möglichkeit, den Fremdsprachenlernern auf Anfängerstufe eine Pseudoselbständigkeit in Form von Einzelarbeit zu geben, die jedoch keine ist. In diesem Zusammenhang erscheint dann das zweite Prinzip: wenn es schon rekonstruktive und reproduktive Vorgänge sind, dann sollten sie selbst von den Lernern durchgeführt werden, was keine Einwände erhebt. Ein weiteres, nicht minderes Problem beim Ersteren ist der Grad der Unbewusstheit des Lernens. Etliche Lerner kennen keine Lerntechniken, Strategien oder sogar noch extremer, sie denken über ihren Lernprozess nicht nach, da er einfach „ungesteuert“ verläuft. Konstruktivistisch zu lernen, heißt also erst einmal die Lerntätigkeit ins Bewusste zu führen und über diese nachzudenken, was in Didaktik-Kreisen die Bezeichnung Metakognition erhalten hat. Lerntechniken wie die Wortkartei sollten auch vermittelt werden, aber auch eigens entwickelte sollten thematisiert werden, damit Lerner untereinander und der Lehrer von diesen einen Vorteil herauschlagen können. Lernen geschieht durch Verstehen. Nun gibt es im Verstehen den individuellen Aspekt und den kreativen, erfinderischen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Fehlerproduktion und Wahrnehmung von Lernschwierigkeiten anders beleuchten. Waren noch früher zur Zeit der Dominanz der behavioristischen Lerntheorie Fehler ein Beweis für den Makel am Lerner, so sind sie im konstruktivistischen Paradigma ein Befund der ersten Behauptung. Sogar Storch spricht im Bezug auf das Fremdsprachenlernen vom Intake, dass kein abgebildeter Input ist, sondern das Resultat eines spezifischen kognitiven Prozesses ist (Storch:1999). Toleranz gegenüber Fehlern sollten Lehrer pflegen, insbesondere aber die Lernergruppe und der Lerner selbst können mit diesem Befund vertraut werden. Die Motivation der Lerner kommt dadurch

nicht zu schaden und wird noch größer, da Fehler und ihre möglichen Ursachen als gute Lernquelle dienen können, sofern sie offen und in passender Form angesprochen werden. In Anbetracht dieser Tatsache ist vom perfekt geplanten FS-Unterricht Abstand zu nehmen.

4.5. Lernziele und Lernumgebung

Genauso wie bei den anderen wichtigen Eckpfeilern des Fremdsprachenunterrichts wurde auch über die Lernziele diskutiert, die nach Meinung radikaler Vertreter des Konstruktivismus sich an der Viabilität des Lerners zu richten haben und demnach von ihm selbst zu bestimmen sind, mit dem Verweis, er wisse selbst am besten, was er erreichen wolle und wie. In ähnlicher Weise bringt es Wolff auf den Punkt: Das Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen, „die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden können“ (Wolff in Terhart, 1998:638). Ein Lehrziel, das die Selbstbestimmung ins Visier nimmt, ist die Entwicklung der Selbständigkeit bei der Lernzielsetzung. Für ein moderates Verständnis ist das Überlassen der Zielbestimmung dem Lerner eine utopische Idee, die jeglicher Grundlage entbehrt. Gerade da die Ziele im Fremdsprachenunterricht meistens von den Lernern sehr allgemein gehalten werden, wie beispielsweise der Wunsch nach einem Erwerb von grundlegenden Fähigkeiten in der Fremdsprache, braucht es die Bearbeitung seitens der Lerngruppe und Lehrers, um diese noch weiter zu konkretisieren. Eigene Lernziele zu erfassen, bleibt eine komplexe Aktivität, vor allem im Anbetracht des Sachverhalts, dass Lernziele, seien sie noch so konkret, ohne das Wissen über selbstgesteuertes Lernen nicht erreichbar sind. Anders gesagt, autonome Lernzielbestimmung ist ohne hochentwickelte, selbstgesteuerte Lernkompetenzen nicht zu bewerkstelligen. Die Gestaltung der Lernumgebung, unter der Wolff das Klassenzimmer, Unterrichtsmateriale und Medien subsumiert, ist nach seiner Auffassung anhand der Viabilität durchzuführen, wobei Authentizität und Komplexität die Leitprinzipien darstellen (Wolff in Terhart, 1998:638). Sie ist so zu gestalten, dass die Lerner die Möglichkeit bekommen, aufgrund ihres Konstruktionsvermögens das Umfeld lernanregend zu formen und den schulischen Kontext als semiauthentischen durch ihre eigenen Konstrukte „wirklicher“ zu machen und sich der Vielschichtigkeit der außerschulischen, sprachlichen Kommunikation anzunähern. Die Erzeugung der Unterrichtsmateriale unterliegt den schon in vorigen Kapiteln vorgebrachten Einschränkungen. Viabilität erhält der Unterricht durch den Einsatz von Medien, die als verknotete Konstrukte und Netzwerke eine Möglichkeit mehr bieten, sich mit anderen Personen in der Fremdsprache motiviert durch eigene Belange auszutauschen, diesen Austausch unter Miteinbezug von anderen noch komplexer zu gestalten und somit auch Authentizität zu verleihen.

5. Schlusswort

Für den Fremdsprachenunterricht hat sich gezeigt, dass der Konstruktivismus als Paradigma und Lerntheorie, sowie ihre unterschiedlichen Ansätze - der radikale und der interaktionistische – unter Miteinbezug spezifischer Ausgangsbedingungen des Fremdsprachenlernens viabel für den Lerner ist, jedoch mit Beschränkungen, die dem Lernen als Muttersprache nicht eigen sind. Dennoch wird die Verträglichkeit der scheinbar entgegengesetzten Ansätze des Konstruktivismus konstatiert und ihr Wert für das Lernverständnis, beide aus je unterschiedlicher Perspektive, also der individuellen und gesellschaftlichen, unterstrichen. Der Konstruktivismus als Erkenntniswissenschaft betont den Konstruktionscharakter jeglicher Symbole, die vom Einzelnen oder der Gesellschaft erschaffen werden und wurden. Angelehnt an diese Behauptung wurden die für das Lernen fundamentalen Konzepte der radikalen Perspektive beleuchtet: die Autopoiesis, die Operative Geschlossenheit, sowie Perturbation und Viabilität lassen das Lernen als höchst individuellen Vorgang erscheinen, jedoch aus kulturpsychologischem Standpunkt unter Rekurs auf grundlegende Konzepte des interaktionistisch-sozialen Ansatzes, wie Experience, Assimilation und Akkomodation, wird das spezifische Lernen auch von der Gesellschaft durch Unterschiebungen geprägt, so dass letztlich beide durch einen moderaten Ansatz zusammengeführten werden können und ihr Erklärungspotenzial dadurch vergrößert wird. Durch das kritische Beäugen des Konstruktivismus mittels der Aufwertung der De- und Rekonstruktion werden frühere Konstruktionsprozesse – der Symbolvorrat - aufgewertet und für das Lernen relevant. Bei der Rekonstruktion der Lerntheorie wurde festgestellt, dass die behavioristische unter Einfluss des Sensualismus den Lernprozess zu mechanistisch auffasste; die kognitivistische stellte die kognitiven Prozesse zu sehr heraus und damit erfasste er sie als computerähnlich Vorgänge; schließlich die konstruktivistische, bei der sowohl kognitive, als auch emotionale Aspekte des Lernens, sowie Eigenheiten des Verstehens, inkludiert. Von den konstruktivistischen Grundbegriffen wurden das Lernen, betreffend Prinzipien, wie etwa Offenheit, Handlungsorientiertheit, Komplexität, aber auch Historizität und Zirkularität abgeleitet und auf den Kontext des Fremdsprachenunterrichts bezogen. Gezeigt hat sich, dass Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden, Lernziele und Lernumgebung durch die sprachliche Beschränktheit der Anfänger und der unbewussten Lernprozesse beim Lerner nur bedingt die erwähnten Prinzipien assimilieren können oder anders, das konstruktivistische Lernprinzipien sich in begrenztem Umfang an den Fremdsprachenunterricht akkomodieren lassen. Offen bleibt die Frage, wie man andersrum induktiv die Prinzipien an bestimmten Feldern des Sprachenlernens testen würde.

6. Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2003): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen. *Babylonia* 4, 87-89

<http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2003/nummer-34-03/> abgerufen am 1.8.2018

Babić, Nada (2007): Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja* 4, 217-227.

Bach, Gerhard Timm (2009): *Englischunterricht, Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: A.Francke..

Drumbl, Johann (2001): Ein konstruktivistisches Lernmodell für Deutsch als Fremdsprache. In: Meixner, Johanna (Hg.): *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Tübingen, 125-144.

Flacke, Michael (1994): *Verstehen als Konstruktion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Kricke, Meike (2014): *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland – eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*. Universität zu Köln. Dissertation.

Jukić, Renata (2013): Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja* 10, 241-261.

Maturana, Humberto R. (1985): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.

Müller, Klaus (2009): Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung von Instruktion und Konstruktion. In: Meixner, Johanna (Hg.): *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, 3-48.

Mitschian, Haymo (2002): Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? Sprachen lehren lernen. *Positionen* 4. 21-24.

<http://www.die-bonn.de/id/1047>, abgerufen am 1.8.2018

Neubert, Stefan et al. (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, T. (Hg.): *Die Wissenschaft und ihr Wissen*, Bd. 1. Baltmannsweiler. 253-266.

http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/, abgerufen am 4.7.2018

Palekčić, Marko (2002): Konstruktivism-nova paradigma u pedagogiji? *Napredak* 4. 403-413.

Pörksen, Bernhard (2011): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Reich, Kersten (2009a): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, Band 1: Beobachtung und die Unschärfe der Erkenntnis*. Beltz.

http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html, abgerufen am 4.7.2018

Reich, Kersten (2009b): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, Band 2: Beziehungen und Lebenswelt*, Beltz.

Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus - ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. *System Schule* 3, 75-85.

http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/, abgerufen am 4.7.2018

Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik. In: Klaus Beyer (Hg.): *Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemeindidaktischen Konzeptionen*. Baltmannsweiler. 103-121.

http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html, abgerufen am 4.7.2018

Reich, Kersten (1998): Konstruktivistische Unterrichtsmethoden - lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. *System Schule* 1, 20-26.

http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/, abgerufen am 4.7.2018

Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (Hg.): *Die Schule neu erfinden*. Neuwied. 70-91

http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/, abgerufen am 4.7.2018

Reich, Kersten (1998): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Pädagogik* 7-8. 43-46.

http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/, abgerufen am 4.7.2018

Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Fricke.

Schleiermacher, Friedrich (2004): Euthyphron. In: Erich Loewenthal (Hg.): *Platon: Sämtliche Werke in drei Bänden*, Bd. 1. Darmstadt: Lambert Schneider.

Siebert, Horst (1998): *Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf, abgerufen am 1.8.2018

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.

Surkamp, Carola (2010): *Metzler Lexikon, Fremdsprachendidaktik*. Unter Mitarbeit von J.B.Metzler. Stuttgart-Weimar: J.B.Metzler.

Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 629-647.

Weber, Max (2004): *Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. München, GRIN Verlag.

<https://www.grin.com/document/135099>, abgerufen am 1.8.2018

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Sprachlerntheorien. *Babylonia* 4. 7-14.

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf, abgerufen am 1.8.2018

von Foerster, Heinz (1985): *Sicht und Einsicht*. Wiesbaden: Springer.

von Glaserfeld, Ernst (1987): *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Wiesbaden: Vieweg.

Watzlawick, Paul (1976): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit, Wahn – Täuschung – Verstehen*. München: Piper.

Zusammenfassung

Diese Arbeit sucht die Frage zu beantworten, welche Wertigkeit konstruktivistische Ansätze für das Lernen haben und welche Prinzipien aus der konstruktivistischen Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht gewonnen werden können. Die Darbietung des Konstruktivismus als Theorie, seiner verschiedenen Ansätze und Grundbegriffe, sowie die Darstellung der Geschichte der Lerntheorien, die Herleitung von Grundsätzen für den Fremdsprachenunterricht und die kritische Auseinandersetzung mit seinen Postulaten, sind Ziel dieser Arbeit. Es wird ein pragmatischer Wert für den Lerner im Zusammenhang von konstruktivistischen Prinzipien im Fremdsprachenunterricht festgestellt, gleichwohl aber sind sie wegen der Besonderheiten des Kontextes nur unter Beschränkungen einzusetzen.

Schlüsselwörter: Konstruktivismus, Lerntheorie, Prinzipien, Fremdsprachenunterricht, Beschränkungen

Sažetak

Rad se bavi utvrđivanjem vrijednosti konstruktivističkih teorija i pristupa u kontekstu učenja stranog jezika, odnosno postavlja pitanje koja se načela učenja mogu izlučiti iz konstruktivističke teorije učenja i u kojem se obujmu mogu slijediti u nastavi stranog jezika. U svezi s tim predstavlja se konstruktivizam kao teorija, njegovi temeljni pojmovi i različiti pristupi, zatim se prikazuje povijest teorija učenja, na temelju kojih se postavljaju opća načela učenja, čija se provedbena vrijednost provjerava u okviru nastave stranog jezika. Vrijednost konstruktivističkih načela učenja nailaze na ograničenja u provedbi u nastavi stranog jezika zbog njegove osobitosti, pa su sukladno tome samo djelomično provediva.

Ključne riječi: konstruktivizam, teorije učenja, načela, nastava stranog jezika, ograničenja