

elles sont exemplifiées dans le roman de Françoise Lalande. Il faut absolument accentuer la présence des cataphores morphématiques, qui sont rares, mais dont la moitié sont appliquées par l'auteur au fil du personnage secondaire qui est objet de la présente analyse.

Il était également intéressant de poursuivre le processus d'introduction d'Arthur Trésor dans le texte, sa séparation du fil principal, l'apparition du chat dans la première phrase qui se rapporte à lui, sans texte et dont l'explication se trouve dans un autre passage, vingt-cinq pages plus loin. Grâce aux citations suivantes, nous avons observé l'intervention de l'animal dans le fil principal et nous avons discerné les chaînes cohésives portant sur lui : celle des sentiments positifs et du noir.

L'analyse est terminée par la comparaison des occurrences des noms propres et du pronom personnel *il* relatives à Arthur et au personnage principal, ce qui nous a amené à la conclusion de commutativité des deux héros dans certains rôles.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING

GLOTTODIDAKTIK

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE NR 27, 2003

Joanna Olszowa

Der Konstruktivismus – ein „Paradigmawechsel“ im Fremdsprachenlernen und -lehren?

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Relevanz des philosophisch-erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Fremdsprachendidaktik diskutiert. Ziel des Aufsatzes ist, sich auf Grund der einschlägigen Literatur mit der Frage auseinander zu setzen, inwiefern der Konstruktivismus als eine adäquate wissenschaftliche Basistheorie für die Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens dienen kann. Dabei wird auch auf die fremdsprachendidaktische Kontroverse „Konstruktion versus Instruktion“ einzugehen sein.

Die philosophische Erkenntnistheorie des Konstruktivismus wird gegenwärtig als Grundlage „einer neuen Kultur des Lernens und Lehrens“ betrachtet.¹ Zweck dieser neuen Lern- und Lehrkultur ist die Vermittlung anwendbaren Wissens und nützlicher Strategien, die das selbständige lebenslange Lernen fördern sollen. Auch in der Fremdsprachendidaktik findet eine Orientierung auf konstruktivistische Prinzipien statt. Hier wird bereits von einem „Paradigmawechsel“ zur konstruktivistischen Auffassung vom Fremdsprachenlernen gespro-

¹ Vgl. H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (1998), C. Altmayer (2002), R. Baumann & B. Koerber (2002).

chen. Nach D. Wolff (1994: 426) wird damit „(...) etwas genuin Neues in die Diskussion eingebracht, etwas, was den Fremdsprachenunterricht der Zukunft entscheidend verändern kann“.

2. Konstruktivistische Grundannahmen

Mit dem Begriff „Konstruktivismus“ wird in den fremdsprachendidaktischen Erörterungen auf zwei Theorieansätze Bezug genommen: auf J. Piagets Theorie zur Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten des Menschen² und vor allem auf den sog. „radikalen Konstruktivismus“.

Während die kognitive Entwicklungstheorie J. Piagets ein theoretisches Modell zur Erklärung empirischer Forschungsergebnisse in der Kognitionspsychologie darstellt, handelt es sich beim radikalen Konstruktivismus eher um eine abstraktphilosophische und erkenntnistheoretische Position.³ Dem radikalen Konstruktivismus liegen eine Reihe von Forschungsansätzen und Theoriemodellen zu Grunde, die sowohl naturwissenschaftlichen (Biologie, Neurobiologie) wie sozialwissenschaftlichen (Psychologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaften) Kontexten entstammen.

Als eine interdisziplinäre, die Einzelwissenschaften übergreifende allgemeine Erkenntnistheorie versucht der Konstruktivismus, die alte philosophische Frage nach dem Verhältnis zwischen dem erkennenden Subjekt und seinem Gegenstand, d.h. der Umwelt zu beantworten.

Der philosophisch-erkenntnistheoretische Konstruktivismus geht von der Annahme aus, dass es keine vom Menschen unabhängige und objektive Wirklichkeit gibt. Diese wird vielmehr vom Menschen selbst konstruiert, d.h. das menschliche Gehirn erfindet die Welt eigenständig. Daraus folgt die Idee der Autopoiesis, die besagt, dass sich das Gehirn selbst herstellt, sich selbst konstruiert. Da das menschliche Gehirn semantisch geschlossen ist, d.h. es ist für Informationen

² Z.B. J. Piaget (1948, 1969).

³ Vgl. C. Almayer (2002). Bemerkenswert ist dabei, dass sich J. Piaget zur Radikalität des konstruktivistischen Ansatzes nicht bekannt hat (vgl. U. Käser 2002).

von der Außenwelt nicht beliebig zugänglich, ist es unmöglich die Wahrnehmung und das Erkennen steuernd von außen zu beeinflussen.⁴

Die wissenschaftliche Stichhaltigkeit der konstruktivistischen Grundsätze wurde mehrfach in Frage gestellt. R. Nüse (1995) hält die radikal – konstruktivistische Auffassung, dass alles Konstruktion sei, für in sich nicht schlüssig. Folge man dieser Position, müsse der Konstruktivist annehmen, dass sein Gehirn nur Konstruktion sei. Er kann also nicht sagen, dass es ein Gehirn gibt, das Konstrukte erzeugt: „D.h. man weiß nicht einmal, ob der Gedanke, dass alles Konstruktion sei, selbst nicht nur eine Konstruktion (ohne Wirklichkeitsbezug) darstellt“ (R. Nüse 1995: 258).

Auf die mangelnde Plausibilität dieses Konzepts geht auch K. Schüle (1998: 15) ein: „Wenn das menschliche Gehirn ein geschlossenes System ist, woher weiß man dann, dass es geschlossen ist?“. Er wirft zudem die Frage auf, woher die Konstruktivisten von der Wirklichkeitserzeugung ihrer Kognitionen wissen, wenn sie als selbsterzeugende, autopoietische Systeme keinen Zugang zu ihrer Umwelt haben können. Schließlich konstatiert er (ebd.): „Wenn der radikale Konstruktivismus wahr wäre, dann wäre er widersprüchlich und also falsch“.

Die konstruktivistische Annahme, dass das menschliche Gehirn semantisch geschlossen sei und ihm folglich die Umwelt unerkennbar bleibe, stellt nach L. Bredella (1999) eine „Katastrophe“ für die menschliche Kommunikation dar. Die Implikation, dass es gleichgültig ist, was einer sagt, wie er es sagt und in welchem Verhältnis der Mensch zu anderen steht, führt zur Kommunikationsunfähigkeit und Einsamkeit des Menschen. L. Bredella (1999) erklärt die Anziehungskraft des Konstruktivismus damit, dass er einer „narzistischen“ und „solipsistischen“ Auffassung huldigt, die dem Menschen Autonomie, Kreativität und Allmacht verspricht.

⁴ Vgl. u.a. M. Overmann (2000), R. Käser (2002), R. Baumann & B. Koeber (2002).

Für den radikalen Konstruktivismus können die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen des Menschen auf ihre Funktionstüchtigkeit, d.h. „Viabilität“ überprüft werden. Das Bild von der „Wirklichkeit“ ist so lange „gültig“, wie es sich im menschlichen Handeln bewährt. Mit anderen Worten: Das Gehirn kann seine Wirklichkeitskonstruktion auf ihre Viabilität hin überprüfen, d.h. feststellen, ob sie in der Auseinandersetzung mit der konstruierten „Realität“ anderer durchsetzbar ist oder nicht (vgl. M. Wendt 1996). Konstruktivisten gebrauchen das Wort „viabel“ auch im Sinne von „nützlich“. Viabel ist, was dem Menschen nützt und das Überleben sichert. Nach R. Nüse (1995: 117) ist diese Auffassung fragwürdig, denn Nützlichkeit ohne Rückgriff auf die Erkennbarkeit der Welt zu bestimmen, muss scheitern: „Was trägt besser zum Überleben bei als die (möglichst adäquate) Erkenntnis der Umwelt?“

3. (Fremdsprachen)Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Lernen wird im traditionellen Verständnis als der Vorgang des Einprägens von Kenntnissen, des Aneignens und Ausbildens von Fertigkeiten, Gewohnheiten und Haltungen aufgefasst (vgl. R. Baumann & B. Koerber 2002). Diese Definition von Lernen setzt die Fähigkeit des Menschen voraus, sich auf neue Informationen und Signale der Umgebung einzustellen.⁵

Im radikal-konstruktivistischen Sinne kann das Lernen nicht in Richtung einer gezielten Aufnahme von vermitteltem Wissen erfolgen. Angesichts der konstruktivistischen Annahme, dass alles von einem semantisch geschlossenen Gehirn in völliger Autonomie ohne Beeinflussung von außen erzeugt wird, erscheint Lehren und Unterrichten im traditionellen Verständnis weder nötig noch möglich (vgl. W. Bleyhl 1998). Das menschliche Gehirn als autopoietisches, selbstreferentielles kognitives System kann nur perturbiert, d.h. von außen „angeregt“ werden und diese Perturbation ist nach M. Wendt (1996) die Voraussetzung für einsichtiges Lernen.

⁵ Vgl. auch W. Bleyhl (1998).

nen. Eine mögliche Veränderung in der Kognition wird jedoch von der Struktur des perturbierten Systems selbst determiniert.

Wissen kann also erst als gelernt gelten, wenn es vom Lernenden willentlich und intentional konstruiert und im Gedächtnis verankert wird, d.h. mit bereits vorhandenem Wissen vernetzt und die jeweils subjektive Bedeutung neu synthetisiert wird. Zur Wissenskonstruktion muss der Lerner eine starke Motivation entwickeln, indem er sich ein persönliches Ziel vor Augen führt und einen sinnvollen pragmatischen oder affektiven Grund für seinen Lernprozess erkennt. Der Lerner begreift nur, was ihm in seiner Persönlichkeit ergreift, und es sprechen ihm nur die „Inhalte“ an, die eine „Herausforderung“ bieten (vgl. R. Baumann, B. Koerber 2002).⁶

Auch das Lernen von Fremdsprachen ist „ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut“ (D. Wolff 1994: 415). Der Fremdsprachenlernprozess ist ein nichtlineares bio-psycho-soziales Geschehen, das wie die Organisation des Gehirns insgesamt - einen Vorgang der Selbstorganisation darstellt (vgl. W. Bleyhl 1998). Fremdsprachenlernen ist die kreativ-konstruktive Weiterentwicklung einer individuellen Lernersprache, die vom Gehirn konstruiert wird, indem es primär vorhandene Ausdrucksmittel viabilisiert und Hypothesen über die Zielsprache sowie Strategien des sprachlichen Handelns testet (vgl. M. Wendt 1996). Ähnlich wie die Erstsprache wird die Lernersprache über Versuch und Irrtum unter perturbierender Rückversicherung am Lernumfeld ausgebildet (vgl. M. Overmann 2000).

Der Konstruktivist M. Wendt (1996) tritt vor allem für eine Auffassung von Sprache als Tätigkeit, bzw. Handlung ein.⁷ Ohne sprachliches Handeln hat die Sprache – so M. Wendt (1996) - keinen „Sinn“

⁶ Vgl. auch G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (2001).

⁷ Bei dieser Einschätzung beruft sich M. Wendt (1996: 37) auf W. von Humboldt und L. Wittgenstein: „Schon für Wilhelm von Humboldt war Sprache in erster Linie Tätigkeit, und für Wittgenstein konstituiert sich Bedeutung nicht aus Sprache als System, sondern im Handeln mit Sprache“. Die Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts führt er ferner auf A. A. Leontev und die „westliche“ pragmalinguistische Tradition zurück (M. Wendt 1996: 38).

und lerner eigene Hypothesen können über das Funktionieren von Sprache nicht in hinreichend gesicherte Strategien sprachlichen Handelns überführt werden.⁸ Auf der Grundlage dieser Position eröffnet M. Wendt (1996) eine Reihe von didaktischen Vorschlägen für einen konstruktivistischen, lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht.

Da grammatische Strukturen einer Zielsprache nach M. Wendt (1996) nur dann einen Sinn erhalten, wenn man sich mit ihrer Hilfe mitteilen kann, sollte Grammatiklernen in möglichst authentischen Kommunikationskontexten erfolgen. Zudem soll es in Form des entdeckenden Lernens der Verabstärkung sprach- und anwendungsbezogener Hypothesen dienen.

Der zielsprachige Wortschatz wird erst dann zum persönlichen Lernbesitz und damit vergessensresistent, wenn er persönlich kommuniziert und mit subjektiven Emotionen verbunden wird. Solche „Erlebniszerte“ erhalten Redemittel jedoch erst durch die Bedeutung in den entsprechenden kommunikativen Handlungen.

Für die handlungsorientierte Förderung der Sprechfähigkeit stehen im methodischen Repertoire viele Formen von „Anlässen“ für Wirklichkeitskonstruktionen bereit. Hierzu zählen etwa Assoziogramme, offene Situationsvorgaben und Rollenspiele, die den Bedarf an zusätzlichen Redemitteln spürbar und die Erweiterung des Ausdrucksvermögens im Hinblick auf kommunikatives Handeln erforderlich machen.

Die Schreibfähigkeit als die schriftliche Entfaltung individueller Wirklichkeitskonstruktionen wird durch kreative Aufgabenstellungen

⁸ Sprachliches Handeln setzt für M. Wendt (1996) folgerichtig die Kommunikationsfähigkeit des Menschen voraus. An anderer Stelle bemerkt er: „Die durch die Sinnesorgane übertragenen physikalischen Schwingungen sind ‚unspezifisch‘ im Sinne von ‚bedeutungsneutral‘ (...) und treffen das Gehirn, mechanistisch gesprochen, wie ein ‚Kick‘ den Fußball“ (M. Wendt 1996: 66). Diese Auffassung hält L. Bredella (1999) für widersprüchlich: Wenn zwischen Menschen nur „unspezifische Kicks“ ausgesandt und empfangen würden, könnten sich Individuen keineswegs verständigen.

gefördert, wie z.B.: Schülerkorrespondenz, selbständige Gedicht- und Erzählungsverfassung.

Auch Sprachrezeption ist nach M. Wendt (1996) sprachliches Handeln. Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten, wie Hör- und Leseverstehen spielt im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle. Die Aufgabe der Schrift bzw. der Hörsignale ist, im Kopf des Lesers/Hörers autonom Sprache entstehen zu lassen, ihn zu einer individuell-konnotativen Konstruktion von Sprache im Kopf zu veranlassen. Dafür eignen sich am besten authentische und thematisch differenzierte Lernmaterialien.

K. Schüle (1998) bemerkt kritisch, dass die Lernvorgänge, die aus den konstruktivistischen Annahmen deduziert und teilweise daraus begründet werden, bereits aus anderen Zusammenhängen und dort häufig schon seit längerem bekannt sind. Die konstruktivistisch ausgerichtete Fremdsprachendidaktik habe bisher nur einige fortschrittliche methodische Positionen (z.B. autonomes Lernen, kreatives Schreiben) unter ihrem Etikett vereinigt. Ähnlich äußert sich H. Michian (2000) zu dem Versuch J. Meixners (1997), Konsequenzen aus konstruktivistischen Überlegungen für das Fremdsprachenlernen zu ziehen. J. Meixners (1997: 97-104) Vorschlag, Wirklichkeitskonstruktionen durch Unterrichtsformen wie Theater- und Rollenspiel zu realisieren, sei ebenso wenig originell wie ihre in einem „Leitfaden“ gesammelten „Elemente konstruktivistischer Lernkultur“, darunter die Forderung nach der Verwendung authentischer Materialien, der Berücksichtigung der Lernmotivation, der Vielfalt der Vermittlungswege.

4. Konstruktion statt Instruktion ?

Die Konstruktivisten bemängeln die gegenwärtige Schulpraxis, in der Lehrer eine aktive und Lernende eine eher rezeptive Rolle übernehmen. B. Rüschoff und D. Wolff (1999: 20) konstatieren eine Schulkritik, die ihren Grund darin hat, dass sie „weiterhin an ihrer instruktivistischen Grundhaltung festhält“. Diese Situation kann nach D. Wolff (1994, 1996) dadurch zum Besseren gewendet werden, dass die schu-

hische Instruktion zugunsten der „Konstruktion“ der Lernenden aufgelöst wird.⁹ E. Kleber (1997: 138) bringt diese Ansicht auf den Punkt: „Lernen steht als zentraler Prozess im Vordergrund, Lehren tritt zurück.“

„Konstruktion statt Instruktion“ - dieser „Paradigmawechsel“ soll die Rollen von Lehrern und Schülern neu definieren und ihre Aufgaben im Unterrichtsgeschehen neu bestimmen. Der Lernende handelt in seinem individuellen Konstruktionsprozess autonom und eigenverantwortlich. Der Lehrende kann ihn von außen nur dadurch beeinflussen, dass er „dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, den für ihn angemessenen auswählen muss“ (D. Wolff 1994: 426). Für das effiziente autonome Fremdsprachenlernen fordert D. Wolff (1994, 1996) praxisbezogene Aufgaben, Gruppenarbeit und Projektunterricht, Förderung individuell geeigneter Lernstrategien, Bewusstmachen eigener Lernbedingungen und Lernprozesse.¹⁰

Eine bedeutende Rolle für das konstruktive, selbst gesteuerte Fremdsprachenlernen sollen neue Medien, insbesondere Computerspielen. Sie unterstützen die Lermerautonomie dadurch, dass sie es den Schülern ermöglichen, ihren Lernweg eigenständig zu planen und zu steuern (vgl. H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier 1998).¹¹

Die Konstruktivisten akzentuieren, dass autonome Lernende das Lernangebot (Input) unterschiedlich wahrnehmen und unterschiedliche Lernergebnisse die Folge sind. Demnach steht nicht der Endzustand des Lernens, etwa die erreichte fremdsprachliche Kompetenz,

⁹ Vgl. auch M. Wendt (1996).

¹⁰ Für M. A. Meyer (1997: 416) bedeutet die Förderung der Lermerautonomie, dass die Fremdsprachenlehrer „methodisch darauf eingehen, dass sie [Fremdspracheschüler] individuell verschieden sind“. Sein Postulat, jeden einzelnen Schüler mit seinem individuellen „Hintergrund“ zu erfassen und für jeden differente Lernweise zu ermöglichen, hält K. Schüle (1998) in einer schülerreichen Klasse für unrealistisch und nicht umsetzbar.

¹¹ M. Wendt (1996) bemerkt allerdings einschränkend, dass solche Apparaturen das Fremdsprachenlernen in Schule und realer Umwelt zwar fördern können, aber es nicht ersetzen werden, weil elektronisch erzeugte Wirklichkeiten zur Viablistisierung der Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden nur sehr bedingt taugen.

sondern ein konstruktivistisch verstandenes Lernen als nicht abgeschlossener Prozess im Vordergrund.¹² Für H. Seifert (1999: 146) ist diese Auffassung nicht akzeptabel, weil „das, was gelernt werden soll, Verbindlichkeit und Konturen verliert und sich ins Vage und Beliebiges auflöst.“ Das Wie des Lernens solle nicht von dem Was des Lernens getrennt sein.

Da autonome Schüler individuell-subjektive Leistungen erbringen, fordern die Konstruktivisten, auf eine objektive Lernzielkontrolle in Form einer Klassenarbeit zu verzichten. Eine Evaluation, die nicht als Selbstevaluation oder Hilfe zur Selbstevaluation verstanden wird, ist aus konstruktivistischer Sicht nicht sinnvoll, da „der Lehrer nicht bewertet, was der Lernende mental assimiliert hat, sondern Defizite aufzeigt, die der Lerner vielleicht gar nicht assimilieren wollte“ (H. Foerster 1993:145). Für U. Käser (2002) dagegen verfehlt eine Schule ohne Leistungsmessung und –bewertung ihre erzieherischen und gesellschaftlichen Aufgaben. Sie droht zum Motivationsverlust und zur Desorientierung von Schülern zu führen.

Dass das Lernen ohne instruktivistische Maßnahmen bessere Leistungen sichert, lässt sich in der Schulpraxis keineswegs behaupten. So weisen G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (2001) auf Grund ihrer Schulbeobachtungen darauf hin, dass ein Verzicht auf instruktionale Unterstützung beim situierten Lernen Schwierigkeiten verursacht: Wenn Schüler bei der Bearbeitung komplexer Probleme sehr viel Spielraum und Handlungsfreiheit haben, dabei aber keine Hilfe von außen erhalten, kann dies ihre individuellen Möglichkeiten überfordern und Lernerfolge schmälern.¹³ Auch im Fremdsprachenunterricht lassen sich Situationen beobachten, in denen Fremdsprachler trotz ihrer aktiven Rolle immer noch ein gewisses Maß an Unterstützung benötigen, um sich eine Fremdsprache effizient aneignen zu können

¹² Vgl. M. Overmann (2000).

¹³ Dies wurde etwa beim Einsatz von fallbasierten Computerlernprogrammen wie auch bei verschiedenen Formen von Simulationen oder Planspielen und in besonderem Maße in Hypertextsystemen festgestellt (vgl. G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl 2001).

(vgl. M. Overmann 2000, C. Altmayer 2002). Ein aktiver Fremdsprachlermer soll durch seinen Lehrer, je nach Lernvoraussetzung, angeleitet, unterstützt und beraten werden.

Alle Lehr- und Lernprozesse stehen in einem Spannungsfeld von Offenheit und Steuerung: Lernen erfordert zum einen immer Motivation, Interesse und Aktivität seitens des Lernenden, zum anderen aber auch Orientierung, Anleitung und Hilfe vom Lehrenden.¹⁴ Die Grenzen der subjektiven Freiheit müssen nach K. R. Bausch (1999) in Interaktion mit anderen Individuen und insbesondere dem Lehrer ausgehandelt werden, und zwar unter Respektierung der Institution, Curricula und Lehrwerke.

Angesichts der Erkenntnis, dass Lernende auf der einen Seite genügend Freiraum für „konstruktive Aktivitäten“ auf der anderen Seite aber auch gezielte Unterstützung brauchen, modifizierten mehrere Konstrukтивisten die radikale Autonomieauffassung. M. Overmann (2000) plädiert nachdrücklich für die Auflösung der Dichotomie „Konstruktion versus Instruktion“, um in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis in der Synthese aus Altem und Neuem einen gemäßigteren und realitätsbezogeneren Standpunkt zu beziehen. Konstruktion und Instruktion lassen sich seiner Meinung nach nicht nach einem Alles-oder-Nichts-Prinzip realisieren. H. Mandl /G. Reimann-Rohmeier (1996: 44) gelangen zu demselben Schluss: „Instruktion und Konstruktion sind allenfalls in ideologischen Auseinandersetzungen ein Gegensatz, in der Praxis dagegen eine sinnvolle Ergänzung.“

5. Schlussbemerkungen

Das philosophisch-erkenntnistheoretische Modell des Konstruktivismus gehört gegenwärtig zu den meist diskutierten Theorieansätzen in der Fremdsprachendidaktik.¹⁵ Das rege Interesse an dieser Position ist nach K. Schülle (1998: 29) darauf zurückzuführen, dass der Konstruktivismus als „Zerstörer kollektiver Dogmen“ wirkt. Auf erkenntnistheoretischer Ebene führte er zu einer neuen Reflexion, in lernpsycholo-

¹⁴ Vgl. G. Reimann-Rohmeier & H. Mandl (2001).

¹⁵ Vgl. C. Altmayer (2002).

logischer Hinsicht förderte er die menschliche Wahrnehmung für selbstbestimmtes Lernen und schließlich gab er einer großen Anzahl von methodischen Konzepten Anregungen.¹⁶

Die Kritik dagegen setzt an der unzureichenden Plausibilität der konstruktivistischen Grundannahmen an. Der Standpunkt des Konstruktivismus, dass die Wirklichkeit für das menschliche Gehirn unerkennbar bleibt, stellt die Bemühungen all jener Wissenschaften in Frage, die nach objektiven, universellen Gesetzen in der Welt suchen (vgl. R. Nüse 1995).

In der Fremdsprachendidaktik wird die Übertragung der nicht hinreichend bewiesenen Erkenntnisse des Konstruktivismus auf die unterrichtliche Ebene besonders scharf kritisiert. Nach K. Schülle (1998) setzen die Konstrukтивisten in unzulässiger Weise ihre Auffassung von Wahrnehmung mit fremdsprachlichem Lernen gleich und entwerfen pädagogisch idealistische Bilder vom Fremdsprachlermer und -lehrer. Gerade an dem Punkt, an dem die Forderung der Lernerautonomie mit der Notwendigkeit der Lehrsteuerung von außen gekoppelt werden muss, zeigt sich die Kluft zwischen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und ihrer Anwendung im Lernkontext am deutlichsten. H. Mitchan (2000: 20) stellt in diesem Zusammenhang fest: „(...) ein Lernen ohne Anleitung, letztendlich die Konsequenz aus allem, scheint dann auch für konstruktivistisch ausgerichtete Didaktiker nicht das Erstrebenswerte zu sein.“

Eine Theorie wie der „Konstruktivismus“ ist für C. Altmayer (2002) keine angemessene Grundlage für die Fremdsprachendidaktik. Er warnt vor einem kritiklosen Rückgriff auf konstruktivistische Theorieansätze zur Absicherung und Legitimation entsprechender Lern- und Unterrichtsprinzipien. Entschieden wendet er sich gegen die Forderung der Konstrukтивisten, den Fremdsprachenunterricht von einer allgemeinen wissenschaftlichen, philosophischen Theorie her völlig neu zu erfinden. In diesem Kontext bemerkt C. Altmayer (2002: 13): „Was in den 50er und 60er Jah-

¹⁶ Vgl. K. Schülle (1998).

ren der Behaviorismus war, ist heute der Konstruktivismus: eine übergeordnete Theorie, nach deren 'Prinzipien' der Fremdsprachenunterricht neu gestaltet werden soll.¹⁷

Faßt man die Versuche zusammen, die aus dem Konstruktivismus eine Lerntheorie für die Fremdsprachendidaktik formen wollen, einschließlich der Folgen für die Fremdsprachvermittlung, dann bleibt am Ende nur wenig Neues übrig.¹⁷ Selbst D. Wolff (1994: 422) sieht folgerichtig im konstruktivistischen Ansatz weniger eine Option zur Erschließung bislang unbekannter Lernwege, als vielmehr ein Mittel, die „beziehungslos nebeneinander“ stehenden, heterogenen Konzepte einer postkommunikativen Lerntheorie „(...) unter dem Dach der konstruktivistischen Lernprinzipien“ zu einem einheitlichen Gebilde zu verbinden.¹⁸

Abschließend lässt sich mit K. Schüle (1998) konstatieren, dass die Fremdsprachendidaktik dem Konstruktivismus eine Neubelebung der Diskussion über die Lern- und Lehrbedingungen des Fremdsprachenunterrichts zu verdanken hat. Als „ein Lernmodell (...), das eine theoretische Basis für die eher praxisorientierten Überlegungen der Reformpädagogik, der Freinet-Pädagogik und jetzt der Lernerautonomie bietet“, (D. Wolff 1994: 422-427), eignet er sich aber nur sehr bedingt. Die Verlängerung konstruktivistischer Annahmen auf die Ebene des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens erweist sich als äußerst problematisch. Ein fremdsprachendidaktischer Paradigmenwechsel scheint auf der Grundlage des Konstruktivismus nur schwer vorstellbar.

¹⁷ Vgl. K. Schüle (1998), H. Mitschian (2000).

¹⁸ Zu fragen bleibt nach H. Mitchian (2000), wozu man eine „postkommunikative“ Lerntheorie überhaupt braucht, wenn es nicht einmal zu einer gegenüber dem kommunikativen Ansatz eigenständigen Bezeichnung reicht.

Literatur

- Altmayer, C. (2002), Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines ‚konstruktivistischen‘ Fremdsprachenunterrichts? In: *Babylonia* 2, 2002, S. 7-13.
- Baumann, R., Koerber, B. (2002), Lernen mit elektronischen Medien. In: *LOG* In Nr. 120 - 22 Jg (2002).
- Bausch, K.-R. (Hg.) (1999), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bleyhl, W. (1998), Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nichtlinearem Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, S. 339-347.
- Bredella, L. (1999), Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik? In: Bausch, K.R. (Hg.) (1999), S. 34-49.
- Mandl, H.; Reimann-Rothmeier, G. (1998), Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: G. Dörr; K.L. Jüngst (Hg.), *Lernen mit Medien*. Weinheim: Juventa, S. 193-205.
- Meyer, M. A. (1997), *Erziehender Unterricht – von Johann Friedrich Herbars „Zucht“ zur ‚Lernerautonomie‘*. Fremdsprachenunterricht 41/50, S. 411-417.
- Meixner, J. (1997), *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Mitschian, H. (2000), *Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus*. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4, S. 26-28.
- Nüse, R. (1995), *Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus*. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Overmann, M. (2000), *Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Piaget, J. (1948), *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1969), *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München: dtv/Klett-Cotta.

- Reich, K. (1996), Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Neuwied: Luchterhand.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (2001), Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp, B. B. Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 603-648.
- Rüschhoff, B./Wolff, D. (1999), Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Schille, K. (1998), Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte. Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis. In: Fremdsprachen und Hochschule 53, S. 7-29.
- Seifert, H. (1999), Im Zaubergarten der Pädagogik. Skeptische Anmerkungen zu einer Lehrerbildung zwischen Ego-Animation und Kommunikationskitsch. In: Seminar 2/1999, S. 144-153.
- Wendt, M. (1996), Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht, Tübingen: Narr.
- Wolff, D. (1994), Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 93/5, S. 407-429.
- Wolff, D. (1996), Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23/5, S. 541-560.

Jürgen Quetz; Gerhard von der Handt (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bielefeld: Bertelsmann 2002 (Perspektive Praxis)

Der Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen ist eine Herausforderung sowohl für junge als auch für erfahrene Lehrer. Ein hochwertiger Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung ist weitgehend auf die glottodidaktische Kompetenz der Sprachlehrer angewiesen. Die Lehrer haben aber oft nur wenige Möglichkeiten gezielt ihre fachspezifische Lehrkompetenz auszubauen. Gründe dafür lassen sich nach J. Quetz grob in zweierlei Bereiche einordnen. Erstens befasste sich die Methodik des Fremdsprachenunterrichts zu wenig mit den Prozessen des (Fremd)Sprachenlernens, zweitens werden die Ausbildungs- und Fortbildungsprogramme an den deutschen Universitäten und Hochschulen aufgrund von Einsparungen oft stark gekürzt. Aus diesen Gründen greifen sowohl die zukünftigen als auch die bereits praktizierenden Fremdsprachenlehrer mit regem Interesse nach neuen Veröffentlichungen zum Thema Fremdsprachenlehren – und lernen.

J. Quetz' und G. von der Handts *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* hat sich vorgenommen, diesen Erwartungen entgegenzukommen und einen Beitrag zur professionellen Aus- und Weiterbildung der Sprachlehrer zu leisten. Die Position ist eine Einführung in den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen und richtet sich in erster Linie an Englisch- oder Deutschlehrer und an Lehrer von romanischen Sprachen in Deutschland. Angesichts des steigenden Interesses am Fremdsprachenlernen und der in den letzten Jahren zu beobachtenden Tendenz zur beruflichen Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrern erweisen sich die in der Position dargestellten Überlegungen auch für Deutschlehrer und Deutschstudenten in Polen hilfreich.

Das Buch besteht aus sieben Kapiteln, deren Abfolge die argumentative Entwicklung des Buches widerspiegelt. Jedes Kapitel ist zusätz-