

## Ein Modell fremdsprachlichen Lernens

Quelle: Rüschoff, Bernd/ Wolff, Dieter: Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Max Hueber Verlag. Ismaning, 1999, S. 54 – 67.

In unserem Modell des fremdsprachlichen Lernen (Abb. 3.1) unterscheiden wir drei mögliche Formen des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer:



Abb. 3.1: Ein Modell fremdsprachlichen Lernens

Neben dem Sprachgebrauch in kommunikativen Aktivitäten (d.h. beim Sprechen, Schreiben, Lesen und Zuhören) sehen wir Möglichkeiten zum Gebrauch der fremden Sprache im Klassenzimmer auch angelegt beim Experimentieren und Forschen über die fremde Sprache im Klassenzimmer und schließlich bei der Evaluation der eigenen Lernprozesse. Diese drei unterschiedlichen Domänen des Gebrauchs der fremden Sprache kommen der Förderung unterschiedlicher Teilkompetenzen zugute; kommunikative Aktivitäten führen zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten, der Gebrauch der fremden Sprache beim Experimentieren und Forschen über die fremde Sprache führt zu Sprachbewusstheit (*language awareness*), und schließlich führt der Gebrauch der fremden Sprache bei der Evaluation der eigenen Lernprozesse zu Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*). Erst die Gesamtheit dieser drei Teilkompetenzen macht die fremdsprachliche Sprachfähigkeit (*language proficiency*) aus.

Ein solches Modell des fremdsprachlichen Lernens ist sehr viel komplexer, als es zunächst den Anschein hat. Es ist auch sehr viel komplexer als die Theorie, welche die etablierte Fremdsprachendidaktik, d.h. die kommunikative Didaktik, entwickelt hat. Denn diese geht ja prinzipiell davon aus, dass das Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer allein über *input* und *interaction* vonstatten geht, d.h. dass jeder Lerner das der Fremdsprache unterliegende Regelsystem sozusagen von selbst wie das kleine Kind erwirbt. Diese Vorstellung wird aber heute als genauso überholt angesehen wie die Überlegungen des audiolingualen Ansatzes, der das fremdsprachliche Lernen als einen Prozess der *habit formation* darstellte. Larsen-Freeman (1991) hält z.B. fest, dass sich Sprachlernen weder auf *habit formation* noch auf *rule formation* reduzieren lässt, und beschreibt den Prozess des Erwerbs einer zweiten Sprache als einen Vorgang, bei dem vor allem das sogenannte *concept learning* relevant ist. Dieser grundsätzlichen Überlegung kommen unsere Vorstellungen sehr nahe.

Das von uns vorgestellte Modell des Fremdsprachenlernens gewinnt seine Komplexität daraus, dass es nicht auf ein Lernziel fokussiert, wie dies die vorausgegangenen Theorien getan haben. So zielt die kommunikative Theorie auf Kommunikationsfähigkeit, die sich aus einem inhaltsorientierten Unterricht entwickeln soll, und die Theorien vor ihr (kognitive Theorie und audiolinguale Theorie) zielten auf sprachliches Regelwissen, das sich aus einem sprachkodeorientierten Unterricht entwickeln sollte. Unser Modell strebt hingegen drei Lernziele an: Kommunikationsfähigkeit, Sprachlernbewusstheit und Sprachbewusstheit. Gerade im Kontext der im ersten Kapitel beschriebenen Schlüsselqualifikationen und der Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen gewinnen die beiden zuletzt genannten Lernziele eine besondere Bedeutung.

Somit dominieren in unserem Modell weniger die Ziele selbst als vielmehr die Wege und Prozesse, die zu den hier genannten Lernzielen führen. Insgesamt ist das Modell auch weniger auf traditionelle, in den bisherigen Lehrplänen vordefinierte Lernziele ausgerichtet. Das Modell berücksichtigt mehr als andere auch die Strategien und Prozesse, die für das Erreichen bestimmter Ziele bzw. den Wissenserwerb relevant sind. Wir sind uns darüber im Klaren, dass dies auch zu einer fundamentalen Neuorientierung der Bewertung fremdsprachlichen Lernens führen muss. Abfragbares Wissen in Form von Wortschatz oder grammatischen Strukturen war im Hinblick auf den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen noch nie besonders aussagekräftig. Bei der Bewertung von Lernleistungen muss man sich also mehr als bisher nicht nur mit den Ergebnissen, sondern mit den Prozessen des Lernens und mit dem Erwerb sowie der Umsetzung prozeduralen und strategischen Wissens auseinandersetzen.

Unser Modell des Fremdsprachenlernens gewinnt seine Komplexität auch daraus, dass es dem in der Didaktik schon seit längerem gebrauchten Begriff der Methodenvielfalt neue Aktualität verleiht. Kommunikationsfähigkeit, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sind Lernbereiche und Lernziele, deren Förderung von ganz unterschiedlichen Klassenzimmeraktivitäten abhängig ist, von Aktivitäten, die weit über das hinausgehen, was derzeit im Unterricht geschieht.

So kann sich Kommunikationsfähigkeit nicht nur dadurch entwickeln, dass über etwas kommuniziert wird, was im Lehrwerk vorgegeben ist, aber vielleicht nur einen Teil der Schüler interessiert. Denn die Fähigkeit zu kommunizieren wird nur dann gefördert, wenn der Lernende sich mit den Inhalten identifizieren kann, wenn er involviert ist. Nur Involviertheit macht das möglich, was letztlich alle modernen fremd-

sprachendidaktischen Ansätze anstreben, eine möglichst tiefe Verarbeitung der Sprache. Denn erst diese, so haben uns die Lempsyologen schon in den siebziger Jahren (vgl. z.B. Craik & Lockhart 1972) gesagt, lässt Spracherwerbsprozesse überhaupt zu.

Auch Sprachbewusstheit lässt sich nicht über die traditionellen Verfahren des Grammatikunterrichts entwickeln. Wie im Modell schon angelegt, denken wir stärker in Richtung auf ein Erforschen bzw. ein Experimentieren mit der zu lernenden Sprache (*research-driven learning*). Es versteht sich von selbst, dass eine Forschung gemeint ist, die vom Schüler selbst ausgeht und für die der Lehrer eine geeignete Lernumgebung bereitstellen muss. Entdeckendes Lernen, das in der modernen Lempsyologie als besonders effizient gilt, sollte Grundprinzip bei diesen schülerinitiierten Forschungsaktivitäten sein. Das Prinzip des Methodenpluralismus schließt aber auch lehrerinitiierte Grammatikarbeit nicht aus. Wir können uns deshalb Harmer durchaus anschließen, wenn er sagt: "As teachers we should be prepared to use a variety of techniques to help our students learn and acquire language. Sometimes this involves ... teaching rules; sometimes it means allowing students to discover the rules for themselves" (Harmer 1991:23).

Und Sprachlembewusstheit, die neue Komponente unseres Modells des fremdsprachlichen Lernens, kann sich nur durch eine stärkere Fokussierung auf den eigentlichen Prozess des Sprachlernens entwickeln. Hierfür haben die bisherigen Modelle keinerlei methodisch-didaktische Hilfestellung gegeben, wahrscheinlich, weil die Fähigkeit zum Lernen in allen Formen institutionell organisierten Lernens sozusagen als gottgegeben angesehen wurde. Pädagogen und Lerntheoretiker sollten sich zwar theoretisch mit Lernprozessen beschäftigen dürfen, die Lernenden selbst wurden bisher aber in der ganzen Diskussion um das Lernen ausgeklammert. Die Forderung, beim fremdsprachlichen Lernen das Augenmerk auch auf die Lernprozesse selbst zu lenken, die Lernenden dazu anzuhalten, sie sich selbst zu verdeutlichen und ihre Wirksamkeit zu bewerten, muss natürlich auch dazu führen, dass neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern und Schülern und Schülern entwickelt werden, die sich vom bisherigen Unterricht unterscheiden.

In unserem Modell wird Sprachlernen also als ein dynamischer Prozess verstanden, der auf die Entwicklung sehr komplexer Kompetenzen gerichtet ist. Dabei verbinden sich sprachlernspezifische Teilkompetenzen (sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Sprachreflexionsvermögen) mit eher über das Sprachvermögen hinausgehenden Fähigkeiten (Lernen lernen). Wir sind der Auffassung, dass dieses komplexe Modell des sprachlichen Lernens neuer unterrichtlicher Gestaltungsmöglichkeiten bedarf, um realisiert werden zu können. Die Neuen Technologien bieten sich, wie wir im weiteren Verlauf dieses Buches darstellen werden, als Mittel an, um diesen neuen Unterrichtsraum mit zu gestalten. Bevor wir dies tun, wollen wir etwas allgemeiner behandeln, wie der fremdsprachliche Lernraum, dem wir natürlich auch Schüler und Lehrer zurechnen, gestaltet werden sollte.

### **3.3 Grundbausteine eines modernen Fremdsprachenunterrichts**

Aus dem gerade skizzierten Modell des fremdsprachlichen Lernens lassen sich eine Reihe von Gestaltungsparametern für Fremdsprachenunterricht ableiten, die im Folgenden etwas genauer betrachtet werden: Prozessorientierung, Handlungs- und

Projektorientierung, Authentizität, soziales Lernen und Autonomie sind die Komponenten, die im Kontext eines Buches, das die Einsatzmöglichkeiten der Neuen Technologien beim fremdsprachlichen Lernen auslotet, am wichtigsten sind.

### 3.3.1 Prozessorientierung

Unser Modell des fremdsprachlichen Lernens misst, wie oben ausgeführt wurde, allen kommunikativen Fähigkeiten gleiche Bedeutung bei. In der fremden Sprache kommunikationsfähig zu sein bedeutet nicht nur, in der fremden Sprache sprechen zu können; die Fähigkeit zur Kommunikation schließt die Schreibfähigkeit ebenso ein wie die Fähigkeit zum Lesen und Zuhören. In diesem Sinne bedeutet Prozessorientierung vor allem eine stärkere Fokussierung auf die Sprachverarbeitungsprozesse des Sprachlerner, seine Sprachproduktions- und seine Sprachverstehensprozesse. Wenn man die Erkenntnisse der Psycholinguistik zur Sprachverarbeitung (vgl. 2.3) auf diese Überlegungen überträgt, so bedeutet Prozessorientierung, neben dem deklarativen auch das prozedurale Wissen explizit zum Gegenstand des fremdsprachlichen Lernens zu machen. Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen sind Fähigkeiten, die nicht nur Vokabelkenntnisse und Grammatikwissen erfordern, sondern eine Vielzahl von Strategien beinhalten, die der Lernende einsetzen muss, um mündlich oder schriftlich kommunizieren zu können. Strategien des Erschließens von Bedeutungen gehören ebenso dazu wie Strategien des Überarbeitens von Texten oder des Korrigierens eigener Äußerungen, Strategien des Aufbaus von Erwartungshaltungen vor Gesprächen oder vor der Lektüre eines Textes ebenso wie Strategien der Textgestaltung oder der Textgliederung. Die Einbeziehung solcher Strategien und Prozesse in die Planung und Durchführung von Unterricht, die Förderung des strategischen Verhaltens des Schülers muss im Zentrum eines Unterrichts stehen, der die Förderung von Kommunikationsfähigkeit wirklich ernst nimmt.

Prozessorientierung bezieht sich natürlich auch auf die Vielzahl von Strategien, die als Kommunikationsstrategien in der Zweitspracherwerbsforschung thematisiert wurden (vgl. 2.4). Insbesondere der sogenannte *classroom discourse* rückt hier in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Prozessorientierung als Gestaltungskomponente von Unterricht bezieht sich aber auch auf das zweite globale Lernziel unseres Sprachlernmodells, die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Denn auch Sprachbewusstheit wird hier nicht im engeren Sinne als Fähigkeit verstanden, sich sprachliche Strukturen oder grammatische Regeln bewusst machen, d.h. die Regelmäßigkeit grammatischer Phänomene auf einer höheren Ebene abstrahieren zu können, Sprachbewusstheit schließt auch die Fähigkeit ein, Prozesse und Strategien der Sprachverarbeitung erkennen und sich bewusst machen zu können. Sprachbewusstheit wird also gleichermaßen als Sprachstrukturbewusstheit' und Sprachverarbeitungsbeusstheit' verstanden und ihre Förderung zu einer zentralen Aufgabe von Prozessorientierung gemacht.

Ähnlich ist Prozessorientierung ein zentrales Gestaltungselement bei der Förderung der allgemeinen Lern- und der spezifischen Sprachlernfähigkeit. Denn auch hier geht es darum, dass der Schüler sich Lernstrategien bewusst macht, dass er ihren Stellenwert für das eigene Lernen erkennt und dass er die Ergebnisse von Lernprozessen für den eigenen Lernfortschritt bewerten lernt. Nicht Verarbeitungs- oder Bewusstmachungsprozesse werden hier in den Mittelpunkt gerückt, sondern Lernprozesse. Dabei können diese sich sowohl konkret auf das sprachliche wie auf das kon-

zeptuelle Lernen beziehen. Sich bewusst zu werden, welche verschiedenen Möglichkeiten es zum Lernen von Wortschatz gibt, und zu erproben, welche dieser Möglichkeiten dem eigenen Lernstil am besten entspricht, gehört ebenso dazu wie das Generalisieren komplexer Fakten auf einer höheren Ebene und das Integrieren in bereits vorhandene Wissensstrukturen.

Ein prozessorientierter Unterricht geht also davon aus, dass Aktivitäten und Aufgabenstellungen im Sprachunterricht an die natürlichen Spracherwerbsprozesse und Prozesse der Wissenskonstruktion anknüpfen und diese fördern sollen. Lernen wird als Prozess der Informationsverarbeitung, -erarbeitung und -aufbereitung verstanden, wobei über die Interaktion zwischen bereits Gewusstem und unbekanntem Informationen neues Wissen erworben wird. Kommunikative Fähigkeiten wie auch Sprachbewusstheit werden so entwickelt und gefördert. Aber auch Lernprozesse selbst werden auf diese Weise erfahrbar gemacht und somit auch Lernen gelernt. In diesem Sinne stimmen wir Puchta & Schratz zu, die feststellen: "... Kenntniserwerb [ist] auch in der Fremdsprache weniger an die bloße Wahrnehmungsfähigkeit als an praktische Handlungen gebunden, die durch grundlegende intellektuelle Operationen und Verlaufsqualitäten in der Lerntätigkeit ausgelöst werden" (Puchta & Schratz 1984:44).

Es wird in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein, dass der Einsatz der Neuen Technologien dazu beitragen kann, die aus unserem Lernmodell stringent ableitbare Orientierung an den Strategien und Prozessen der Sprachverarbeitung und des (sprachlichen) Lernens konkret in Unterricht umzusetzen.

### **3.3.2 Handlungs- und Projektorientierung**

Ein zweites Gestaltungsprinzip in einem auf Kommunikationsfähigkeit, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit abzielenden Fremdsprachenunterricht ist die Handlungs- und Projektorientierung dieses Unterrichts. Dies ist ein Prinzip, das bereits im kommunikativen Unterricht als bedeutsam angesehen wurde und das durch die Erkenntnisse der modernen Lerntheorie in seiner Bedeutung noch unterstrichen wird (vgl. hierzu vor allem 2. 1). Ein handlungs- und projektorientierter Unterricht bemüht sich darum, das Klassenzimmergeschehen so zu gestalten, dass es sich wirklichkeitsbezogen und holistisch darstellt. Lernprozesse in der fremden Sprache sollen nicht punktuell und isoliert ablaufen; alles Lernen soll eingebettet sein in ein Sprachhandeln; die fremde Sprache soll immer auch zielgerichtet und kommunikationsbezogen gebraucht werden. Texte sollen nicht geschrieben oder gelesen werden, um sprachliche Strukturen oder Wortschatz einzuüben, Interaktionen sollen nicht allein initiiert werden, um Sprachwissen zu wiederholen und zu automatisieren. Dies soll in einem handlungsorientierten Unterricht zwar auch geschehen, aber primär soll die Sprache gebraucht werden, um wirklich miteinander zu interagieren, wirkliche Inhalte zu transportieren und um miteinander wirklich Bedeutung auszuhandeln. Die in der amerikanischen Zweitsprachenerwerbsforschung vorgenommene Trennung zwischen sogenannten *display questions* und *genuine questions*, die das Interaktionsverhalten von Lehrern in traditionellen und modernen Klassenzimmern charakterisiert, zeigt auf einer sehr konkreten Ebene, was mit Handlungsorientierung gemeint ist.

Der entscheidende Unterschied zwischen den heute in der Theorie geforderten und in der Praxis verwirklichten Formen von Handlungsorientierung und dem kommuni-

kativen Unterricht liegt darin, dass letzterer durchaus auch die Simulation, das Rollenspiel als eine Form des handlungsorientierten Lernens zulässt, während in unserem Modell des Sprachlernens Handlungsorientierung immer genuin gemeint ist, d.h. sich als ein echtes Sprachhandeln versteht, dem echte Kommunikationsbedürfnisse zugrunde liegen. Eine solche Forderung, die oben (vgl. 2.1) lernpsychologisch begründet wurde, lässt nach neuen Realisierungsmöglichkeiten für das fremdsprachliche Klassenzimmer Ausschau halten, die unserer Meinung nach durch den Einsatz der Neuen Technologien zumindest erweitert werden können.

Handlungsorientierter Unterricht lässt sich am besten in einem Umfeld gestalten, das projektorientiert ist. Dieser Überlegung liegt der Gedanke zugrunde, dass Handlungen einer Zielsetzung bedürfen, um glaubwürdig durchgeführt werden zu können, und dass sie seitens des Handelnden Involviertheit erforderlich machen, um erfolgreich zu sein. In altersgemäß gestaltete Projekte lassen sich solche Zielsetzungen am glaubwürdigsten einbetten, und daraus entwickelt sich auch die für das Sprachlernen so wichtige Involviertheit. Handlungs- und projektorientiertes Lernen garantieren Authentizität der Interaktion und führen damit zu echter Kommunikationsfähigkeit.

Projektorientiertes Sprachlernen braucht sich nicht nur auf inhaltsbezogene Projekte zu beschränken. Zwar sind diese allein schon von den zahlenmäßigen Möglichkeiten sprachbezogenen Projekten überlegen, letztere finden durchaus aber auch das Interesse von Sprachlernern, wie zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. 7.2) genauer ausgeführt werden soll. Schüler haben durchaus Interesse daran, für ihre Klassenkameraden Grammatiken zu erstellen oder Beobachtungen über den Stellenwert einer Sprache in einer anderen Sprachgemeinschaft zusammenzutragen (vgl. auch Kapitel 10.2.1, Projekt 9: *The English language around us*). Solche Projektaktivitäten führen dazu, dass auch das zweite Lernziel in unserem Modell, die Entwicklung von Sprachbewusstheit, umgesetzt wird. Schließlich erfordert gerade projektorientiertes Lernen Fähigkeiten, die über das Sprachlernen hinausreichen und sich als kompatibel mit dem dritten Lernziel unseres Modells, der Entwicklung von (Sprach)lernbewusstheit erweisen. Projektarbeit erfordert u.a. Fähigkeiten wie das Recherchieren und Organisieren von Informationen, und dies sind Fähigkeiten, die für das Lernen unerlässlich sind.

Alle im letzten Abschnitt genannten Aktivitäten können, wie später genauer auszuführen sein wird, durch den Einsatz der Neuen Technologien angemessen unterstützt werden.

### **3.3.3 Authentizität**

Mit Handlungs- und Projektorientierung eng verbunden ist ein weiteres Gestaltungsprinzip eines auf Kommunikationsfähigkeit, Sprachbewusstheit und Lernfähigkeit abhebenden Klassenzimmers, die Authentizität. Der Begriff der Authentizität ist in der fremd- sprachendidaktischen Diskussion ein schillernder Begriff geblieben; meist wird mit ihm zweierlei verbunden, eine möglichst authentische Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer und die Arbeit mit authentischen Materialien. Sowohl die Arbeit mit authentischen Materialien, die unserer Auffassung nach wirkungsvoll nur in authentische Lernszenarien (Projektarbeit) eingebettet werden kann, als auch das Streben nach authentischer Interaktion ist eine lerntheoretische Notwendigkeit, die sich aus kognitiven und konstruktivistischen Lernprinzipien (vgl. 2.1) ableiten lässt.

Authentische Materialien unterscheiden sich von didaktisierten Materialien dadurch, dass sie nicht nach einer lehrwerkangemessenen sprachlichen oder inhaltlichen Progression gestaltet sind. Es sind Materialien, die reale oder fiktive Sachverhalte sprachlich und text- sortenangemessen darstellen und daher spezifische fremdsprachliche Kenntnisstände unberücksichtigt lassen. Die Materialien können durchaus auch didaktische Materialien sein, d.h. Texte oder auf anderen Medien gespeicherte Materialien, die mit einer belehrenden oder informativen Zielsetzung verfasst wurden. Entscheidend für ihre Authentizität ist vor allem die Tatsache, dass sie keinerlei sprachliche Manipulation erfahren haben. Wichtig nicht nur im Kontext des fremdsprachlichen Lernens ist auch, dass es authentische Materialien dem Lernenden anders als Lehrwerke ermöglichen, Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfahren: "Fremdsprachlicher authentischer Text ist stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen zugleich. Der Lernende entnimmt Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente - und zugleich erkennt er, wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen" (Edelhoff 1985:8).

Wenn man im Rahmen der konstruktivistischen Lerntheorie argumentiert, so hat die fehlende Progression und der Perspektivenreichtum authentischer Materialien den unbestreitbaren Vorteil, dass jeder einzelne Lernende in höherem Maße in der Lage ist, sein individuelles Vorwissen, das bei der Konstruktion des neuen Wissens von zentraler Bedeutung ist, in den Wissenskonstruktionsprozess einzubringen. Dies gilt natürlich sowohl für das sprachliche wie für das Weltwissen.

Hinter der Forderung nach mehr Authentizität verbirgt sich also die Nutzung sogenannter ‚genuiner‘ Materialien, aber auch das Postulat nach authentischen Interaktionsformen im Unterrichts- bzw. Lernprozess. Widdowson (1990) differenzierte schon recht früh zwischen *genuine materials* und *authenticity* im Fremdsprachenunterricht: *genuine*, d.h. echte Materialien sind Inhalte und Texte, die nicht für das fremdsprachliche Lernen konstruiert wurden, während *Authentizität* sich auf das Verhältnis zwischen Lerner und Text bzw. Inhalt bezieht, also auf die Arbeits- und Interaktionsformen und den Umgang mit diesen Materialien im Unterricht und Lernprozess. *Authentizität* der Materialien und der Interaktion verbindet sich mit *Authentizität* der Arbeitsformen.

In einem auf unserem Lernmodell basierenden Fremdsprachenunterricht stehen also nicht mehr die gestellte traditionelle Grammatikübung oder der Vokabeldrill im Vordergrund. Das eigenständige Suchen nach Beispielen für bestimmte Strukturen, nach schlüssigen Kontexten für den Wortschatz bestimmter Wortfelder oder für Wortarten und das selbstständige Erschließen entsprechender Zusammenhänge, also das eigenverantwortete didaktische Arbeiten mit Texten, halten wir für eine realistische und realisierbare authentische Aufgabe im Sprachunterricht. In diesem Szenario ist nicht nur der Erwerb sprachlichen Wissens relevant. Die Suchprozesse selbst und die dabei von Lernenden direkt und unmittelbar gemachten Erfahrungen sind für den Erwerb von Sprachbewusstheit ebenso wichtig. Lernen, das auf Inhalte fokussiert, Spracherarbeitungsprozesse und das Lernen selbst wirken dabei zusammen.

Für beides, also für die Zugänglichkeit und Aufbereikbaarheit von echten Materialien und für den authentischen Umgang mit diesen, bieten die Neuen Medien, wie wir in den folgenden Kapiteln zeigen werden, eine ganze Reihe von Möglichkeiten und Werkzeugen. Damit wird für die Lernenden ein wirkliches Echtheitserlebnis ermög-

licht, welches Schiffler ja schon für die alten Medien zumindest auf der Ebene der Inhalte als das wahre Innovationspotential technischer Medien für den Sprachunterricht definiert hatte (vgl. Schiffler 1973).

### **3.3.4 Soziales Lernen**

Die besondere Bedeutung des sozialen Lernens, insbesondere des gemeinsamen Lernens in Kleingruppen, lässt sich aus einem Sprachlernmodell, das Kommunikationsfähigkeit, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit als übergeordnete Lernziele setzt, stringent ableiten. Kleingruppenarbeit als Sozialform des Lernens lässt sich zudem auch dem Katalog der gesellschaftspolitisch erforderlichen Schlüsselqualifikationen zuordnen (vgl. 1. 1) und wird lerntheoretisch als Notwendigkeit angesehen (vgl. 2.1). Kleingruppenarbeit als Sozialform des Lernens ist für uns also ein weiteres Gestaltungsprinzip eines modernen Fremdsprachenunterrichts.

Kognitiv und konstruktivistisch orientierte Lerntheoretiker halten das gemeinsame Lernen in Kleingruppen aus grundsätzlichen Erwägungen für bedeutsam. Nur in der Kooperation mit anderen kann es zu einer Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte kommen, können die individuell formulierten Hypothesen getestet und die subjektiven Konzepte aufeinander bezogen werden. Soziales Lernen, Kooperation in der Kleingruppe schafft die Basis für das soziale Zusammenleben von Menschen. Mercer (1995) meint sogar: "The history of ideas shows that discovery, learning and creative problem-solving are rarely, if ever, truly individual affairs. All creative thinkers, even those singled out for individual acclaim in the histories of the world, have worked with others and with the ideas of others as well as their own" (Mercer 1995:1-2).

Pädagogen und Didaktiker heben im Hinblick auf die Vorteile des sozialen Lernens in Kleingruppen stärker auf die individuellen Fähigkeiten der Mitglieder der Lerngruppe ab und sehen in der Zusammenarbeit die Möglichkeit, die Schwächen des Einzelnen abzubauen und die Stärken anderer zu übernehmen. Außerdem werden Korrekturen des sozial gleichgestellten Mitschülers eher angenommen als die des höher gestellten Lehrers. Die symmetrische Kommunikationssituation (in der Terminologie von Watzlawick) führt dazu, dass Lerninhalte gemeinsam konstruiert und nicht von oben instruktiv vermittelt werden. Pädagogen verweisen allerdings auch darauf, dass die Fähigkeit zur Arbeit in der Kleingruppe nicht gleichsam natürlich vorhanden ist, sie muss ebenso gelernt werden wie alle anderen Lernfähigkeiten auch.

In der empirischen Forschung ist die besonders hohe Lerneffizienz der Kleingruppenarbeit in den letzten Jahren in einer Reihe von Untersuchungen herausgestellt worden, die vor allem in Kanada durchgeführt wurden. In einer Untersuchung von Scardamalia et al. (1992), die sich allerdings nicht auf das Sprachlernen bezog, wurde z.B. festgestellt, dass die Kleingruppenarbeit als Sozialform des Unterrichts allen anderen Formen (Einzelarbeit, Klassenverband, Großgruppe) überlegen ist.

Obwohl Kleingruppenarbeit schon seit geraumer Zeit als zentrale Arbeitsform für den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben wird, hat sie sich konkret im Unterricht bisher kaum durchgesetzt. Das hängt zum Teil damit zusammen, dass die Schüler mit der Kleingruppenarbeit als Arbeitsform kaum vertraut gemacht werden, zum Teil aber auch damit, dass auch die Lehrer nur wenig über ihre Vorteile wissen und sie daher nur selten erproben. Kleingruppenarbeit erfordert Mut seitens der Lehrer, erfordert



den Abbau von Vorurteilen und ein hohes Maß an Selbstsicherheit. Allerdings befruchtet auch die Gestaltung des fremdsprachlichen Klassenzimmers in seiner derzeitigen Form Kleingruppenarbeit nur in geringem Maße. Weder die Aufgabenstellungen noch die Zielsetzungen des Unterrichts lassen eine solche Form der Zusammenarbeit als sinnvoll erscheinen. In einem Unterricht aber, in dem die Förderung von Kommunikationsfähigkeit in all ihren Spielarten von zentraler Bedeutung ist, ist die Kooperation in Kleingruppen eine natürliche Form der Zusammenarbeit. Auch Sprachbewusstheit kann für den Einzelnen in der Kleingruppe in sehr viel höherem Maße entwickelt werden als im größeren Klassenverband (vgl. hierzu z.B. die Untersuchung von Legenhausen & Wolff (1991a) zur Verbalisierung von Schreibstrategien beim kreativen Schreiben in der Kleingruppe). Und schließlich kann Sprachlernbewusstheit in der Intimität der Kleingruppe besser aufgebaut werden als im Klassenverband (vgl. hierzu z.B. Dam 1994).

Konstellationen, die Kleingruppenarbeit als sinnvoll erscheinen lassen, ergeben sich unserer Meinung nach aber auch durch den Einsatz der Neuen Technologien als Werkzeug im Unterricht. Wir werden in den nächsten Kapiteln zeigen, dass Kleingruppenarbeit als Gestaltungsprinzip von Unterricht auch dann genuinen Charakter gewinnt, wenn die Neuen Technologien in die Gruppenarbeit integriert werden. In gewisser Weise erzwingen die Neuen Technologien aufgrund ihrer Komplexität Gruppenarbeit und machen sie zu einer natürlichen Form des Lernens.

### **3.3.5 Autonomie**

Wie Authentizität, so ist der Begriff Autonomie ein Begriff, der gerade im Zusammenhang mit den Neuen Technologien eine Umwertung erfahren hat, die uns problematisch erscheint. Lernerautonomie wird heute nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern vor allem auch in einer eher technizistisch ausgerichteten Pädagogik als ein Unterrichtsprinzip verstanden, bei dem die Lerner-Lehrer- bzw. die Lerner-Lerner-Interaktion durch eine Lerner-Computer-Interaktion ersetzt wird, d.h. der Computer in der Interaktion mit dem Lerner die Rolle des Lehrers übernehmen soll. Dadurch, dass der Lerner keinen Lehrer mehr braucht, sondern, wenn immer es ihm beliebt, am Computer lernen kann, wird er zu einem autonomen Lerner. Wir halten ein solches Verständnis von Autonomie für gefährlich. Es kann hier nur angedeutet werden, welche Schwierigkeiten z.B. entstehen, wenn man versucht, ein Lernszenario zu entwickeln, in welches eine Lerner-Computer-Interaktion eingebettet werden kann. Die Künstliche Intelligenzforschung bemüht sich schon seit mehr als einem Jahrzehnt darum, Lernwelten zu konstruieren, innerhalb derer eine solche Interaktion funktionieren kann. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts konnte aber bisher nicht einmal das Problem der Bewertung offener Schülerantworten durch den Computer gelöst werden.

Der Autonomiebegriff, mit dem wir unsere Überlegungen verbinden, ist ein humanistisch geprägter Autonomiebegriff. Wir sehen in der Entwicklung von Lernerautonomie ein allgemeines Erziehungsziel, das u.a. auch in der Schule verwirklicht werden muss. Die Lernenden müssen im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Lernen selbstständig und eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Holec (1981) definiert dieses humanistisch orientierte Konzept von Autonomie wie folgt: "... to have and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of learning, i.e.: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; moni-

toring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place etc.); evaluating what has been acquired" (Holec 1981:3).

Dieses Verständnis von selbstbestimmtem Lernen fügt sich nahtlos ein in die lerntheoretischen Überlegungen der Kognitivisten und Konstruktivisten, wie wir sie in 2.1 vorgestellt haben (vgl. auch Wolff 1994). Es verbindet sich auch mit den anderen Gestaltungsprinzipien, die wir als konstituierend für unser Lernmodell angesprochen haben. In gewisser Weise realisiert dieses Konzept von Lernerautonomie, das neben Holec unter anderem auch von Little (1991), Benson & Voller (1997) und van Lier (1996) vertreten wird, alle von uns genannten Gestaltungsprinzipien gleichsam unter einem Dach. Dies wird besonders deutlich, wenn man die konstituierenden Merkmale eines autonomen Klassenzimmers auflistet (vgl. hierzu Dam 1995, Wolff 1997:108):

- Arbeit in Kleingruppen: Die einzelnen Gruppen führen gleichzeitig unterschiedliche Aktivitäten durch. Die Ergebnisse der jeweiligen Aktivitäten werden auf Posters in der Klassenöffentlichkeit bekannt gemacht.
- Die Aktivitäten der Kleingruppen decken ein weites Feld ab, das vom Erstellen eines Bilderlottos bis hin zum Schreiben einer Grammatik für die Mitschüler, vom Anhören einer Kassette bis hin zum selbstständigen Schreiben eines Theaterstücks reicht.
- Gruppenarbeit wird unterstützt durch die Bereitstellung von Materialien, die für die Lernenden immer zur Verfügung stehen. Neben Produktmaterialien (Wörterbüchern, Lehrwerken, Kurzgeschichten, Grammatiken, Kinderbüchern) werden auch Prozessmaterialien angeboten, auf denen festgehalten wird, welche Aktivitäten im Klassenzimmer durchgeführt werden können.
- Lerner können selbst fremdsprachliche Materialien mitbringen, die ebenfalls für alle zur Verfügung gestellt werden. Materialien, die die Lerner selbst entwickelt haben, werden ebenfalls einbezogen.
- Jeder Lerner führt ein persönliches Tagebuch. Dort hält er u.a. fest, an welchen Aktivitäten er teilgenommen hat, was er gelernt hat, wie er die Ergebnisse der jeweiligen Kleingruppenarbeit bewertet.
- Die Fremdsprache ist die einzige Sprache im Klassenzimmer. Dies wird den Lernenden gegenüber dadurch begründet, dass das Ziel der gemeinsamen Arbeit der Erwerb der Fremdsprache ist und dass dieser Erwerb besonders gut vonstatten geht, wenn die Sprache auch verwendet wird.
- Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten findet in regelmäßigen Abständen statt. Die Evaluation bezieht sich auf die verschiedensten Elemente im Lernprozess, auf Ziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, soziale Aspekte der Lernsituation, Lerner-/Lehrerrolle, Evaluation selbst. Auch die Evaluation findet in der Fremdsprache statt.
- In einem den Prinzipien der Lernerautonomie verpflichteten fremdsprachlichen Klassenzimmer steht im Mittelpunkt die Interaktion über den fremdsprachlichen Lernprozess. Dadurch wird Authentizität der Interaktion erreicht.

Lernerautonomie als übergeordnetes Gestaltungsprinzip von Fremdsprachenunterricht realisiert besser als die methodisch-didaktischen Ansätze der Vergangenheit die sich aus dem Grundaxiom, dass Sprachlernen Sprachgebrauch ist, ergebenden übergeordneten Lernziele. Lernerautonomie steht darüber hinaus in Einklang mit den lerntheoretischen Überlegungen der Kognitivisten und Konstruktivisten und hat sich in der Praxis bewährt.

Die in diesem Teil diskutierten Bausteine eines modernen Fremdsprachenunterrichts werden zusammenfassend in der folgenden Graphik (Abb. 3.2) veranschaulicht:

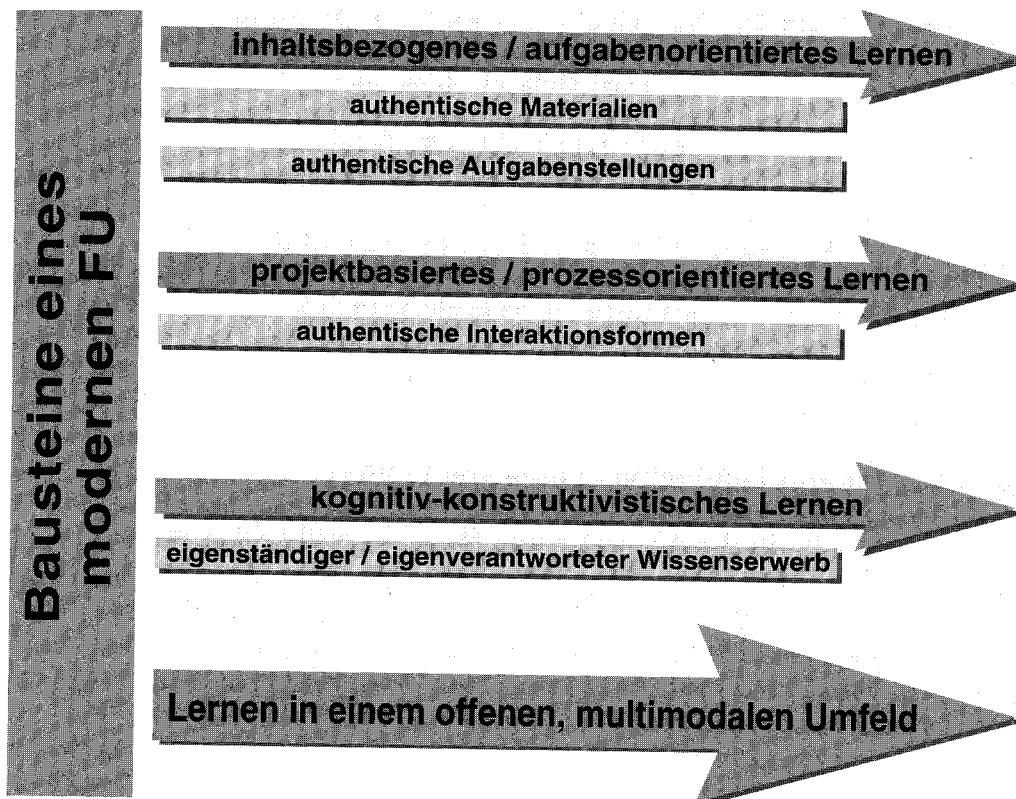


Abb. 3.2: Bausteine eines modernen Fremdsprachenunterrichts

Aus der Sicht eines auf die Förderung von Lernerautonomie abzielenden Unterrichts stellen die Neuen Technologien hervorragend verwendbare Werkzeuge und Hilfsmittel dar, die es dem Lerner erlauben, bei der Arbeit mit der fremden Sprache zunehmend selbstständiger zu werden. Wichtig ist dabei, dass diese nicht als Ersatz für andere Medien, sondern immer in einem Verbund mit ihnen eingesetzt werden. Eine multimediale Lernwelt allein garantiert eine solche Umsetzung nicht. Für die Lernwelt der Zukunft gilt es, für Lernende Wissen und Techniken der Wissenskonstruktion auf vielfältige Art und Weise erfahrbar zu machen. Grundlegend für eine solche Lernwelt muss also das Prinzip der Multimodalität sein. Dies wird in den folgenden Kapiteln deutlich zu machen sein.