

JOANNA CHOJNACKA-GÄRTNER
Konin

KONSTRUKTIVISTISCHER UMGANG MIT LESETEXTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Vorüberlegungen

Man geht heutzutage von der Annahme aus, dass der Lernprozess einen Menschen das ganze Leben lang begleitet. Das neue Wissen lässt sich aber nicht mehr auf traditionelle Art und Weise einprägen, es wird mit Hilfe verschiedener zur Verfügung stehender Lerntechniken von einem lernenden Organismus selbständig konstruiert/ erfunden. Die Schule und vor allem der Fremdsprachenunterricht bieten einem Lerner nur einen Bruchteil dessen, was gelernt werden sollte, um z.B. in einer Fremdsprache einwandfrei kommunizieren zu können. Deswegen plädiert man immer häufiger für die eigenständige Steuerung des Fremdsprachenlernprozesses durch den Lerner. Das heißt, er sollte die Verantwortung für seinen Lernvorgang übernehmen und sich dessen bewusst werden, dass der Lernerfolg nicht alleine von der Lehrkraft abhängt, sondern vielmehr von seiner individuellen Einstellung zu der zu beherrschenden Sprache und den individuell gewählten und eingesetzten Lernstrategien. Außerdem muss sich der Lerner darüber im Klaren sein, dass die in der Schule bzw. in Sprachkursen erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten etc. für sein Berufsleben in vielen Fällen nicht ausreichend sind, sondern dass man sie regelmäßig festigen, ergänzen und lebenslang vervollkommen muss, um mit der sich rasch entwickelnden Welt Schritt halten zu können. In dem vorliegenden Beitrag versuchen wir, den Lernprozess durch den konstruktivistischen Umgang mit Lesetexten zu optimieren, und die Lerner dann auf das zukünftige, eigenständige, lebenslange Lernen vorzubereiten.

Grundlagen der konstruktivistischen Lerntheorie

Konstruktivismus ist ein Begriff der Erkenntnis- und Wissenstheorie, der im 18. Jahrhundert durch den neapolitanischen Philosophen Giambattista Vico (von

Glaserfeld 2006: 29) geprägt wurde und von Comenius, Montessori und Piaget vertreten wird. Er besteht aus einer Sammlung von Konzeptionen und Theorien und handelt von der Beschränkung der menschlichen Erkenntnis, von der Subjektivität der Welt, in der ein Mensch lebt, und letztendlich von den Problemen, die beim Erreichen der absoluten Wahrheit auftreten. In der Fremdsprachendidaktik wird der Konstruktivismus als eine moderne Lerntheorie¹ gesehen, die mit dem Spruch „Konstruktion statt Instruktion“ die bis heute vertretenen lerntheoretischen Konzepte des Fremdsprachenunterrichts ersetzen und zu besseren Lernergebnissen beim Erwerb einer fremden Sprache führen will.

Zu den Disziplinen, die für die Entwicklung von theoretischen Grundlagen der konstruktivistischen Lerntheorie ausschlaggebend waren, gehören:

- die kognitive Psychologie und vor allem ihre Erkenntnisse im Bereich der Hirnpsychologie sowie
- verschiedene Arten des Konstruktivismus, und zwar der *soziale*, der *epistemische* und der *radikale*.

Als Hauptvertreter des sozialen Konstruktivismus gilt der russische Psychologe Wygotski, Schöpfer der Behauptung, dass der Geist ein Vermittler zwischen der Außenwelt und der individuellen Erfahrung ist. Ferner ist der Geist kein logischer Rechner, eher ein Prozess, in dem der Erfahrung eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird (Dylak: online). Das Konstruieren von Bedeutungen erfordert jedoch nicht nur die Anwesenheit der Sprache, sondern auch die der Umgebung und Kultur, in der diese Sprache gebraucht wird. Darüber hinaus bildet Denken in Verbindung mit der Sprache einen Schlüssel zur Erkenntnis des menschlichen Bewusstseins (Wygotski 1989: 403ff.). Dies ist jedoch für die Vertreter des epistemischen Konstruktivismus undenkbar, die der Sprache bei der Herausbildung von kognitiven Strukturen nur eine untergeordnete Funktion zuschreiben. Laut Piaget (zit. nach Wolff 2002a: 78; Stemplewska-Żakowicz 1996: 38) spiegelt die Sprache die intellektuelle Entwicklung eines Menschen wieder, aber sie wird von der Sprache selbst nicht determiniert, sondern von dem Handeln des Subjekts. Der Mensch organisiert nämlich sein Wissen selbständig und spontan, und die verbale Hilfe anderer gilt dabei als überflüssig, weil sie diese Entwicklung sowieso nicht beeinflussen kann.

Das Hauptanliegen des epistemischen Konstruktivismus ist die Erläuterung des menschlichen Lernprozesses. Die grundlegenden Elemente des Lernkonzeptes, das von Piaget (1981: 8ff.) vorgeschlagen wurde, sind zwei Begriffe: *Assimilation* und *Akkommodation*, die die Prozesse „der Adaptation des Organismus an die Umgebung“ darstellen (Spitzer 1996: 212). Assimilation bedeutet, dass sich der Mensch bemüht, die ihn umgebende Wirklichkeit mit seinen Sinnen, seinen Wahrnehmungen

¹ Laut Wolff (2002a: 86) existiert keine „eigentliche konstruktivistische Lerntheorie“, es gibt nur eine Gruppe von Wissenschaftlern, die den Konstruktivismus aus einer lerntheoretischen Perspektive zu erfassen und zu erklären versuchen. Von manchen Autoren wird die Bezeichnung „postkommunikative Lerntheorie“ benutzt.

gen und seinen kognitiven Strukturen zu verstehen und zu erklären und dem bereits vorhandenen Schema anzupassen, d.h. neue Eindrücke, Informationen, Erfahrungen etc. werden dem existierenden Wissen hinzugefügt. Unter Akkommodation wird ein interner, durch die Erfahrung beeinflusster Prozess verstanden, der zur Veränderung der Wissensbasis beim Menschen führt. Das vorhandene Schema wird also dem neuen Wissen angepasst, was mit anderen Worten als das Rekonstruieren von existierendem Wissen bezeichnet werden kann. Durch diese beiden Prozesse entwickeln sich höhere kognitive Fähigkeiten auf der Grundlage von Erfahrungen (Piaget 1981: 12ff.), was bewirkt, dass der Mensch „seine kognitive Entwicklung selbst in die Hand nehmen“ kann (Wolff 2002a: 75). Er sollte sich bemühen, sein Wissen auf eine aktive Art und Weise zu konstruieren, d.h. mit diesem Wissen zu experimentieren, Hypothesen aufzustellen, zu abstrahieren und die von ihm erreichten Ergebnisse zu bestätigen (Stemplewska-Żakowicz 1996: 10). Demzufolge ist die menschliche Entwicklung eine ständige Konstruktion, wobei auf jeder Stufe der Entwicklung neue, für diese Etappe charakteristische Strukturen gebildet werden.

Der radikale Konstruktivismus, der sich in den 60er Jahren in den USA entwickelte, ist eine Art Mischung der beiden bereits angeführten Konstruktivismen. In den 70er Jahren entwickelten Maturana und Varela eine Theorie der sog. „lebenden Systeme“. Die Forscher behaupteten, dass lebende Organismen autopoietische Systeme² sind,

[...] die zwar in vielfältiger Weise mit ihrer Umwelt interagieren, sich in dieser Interaktion aber immer wieder nur selbst reproduzieren und organisieren. [...] Das System bekommt keine Informationen „von außen“, sondern erzeugt vielmehr selbst die Informationen, die es verarbeitet, im Prozess der eigenen Kognitionen (Schmidt 1987, zit. nach Altmayer 2002: online).

Darüber hinaus führten die Vertreter des radikalen Konstruktivismus den Begriff „Viabilität“ („*Brauchbarkeit*“ oder „*Überlebensfähigkeit*“) ein. Damit bezeichnet man die Fähigkeit, trotz der Schwierigkeiten und Hindernisse, die die Umwelt dem lebenden Organismus auf seinen Lebensweg stellt, zu überleben, ohne aber ihm von vornherein zu zeigen, wie dieses Überleben zu gewährleisten ist. Ferner gibt es keine objektive Wirklichkeit. Der Eindruck des Existierens einer objektiven Wirklichkeit entsteht dadurch, dass das, was man erlebt, auch von anderen bestätigt wird. Die Menschen konstruieren die Wirklichkeit und die Welt, in der sie leben, durch ihr Zusammenleben (Schmidt 1992: 9).

Wendt (1996: 15f.) formuliert die wichtigsten Annahmen, die für den radikalen Konstruktivismus von immenser Bedeutung sind und die konstruktivistische Lerntheorie im hohen Grade beeinflussen, folgendermaßen:

² Maturana prägte den Begriff „autopoietisches System“ für die Unterscheidung zwischen Lebendem- und Nicht-Lebendem. Demzufolge werden Menschen als autopoietische, sich selbst organisierende und strukturell geschlossene, Systeme gesehen, weil sie Informationen selbst produzieren, d.h. es gibt keinen informationellen Input oder Output, vgl. auch bei Siebert (2002: 21).

- unser Gehirn kann die von „außen“ kommenden Impulse bzw. Informationen nur von „innen“ empfangen und verarbeiten,
- das Gehirn verarbeitet die Informationen auf konstruktive Art und Weise und in diesem Prozess erzeugt es die sog. „Wirklichkeitskonstruktionen“,
- die oben genannten „Wirklichkeitskonstruktionen“ kann das Gehirn auf ihre Viabilität, die als ein Geltungskriterium oder ein Kriterium der Überlebensfähigkeit angesehen wird, überprüfen (ob sie also fähig sind, sich in der Wirklichkeit durchzusetzen),
- weil sich Viabilität nur durch Kommunikation überprüfen lässt, ist es nachvollziehbar, warum verschiedene Menschen über gemeinsame Wirklichkeitskonstruktionen verfügen können.

Konstruktivistisch orientierter Fremdsprachenunterricht – kurze Charakteristik

Die Überlegungen der Vertreter des radikalen Zweiges des Konstruktivismus trugen generell zu einer neuen Auffassung des Lernens, besonders aber des Fremdsprachenlernens sowie zum Entstehen der modernen Didaktik, die als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik bezeichnet wird, bei (Wolski 2008: 70). Im Folgenden versuchen wir diese kurz zu charakterisieren.

Laut konstruktivistischer Lerntheorie ist der Lehrer im Klassenraum keine zentrale Person mehr, er übernimmt die Funktion eines Beraters, eines Unterstützers, eines Coaches, der in erster Linie dafür sorgen soll, dass der Unterricht erfolgreich verläuft (Rinder 2003: 10). Dementsprechend „bestimmt der Lehrer nicht mehr den Ablauf des Unterrichts, sondern er gestaltet ihn gemeinsam mit seinen Schülern auf der Grundlage von Planungen, die einvernehmlich zu erfolgen haben“ (Wolff 2002b: online). Er vermittelt keine Theorie, keine Fakten mehr, er inspiriert seine Lerner, das Wissen selbst zu entdecken. Darüber hinaus akzeptiert er die Eigeninitiative seiner Schüler, regt sie an, Fragen zu stellen, zeigt gleichzeitig Wege auf, selbständig Antworten auf diese Fragen zu finden, unterstützt ihre individuelle Entwicklung und bereitet sie auf das lebenslange Lernen vor.

Aus dem oben Gesagten lässt sich schlussfolgern, dass in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik die Lerner unmittelbar den schulischen Lernprozess beeinflussen, indem sie z.B. mitbestimmen, mit welchen Lerninhalten sie in folgenden Stunden konfrontiert werden möchten. Sie steuern alleine ihren Lernprozess und versuchen die Verantwortung für ihn zu übernehmen. Sie sind kreativ,

[...] sie haben Lust zu lernen, kennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten, artikulieren ihre Lernprobleme, verbinden neues Wissen mit ihrem Vorwissen, kennen die Lebensbedeutung des Lerngegenstandes, organisieren ihr eigenes Lernen, lernen durch Selbststeuerung, benutzen Lerntechniken und Lernstrategien, überprüfen ihre Lernroutinen, lernen durch Kommunikation, stellen echte Wissensfragen (Rinder 2003: 11).

Unter diesen Verhältnissen gilt die Befähigung der Lernenden zum selbständigen Lernen als Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Die Differenzen zwischen dem traditionellen und konstruktivistisch orientierten Unterricht bestehen darin, dass die Lernziele des ersteren vorwiegend auf den Erwerb von deklarativem Wissen ausgerichtet sind, während der konstruktivistische Ansatz vielmehr die Entwicklung des prozeduralen Wissens fördert, wobei man betonen muss, dass man das deklarative Wissen auf keinen Fall vernachlässigen darf. Man muss aber hinzufügen, dass sich vor allem aus dem Grunde in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik keine detaillierten Ziele festlegen lassen, weil dadurch die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Lerners und seine Fähigkeit zum selbständigen Aufbau von Wissen behindert werden könnten.

Das Gleiche gilt für die Festlegung von Lerninhalten. Wie schon vorher angedeutet, sollte man Lerner inspirieren, indem man sie vor ein interessantes und äußerst attraktives Problem stellt, das sie eigenständig lösen müssen. Es können auch Fragen bzw. Situationen sein, die sich um einen Grundbegriff bzw. ein Thema drehen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die Lerner wohl Probleme vorziehen, die ganzheitlich präsentiert werden. Ferner wird von den Konstruktivisten der kreative Umgang mit authentischen, von den Lernenden selbst gewählten Texten bevorzugt. Um die Texte zu bearbeiten, bedienen sich die Lerner einer fremden Sprache. Die Arbeit mit der Sprache in Anlehnung an einen fremdsprachigen Text führt dann zum individuellen Konstruieren von Welt- und Sprachwissen (Wendt 1996: 75; Wolff 2002a: 354).

Die Anhänger der konstruktivistisch orientierten Lerntheorie behaupten außerdem, dass die Lernumgebung möglichst authentisch sein sollte. Aus diesem Grunde werden von ihnen traditionelle Klassenzimmer abgelehnt, unter anderem auch deswegen, weil sie das vorher genannte entdeckende Lernen hemmen. Der Aufenthalt im Zielspracheland, z.B. in Form eines Schüleraustausches bietet in den Augen der Konstruktivisten die beste Möglichkeit, eine fremde Sprache zu erwerben. Sie sind sich aber auch dessen bewusst, dass man auf das Lernen in einem Klassenzimmer, vor allem aus administrativen, organisatorischen und finanziellen Gründen nicht vollends verzichten kann. Deshalb plädieren sie für die Reorganisation der Klassenzimmer und ihre Anpassung an die neue Lernform. „Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie vom Lernenden im Sinne der realen Lebenswirklichkeit als authentisch anerkannt wird“ (Wolff 2002a: 359). Sie sollte eine Lernwerkstatt sein, „in welcher sich die Lernenden an Werkbänken mit unterschiedlicher Ausstattung den verschiedenen Aufgaben widmen, die sie im Kontext ihrer zentralen Aufgabe, eine neue Sprache zu lernen, für wichtig halten“ (Wolff 2002b: online).

Darüber hinaus plädiert Wendt (2001: online) für einen vorwiegend in der Fremdsprache geführten, handlungs- und projektorientierten Unterricht (wie z.B. Stationenlernen), bei dem man verschiedene individualisierende, differenzierende, kooperative und plenare Arbeitsformen einsetzen kann, der nicht nur die Beschäfti-

gung mit komplexen Themen, vor allem auf der Fortgeschrittenenstufe gewährleistet, sondern es auch schon auf der Anfängerstufe ermöglicht, dass Unterricht und Inhalte korrespondieren.

Lesen und Textverstehen im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Einsatz von Lesestrategien zur Erschließung fremdsprachlicher Texte

In dem konstruktivistischen Konzept des Sprachenlernens wird der Entwicklung des Leseverstehens besondere Wichtigkeit beigemessen.

Ausgangspunkt einer Verbesserung des Lesevermögens in der zweiten Sprache ist in einem konstruktivistischen Ansatz die Auseinandersetzung mit dieser Fähigkeit selbst; d.h. im Klassenzimmer muss Bewusstheit für das, was Lesen eigentlich ist, erzeugt werden. Sprachbewusstheit ist nicht nur Bewusstheit für Sprache als System, sondern auch Bewusstheit für die Verarbeitung [...] von Sprache (Wolff 2002a: 371).

Die Lerner müssen sich das eigene Verstehensverhalten bewusst machen (Wolff 1997: 286).

Die Rezeptionsprozesse verlaufen nicht nur in eine Richtung (*bottom-up* bzw. *top-down*), sondern in beide Richtungen gleichzeitig, was zur Folge hat, dass man bei der Vermittlung der Lesefertigkeit beide Prozesse, d.h. sowohl die datengeleiteten als auch die schemageleiteten berücksichtigen muss (Wendt 1996: 74). Die vorrangige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, „möglichst viele und attraktive 'Anlässe' für die Weiterentwicklung der Wirklichkeitskonstruktionen und ihre Viabilisierung bereit zu stellen“ (Wendt 1996: 75). Der Lerner wird demnach mit authentischem Material, d.h. mit authentischen Texten im Unterricht konfrontiert, die er auch selbständig bearbeiten sollte. Aus diesem Grunde ist es nötig, ihn mit Strategien auszustatten, durch die seine Verarbeitung effizient wird. Bei der rezeptiven Sprachverarbeitung kommt es nämlich häufig vor, dass der Lerner auf Verständnisprobleme verschiedener Art stößt, die seinen Verarbeitungsprozess beeinträchtigen könnten. In diesem Falle braucht er ein Repertoire von Techniken, die ihm helfen, diese Schwierigkeiten zu bewältigen, sein Vorwissen zu aktivieren und den Verstehensprozess zu optimieren. Bei dem Leseverstehenstraining wird von den Vertretern der konstruktivistisch orientierten Lerntheorie die tragende Rolle der Antizipationen, Inferenzen, Elaborationen, Generalisierungen und Abstrahierungen unterstrichen, weil sie, ihrer Meinung nach, den eigentlichen konstruktiven und kreativen Leseprozess ausmachen. Ferner schlägt Wolff (2002a: 374) vor, die sog. Prozessmaterialien für die Unterrichtspraxis zusammenzustellen, zu denen Karteikarten gehören, auf denen die Strategien theoretisch beschrieben und mit Beispielen versehen werden. Diese Materialien werden dann genauso wie andere Arbeitsmaterialien (Wörterbücher, Lexika usw.) in den Unterricht integriert und können, wenn erforderlich, genutzt werden. Darüber hinaus werden im Zusammen-

hang mit dem autonomen Lernen verschiedene Formen des Lernens, auch des Leseverstehenslernens, vor allem aber die Gruppenarbeit bevorzugt, weil sich, laut Konstruktivismus, die bereits erwähnte Viabilität der Wirklichkeitskonstruktionen nur durch Kommunikation prüfen lässt.

Konstruktivistischer Umgang mit Lesetexten im Fremdsprachenunterricht – eine empirische Untersuchung

Mit Hilfe von empirischen Untersuchungen versuchten wir zu überprüfen, ob der kreative Umgang mit Lesetexten unter dem bewussten Einsatz von Lesestrategien möglich ist und ob es tatsächlich von dem bereits vorhandenen Wissen des Lerner, von seinen Erfahrungen, seiner Motivation und Einstellung zu dem zu lernenden Stoff, sowie von der Aufgabenstellung und Form der Unterrichtsdurchführung abhängig ist, ob ein Lesetext schneller erschlossen werden kann und die Arbeit an diesem Text sich als effektiver erweist, als das im traditionellen Unterricht der Fall ist.

Unsere Untersuchungsgruppe setzte sich aus Studenten des zweiten (27 Personen) und des dritten Studienjahres (36 Personen) der deutschen Philologie zusammen.

Das Ziel der an der PWSZ in Konin durchgeführten *action research* Untersuchung war in Bezug auf die oben getroffenen Ausführungen die Untersuchung des eigenständigen „Konstruierens“ von Wissen durch den Lerner, wobei wir uns hauptsächlich auf die Entwicklung des Leseverstehens im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht konzentrierten.

In der durchgeführten Untersuchung wurden folgende Instrumente benutzt:

1. Die von den Lernenden eigenständig gewählten authentischen Texte;
2. Das Produkt des Projekts (ein Arbeitsheft zum bearbeiteten Text-Aufgaben und Lösungsschlüssel).
3. Die die Untersuchung abschließende Umfrage.
4. Von den Versuchspersonen individuell geführte Lerntagebücher.
5. Interviews mit einzelnen Gruppen (nicht gesteuert), die von der Versuchsleiterin auf Tonband aufgenommen wurden.

Die Untersuchung dauerte etwa fünf Monate und bestand darin, dass sprachpraktische Übungen, die zum Ziel hatten, einen fremdsprachigen Text zu erschließen, in Übereinstimmung mit den oben angeführten Konzeptionen der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik durchgeführt wurden. Die Studenten arbeiteten analog zum Stationenlernen, wobei diese Form des Unterrichts von der Versuchsleiterin ein wenig modifiziert wurde, d.h. alle Stationen wurden von den Studenten selbst vorbereitet. Das war nötig, um den Probanden die Verantwortung für den Lernprozess zu überlassen und ihnen dadurch das eigenständige Wissenskonstruieren zu ermöglichen.

Zuerst wurden die in Gruppen arbeitenden Vpn aufgefordert, eine Unterrichtsstunde (etwa 80 Minuten) mit dem im Rahmen der festgelegten Themenbereiche eigenständig gewählten, deutschsprachigen Text für andere zu planen. Sie sollten Verständnisaufgaben verfassen, wobei möglichst viele verschiedene in früheren Unterrichtsstunden genannte und besprochene Übungstypen berücksichtigt werden sollten. Jede fertige Aufgabe sollte in einen separaten, mit einer Nummer versehenen Umschlag gelegt werden, damit bei ihrer Lösung kein Durcheinander entstand. In dem letzten Umschlag sollte sich ein Lösungsschlüssel befinden, den die Vpn erst dann öffnen durften, wenn die vorgegebene Arbeit abgeschlossen worden war.

Während der Zusammenarbeit in der Gruppe war Deutsch die vorherrschende Sprache. Darüber hinaus wurden die Probanden vor die Aufgabe gestellt, sich gegenseitig zu korrigieren. Falls sie Bedenken hatten, ob ihre schriftlichen Formulierungen bzw. ihre mündlichen Äußerungen richtig waren, durften sie sowohl einsprachige als auch zweisprachige Wörterbücher, verschiedene Grammatiken und andere Nachschlagewerke, die im Unterricht zur Verfügung gestellt wurden, zu Rate ziehen. Es bestand auch die Möglichkeit, sich an die Versuchsleiterin zu wenden und sich bei ihr einen Rat einzuholen. Dabei soll auch betont werden, dass ihre Rolle im gerade beschriebenen Lernprozess bedeutend eingeschränkt wurde. Sie agierte vor allem als Organisatorin, Kooperatorin und Helferin, die laut der Konzeption des Konstruktivismus den aktiven und kreativen Lerner bei seinem eigenständigen Lernen unterstützt. Sie bewegte sich von einer Gruppe zur anderen, beobachtete die gemeinsame Arbeit der Gruppenmitglieder, gab Ratschläge, machte auf die gegenseitige Korrektur aufmerksam und half bei auftretenden Schwierigkeiten, die die Vpn untereinander nicht klären konnten.

Die weiteren sprachpraktischen Unterrichtsstunden waren die Fortsetzung der vorangegangenen Phase der Untersuchung, wobei die Vpn im Gegensatz zu ihren vorherigen Aktivitäten keine Aufgaben erstellen sollten, sondern aufgefordert wurden, die von anderen gewählten Texte auf Grund der in den Umschlägen enthaltenen Erschließungshilfen zu bearbeiten und die Qualität dessen, was die Gruppen vorgeschlagen hatten, zu bewerten.

Analog zum Stationenlernen verbrachten die Vpn jede von den sechs geplanten sprachpraktischen Deutschstunden an einem anderen Tisch und wurden jedes Mal mit einem anderen Lesetext und unterschiedlichen Aufgaben zum Textverständnis konfrontiert. Die Lösungen der schriftlichen Übungen legten sie zurück in den dafür vorgesehenen Umschlag, und die Aufgabenautoren sollten sie korrigieren, aufbewahren und nach Abschluss der Untersuchung mit Ergebnissen der anderen Gruppen vergleichen und im Plenum verifizieren.

Die Studierenden hatten das Recht, eventuelle Anmerkungen zu einzelnen Übungen (positive, aber auch manchmal sehr kritische) in den entsprechenden Umschlag zu stecken, wobei die Autoren verpflichtet waren, die Unzulänglichkeiten bis zur nächsten Unterrichtsstunde zu beseitigen. Dadurch erhielten sie auch die Chance, ihre Aufgaben zu optimieren. Aus der Sicht der konstruktivistisch orientierten

Fremdsprachendidaktik könnte man sagen, sie hatten die Möglichkeit aus ihren eigenen Fehlern zu lernen.

Die ausführliche Analyse der von uns gesammelten Daten³ zeigte, dass fortgeschrittene Lerner in kurzer Zeit im Stande waren, die Fähigkeit zum kreativen Leseverstehen zu erwerben. Die praktische Beteiligung an der Planung und Durchführung der sprachpraktischen Unterrichtsstunden veranlasste sie dazu, selbständig und intensiv an verschiedenen Lesetexten zu arbeiten („*Praca w małych grupach powoduje, że cały czas musimy być aktywni, nie ma za to takiego stresu, jak na zajęciach tradycyjnych, czujemy się pewniej [...] oczywiście pod warunkiem, że jesteśmy we właściwej grupie*“), dabei vorwiegend in der Fremdsprache zu kommunizieren („*Dużo rozmawialiśmy po niemiecku, co na tradycyjnych zajęciach nie zawsze jest możliwe*“, „*Pokonaliśmy barierę językową [...] zdarzało nam się zapominać, że zajęcia się już skończyły i nawet na przerwie rozmawialiśmy nadal po niemiecku*“), Ideen auszutauschen, sich gegenseitig zu korrigieren („*Atmosfera w grupie była dobra, nawet jak się nawzajem poprawialiśmy, nie prowadziło to do konfliktów*“ „*Pomagaliśmy sobie nawzajem*“) und vor allem nicht nur „Sprachwissen“ zu erwerben, sondern auch andere Fähigkeiten, die für das von Konstruktivisten propagierte „lebenslange Lernen“ sowie für ihre zukünftige Arbeit als Lehrer unentbehrlich sind (Arbeit in der Gruppe, Selbständigkeit, Aufgeschlossenheit, Kreativität etc.) („*Na pewno staram się być bardziej kreatywna [...]*“, „*Nie boję się już odezwać na zajęciach*“, „*Nauczyłam się pracy w grupie [...] i staram się nie narzucać własnego zdania innym tak, jak to było kiedyś*“, „*Z pewnością czuję się pewniej pracując z tekstem, znam strategie, przez to jestem bardziej samodzielna, otwarta [...] wierzę w siebie*“). Dadurch, dass die Versuchspersonen für ihren Leseverstehensprozess Verantwortung mit übernehmen konnten, hatten sie die Möglichkeit, das Sprachmaterial zu wählen, dass nicht nur ihrem Sprachniveau, sondern auch ihren Interessen entsprach, was gleichzeitig dazu führte, dass sie besonders motiviert an die Arbeit herangingen, was wiederum laut der konstruktivistischen Lerntheorie im Vordergrund des Lernprozesses stehen sollte und als erster Schritt zur Lernerautonomie fungiert (*Teksty były bardzo interesujące i różnorodne, nigdy się nie nudziłyśmy. Jeśli coś nam się nie podobało, np. długość tekstu, stopień trudności, informowaliśmy o tym grupę, która opracowywała tekst, a oni to poprawiali [...] dla innych*).

Darüber hinaus war die praktische Auseinandersetzung mit verschiedenen zur Verfügung stehenden Lesestrategien sowie die bewusste Miteinbeziehung eigener Erfahrungen und eigenen Sprach- und Weltwissens in den Lernprozess eine große Unterstützung bei der Suche nach optimalen Wegen zur Erschließung schriftlich vorliegender deutscher Texte („*W liceum tłumaczyliśmy całe teksty na polski [...] Dzięki znajomości strategii i typologii ćwiczeń nauczyliśmy się rozumieć teksty niemieckie bez konieczności przełożenia ich na język ojczysty*“, „*Czytając tekst*

³ Mehr dazu J. Chojnacka-Gärtner (unveröffentlichtes Manuskript 2007: 150ff.)

stawiamy hipotezy, porównujemy z tym, co już wiemy, czego doświadczyliśmy i wtedy szybciej udaje nam się zrozumieć czytana treść”). Ihre Lernumgebung wurde so konstituiert, dass sie die Möglichkeit hatten, zu abstrahieren, zu inferieren, zu generalisieren sowie ihr metasprachliches Wissen in den Lernprozess zu integrieren. Ferner führten die Aktivitäten der Lerner den anderen Lernern gegenüber zu Veränderungen in ihrem Leseverhalten. Die Untersuchung ermöglichte den Studenten, mit Lesetexten aktiv und kreativ umzugehen, ihr strategisches Wissen zu festigen und zu automatisieren. Leseverstehen wurde dadurch zum aktiven Prozess des Wissensaufbaus im Sinne der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, während dessen den Lernenden die Möglichkeit gegeben wurde, individuelles Leseverhalten zu entwickeln. Dank den von uns gesammelten und analysierten Daten können wir also annehmen, dass der konstruktivistische Umgang mit Lesetexten im Fremdsprachenunterricht zur Autonomie beim verstehenden Lesen sowie generell beim Fremdsprachenlernen führt und die Lernenden auf die zukünftige Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten außerhalb des Klassenzimmers vorbereitet.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Das oben Angeführte lässt vermuten, dass der konstruktivistisch orientierte Le-seunterricht an einer Fachhochschule dem traditionellen überlegen ist und die Anpassung des Zweiten an die neuesten didaktischen Tendenzen ein unerlässlicher Bestandteil der Diskussionen an Fachhochschulen werden sollte. Obwohl die Ideen der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik ein für die Entwicklung des aktiven und kreativen Leseverstehens und vor allem ganz allgemein für die Bildung zukünftiger Lehrer häufig vertretenes pädagogisches Postulat darstellen, ist darauf hinzuweisen, dass sie sich leider nicht so einfach in die schulische Realität einführen lassen. Die Schwierigkeiten der Reorganisation der traditionellen Wissensvermittlung resultierten nämlich aus der Tatsache, dass die polnische Schule viel zu sehr institutionalisiert ist und den Lernern wenig Spielraum für Aktiv- und Kreativsein lässt. Selbst unseren Probanden wurde bewusst, dass ein solcher Unterricht einer bestimmten Vorbereitung seitens des Lehrers bedarf und dass lediglich ein Methodiklehrer dieser Aufgabe gewachsen ist.

Die Untersuchung bewies außerdem, dass fortgeschrittene Deutschstudierende generell sehr motiviert sind und besonders aktiv und kreativ werden können, wenn die Lehrkraft ihnen die Lernprozessessteuerung teilweise überlässt. Aus dieser Feststellung resultiert aber ein anderes Problem, und zwar die Frage: Wie sollte dann ein Studienprogramm aussehen? Sollte man auf ein solches Programm völlig verzichten? Auch wenn das nur ein Rahmencurriculum wäre, was eigentlich schon seit Jahren auf verschiedenen Stufen der Bildung praktiziert wird, das lediglich Themenbereiche zur Entwicklung des verstehenden Lesens enthalten hätte, wissen wir nicht, ob unsere Lerner eine solche Lösung akzeptiert hätten. Den Ideen des Kon-

struktivismus folgend muss doch jeder von ihnen samt seinen Interessen individuell betrachtet werden, was eigentlich nicht machbar ist, wenn eine Studentengruppe etwa 20–30 Personen zählt. Ferner treten bei so großen Gruppen auch organisatorische Schwierigkeiten auf. Das Konzentrationsvermögen der Lerner kann z.B. durch Lärm im Klassenraum wesentlich beeinträchtigt werden. Darüber hinaus fällt es sowohl der Lehrkraft als auch den Lernern schwer, die im Unterricht erzielten Fortschritte im Bereich des Leseverstehens zu ermessen und zu bewerten. Die Studierenden wünschten sich aus diesem Grunde, die regelmäßige und häufige Durchführung schriftlicher Tests bzw. mündlicher Prüfungen, was eigentlich den Ansätzen der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik widerspricht. Und so entsteht ein Paradox. Einerseits folgen wir Vertretern des Konstruktivismus, die sich mit ihren modernen und auch eindeutig überzeugenden Ideen bezüglich des Fremdspracherwerbs in der heutigen Fremdsprachendidaktik durchaus durchsetzen könnten, was auch unsere Untersuchung zeigte, andererseits aber steht dem Ganzen das institutionelle System der Autonomie der Lerner im Wege. Ein Ausweg aus dieser Situation wäre, worauf auch unsere Probanden hinwiesen, ein traditionell geführter Unterricht mit Elementen der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, also eine Mischung beider Lernformen. Dies jedoch erfordert weitere Untersuchungen, die zur Effektivierung des methodischen Vorgehens bei der Entwicklung des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht beitragen werden.

Literatur

- Altmayer, C. (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts? In: *Babylonia 2*, oder www.babylonia-ti.ch
- Chojnacka-Gärtner, J. (2007): Die Entwicklung des Leseverstehens im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht [unveröffentlichtes Manuskript]
- Dylak, S.: Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, <http://cen.uni.wroc.pl>
- Von Glasersfeld, E. (2006): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: H. Gumin, H. Meier (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper Verlag GmbH, 9–39
- Piaget, J. (1981): *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN
- Rinder, A. (2003): Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. In: *Info DaF* 30, 1, 3–22
- Schmidt, S.J. (1992): *Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre*. In: S.J. Schmidt (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7–23
- Siebert, H. (2002): *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a.M.: Verlag für akademische Schriften
- Spitzer, M. (1996): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996): *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Leopoldinum

- Wendt, M. (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Wendt, M.: *Fremdsprachenlernen ist konstruktiv*, <http://ourworld.compuserve.com>
- Wolff, D. (1997): Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess. In: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 270–289
- Wolff, D. (2002a): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Wolff, D. (2002b): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Babylonia 4*, oder www.babylonia-ti.ch
- Wolski, P. (2002): Ocenianie z autonomia w nauce języków obcych w ujęciu dydaktyki konstruktivistycznej. In: W. Wilczyńska (Hrsg.): *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 175–182
- Wolski, P. (2008): Autonomia a konstruktywizm. In: M. Pawlak (Hrsg.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań, Kalisz, Konin, 65–73
- Wygotski, L. (1989): *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe