

# **Der soziale Ansatz zum Fremdsprachenlernen und -lehren**



**unipress**

# Interdisziplinäre Verortungen der Angewandten Linguistik

Band 21

Herausgegeben von

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Silvia Bonacchi,  
Przemysław Gębał, Jarosław Krajka, Łukasz Kumięga  
und Hadrian Lankiewicz

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.

Sławomira Kolsut

# Der soziale Ansatz zum Fremdsprachenlernen und -lehren

Mit einem Vorwort von Przemysław E. Gębal

Mit 6 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Rektors der Schlesischen Technischen Universität (STU) und des Lehrstuhls für Angewandte Linguistik der STU.

Gutachterin: dr hab. Joanna Kic-Drgas, prof. UAM, Adam Mickiewicz-Universität in Poznań

© 2025 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, [info@v-r.de](mailto:info@v-r.de), ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck  
Printed in the EU.

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2749-0211  
ISBN 978-3-8470-1860-5

# Inhalt

Vorwort: Soziale Beziehungen, sprachliche Aktivitäten, Engagement und positive Emotionen im Kontext moderner neuropädagogischer Sprachbildungskonzepte . . . . .	9
Einleitung . . . . .	11
1 Moderne Lernkultur . . . . .	15
1.1 Pädagogische Prämissen gegenwärtiger Fremdsprachendidaktik . . . . .	15
1.2 Begriff des Lernens aus glottodidaktischer Perspektive . . . . .	16
1.2.1 Verhaltensdimension des Lernprozesses . . . . .	17
1.2.2 Kognitive Dimension des Lernens . . . . .	19
1.2.3 Konstruktivistisches Lernen . . . . .	20
1.2.4 Lernen in der pragmatischen Dimension. Zwischen Instruklionalismus und Konstruktivismus . . . . .	22
1.3 Elemente der Lernkultur . . . . .	23
1.3.1 Konzept der modernen Lernkultur . . . . .	26
1.3.2 Lernen und Lehren als gegenläufige Prozesse . . . . .	27
1.3.3 Selbstorganisation als Kern des effektiven Lernens . . . . .	28
1.3.4 Fokus auf den Lernprozess . . . . .	29
1.3.5 Kompetenzen über Inhalte . . . . .	30
1.3.6 Reflexionsfähigkeit . . . . .	31
1.3.7 Differenzsensibles Lehren . . . . .	32
1.3.8 Förderung des emotionalen Wohlbefindens . . . . .	33
1.3.9 Lernende in der modernen Lernkultur . . . . .	35
2 Konstruktivismus in modernen wissenschaftlichen Theorien . . . . .	39
2.1 Konstruktivistische Ansätze . . . . .	39
2.1.1 Radikaler Konstruktivismus . . . . .	39
2.1.2 Kognitiver Konstruktivismus von Jean Piaget . . . . .	41
2.1.3 Soziokultureller Konstruktivismus von Lev Vygotsky . . . . .	42

2.1.4 Pädagogischer Pragmatismus . . . . .	43
2.1.5 Jerome Bruners Repräsentationstheorie . . . . .	44
2.1.6 Interaktionistischer Konstruktivismus . . . . .	46
2.1.7 Neurobiologischer Konstruktivismus . . . . .	48
2.1.8 Emotionaler Konstruktivismus . . . . .	51
2.2 Eine konstruktivistische Lernkultur . . . . .	52
2.3 Konstruktivistische Didaktik . . . . .	54
3 Der aufgabenorientierte Ansatz (task based learning). Pragmatische Orientierung des Sprachenlernens . . . . .	57
3.1 Realer Sprachgebrauch . . . . .	57
3.2 Entstehung des aufgabenorientierten Ansatzes . . . . .	57
3.3 Entwicklung des aufgabenorientierten Ansatzes . . . . .	60
3.4 Merkmale des aufgabenorientierten Ansatzes . . . . .	61
3.4.1 Aufgaben und ihre Typen . . . . .	62
3.4.2 Modell einer Unterrichtseinheit nach dem aufgabenorientierten Ansatz . . . . .	69
3.4.3 Bestandteile der Aufgabe . . . . .	73
3.4.4 Rolle der Lehrenden und Lernenden . . . . .	78
3.4.5 Settings . . . . .	81
3.4.6 Evaluation vs. Bewertung . . . . .	81
3.5 Vor- und Nachteile des aufgabenorientierten Ansatzes . . . . .	86
3.6 Aufgabenorientierter Ansatz vs. Kommunikativer Ansatz (PPP) . .	89
4 Der handlungsorientierte Ansatz. Philosophie der gegenwärtigen Sprachausbildung . . . . .	91
4.1 Charakteristik des handlungsorientierten Ansatzes . . . . .	91
4.2 Genese der Handlungsorientierung . . . . .	91
4.3 Theoretische Grundlage des handlungsorientierten Ansatzes . . .	93
4.4 Konstrukte des handlungsorientierten Ansatzes . . . . .	97
4.4.1 Fokus auf Handlung . . . . .	100
4.4.2 Handlungskompetenz . . . . .	101
4.4.3 Lernerorientierung . . . . .	104
4.4.4 Selbstorganisation und Verantwortung der Lernenden . . . .	105
4.4.5 Bezug zur Realität . . . . .	105
4.4.6 Lernen mit allen Sinnen . . . . .	106
4.4.7 Sozialer Kontext . . . . .	106
4.5 Praxisnahe Arbeitsformen . . . . .	107
4.5.1 Individuelle Arbeit . . . . .	107
4.5.2 Stationenarbeit . . . . .	108

4.5.3 Lernen durch Lehren . . . . .	109
4.5.4 Projekt-Methode . . . . .	109
4.6 Lektionsschema im handlungsorientierten Unterricht . . . . .	110
4.7 Bewertung . . . . .	111
5 Emotionale Dimension des Lern- und Lehrprozesses . . . . .	117
5.1 Emotionen und Lernen . . . . .	117
5.1.1 Emotionsbezogenes Lernen . . . . .	118
5.1.2 Lernende als Konstrukteure von Emotionen . . . . .	119
5.1.3 Bedeutung der positiven Lernemotionen . . . . .	120
5.1.4 Wirkung der negativen Emotionen . . . . .	122
5.1.5 Einfluss der Lehrkraft . . . . .	123
5.1.6 Emotionen und das menschliche Handeln . . . . .	124
5.1.7 Affektive Faktoren des Sprachenlernens . . . . .	125
6 Engagement als Erfolgsdeterminante . . . . .	127
6.1 Thematisierung des Phänomens Engagement . . . . .	127
6.2 Engagement als Entwicklungsprozess . . . . .	128
6.3 Identifikation mit der Schule als eine Form des Engagements . . . . .	132
6.4 Bedürfnis nach Zugehörigkeit . . . . .	133
6.5 Bedürfnis nach Wertschätzung . . . . .	134
6.6 Engagement im Kontext der Selbstbestimmungstheorie . . . . .	138
6.6.1 Theorie der Grundbedürfnisse . . . . .	139
6.6.2 Organismische Integrationstheorie . . . . .	140
6.6.3 Theorie der Zielinhalte . . . . .	140
6.6.4 Theorie der kognitiven Bewertung . . . . .	141
6.6.5 Theorie der kausalen Orientierung . . . . .	143
6.7 Engagement und Motivation . . . . .	144
7 Sozialer Ansatz und Fremdsprachenlernen. Emotionalbewusste Kooperation in der Fremdsprache . . . . .	147
7.1 Konzept eines neuen Ansatzes . . . . .	147
7.2 Sozialer Ansatz als Kombination der handlungs- und aufgabenorientierten Ansätze . . . . .	148
7.3 Soziale Dimension des sozialen Ansatzes . . . . .	149
7.3.1 Beziehungslernen im Prozess des Fremdsprachenlernens . . . . .	149
7.3.2 Beziehungsebene des Fremdsprachenlernens . . . . .	151
7.3.3 Zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation . . . . .	152
7.3.4 Beziehung Lernende – Fremdsprache . . . . .	154
7.3.5 Ebene Lernende – Lehrende . . . . .	155

7.3.6 Beziehungen zwischen Lernenden . . . . .	160
7.4 Sozial-emotionales Lernen . . . . .	161
7.5 Kooperation beim Fremdsprachenlernen . . . . .	163
7.6 Kooperative Methode als Beispiel des sozialen Ansatzes . . . . .	163
7.7 Emotionen und effektives Lernen . . . . .	165
7.8 Sozialer Ansatz aus der Perspektive der modernen Lernkultur . . . . .	167
7.9 Konstruktivistischer Hintergrund des Ansatzes . . . . .	171
7.10 Soziale Kompetenz aus Sicht des sozialen Ansatzes . . . . .	174
7.11 Lernmodell aus Perspektive des sozialen Ansatzes – eigene Konzeption . . . . .	175
7.12 Beispiel eines Unterrichtsmodells im sozialen Ansatz . . . . .	179
7.13 Sozialer Ansatz als Ausdruck der Sozialorientierung . . . . .	180
7.14 Perspektiven für den sozialen Ansatz zum Sprachenlernen und -lehren . . . . .	181
Verzeichnis der Abbildungen . . . . .	185
Verzeichnis der Tabellen . . . . .	187
Bibliografie . . . . .	189

## **Vorwort: Soziale Beziehungen, sprachliche Aktivitäten, Engagement und positive Emotionen im Kontext moderner neuropädagogischer Sprachbildungskonzepte**

Autoren und Verfechter zeitgemäßer Sprachbildungskonzepte richten ihr Augenmerk auf die sprachliche und persönliche Entwicklung der Lernenden. Eine so ausgerichtete Sprachbildungsphilosophie erweitert den bisher dominierenden Kanon psycholinguistisch-didaktischer Theoriebildung und empirischer Forschung um neue psychologische und neuropädagogische Bereiche. Dazu gehört die Suche nach Persönlichkeitsfaktoren von Lernenden und Lehrenden sowie nach gehirngerechten Lern- und Lehrstrategien, die den Bildungserfolg der Lernenden und den Berufserfolg der Lehrenden beeinflussen.

Den theoretischen Hintergrund für diese Art von Forschung bilden die im akademischen Diskurs dominierenden konstruktivistischen und konektivistischen Lern- und Lehrtheorien, die Sprachlernende als Individuen mit spezifischen Lernressourcen betrachten, deren geschickte Nutzung zum Hauptziel der meisten curricularen und didaktischen Lösungen wird. Die so verstandene sprachliche und persönliche Entwicklung der einzelnen Lernenden findet in der Interaktion mit anderen Akteuren im didaktischen Prozess statt, die den sozialen, kommunikativen und beziehungsorientierten Kontext der sprachlichen Aktivitäten im Unterricht bilden (Gębal 2019).

Ein konstruktivistisch orientierter Lernprozess beinhaltet Wahrnehmen, Erleben, Handeln, Kommunizieren mit anderen und den Aufbau sozialer Beziehungen. Emotionen und Engagement sind in diesem Prozess besonders wichtig. Erfolgreiches Lernen und die Entwicklung von Sprachkompetenz sind nur möglich, wenn man sich seiner Emotionen bewusst ist und sich einbringt (Arnold 2009).

In dem so umrissenen pädagogischen Konstrukt erkennen zeitgenössische Forscher und Fachleute auf dem Gebiet des Sprachenlernens und -lehrens die Multidimensionalität, Vielfalt und Individualität der einzelnen Lernenden und Lehrenden an, d. h. eine Reihe von kognitiven und kulturellen Persönlichkeitsvoraussetzungen und die sich daraus ergebenden Erwartungen, Einstellungen und Gefühle. Ein wichtiges verbindendes Element und eine Determinante für die Effektivität des Lernens und Lehrens ist das psychische Wohlbefinden, das sich

im sozialen und individuellen Kontext ausdrückt und durch das menschliche Erleben von positiven Emotionen, Beziehungen und positiver Kommunikation bedingt ist (vgl. Seligman 2005).

Die so skizzierte Richtung der theoretischen Untersuchungen und empirischen Forschungen in der zeitgenössischen Sprachausbildung findet ihre Fortsetzung in der vorliegenden Studie von Sławomira Kołsut.

Ausgehend von den Annahmen des Konstruktivismus und der zeitgenössischen handlungsorientierten Didaktik geht die Autorin der Monographie zu ihrem Konzept einer sozialen Sprachdidaktik über, deren theoretische Konstruktion zwischen dem Aufbau sozialer Beziehungen, der Zusammenarbeit aller am Lernprozess Beteiligten und ihrem emotionalen Engagement an den Aktivitäten des Unterrichts oszilliert.

Der innovative Ansatz von Sławomira Kołsut eröffnet einen weiten Reflexionsraum über die Möglichkeiten einer neuen sozialen Lernkultur. Mit ihrer Monographie regt die Autorin zur Diskussion über neue Sprachbildungskonzepte und eine neue, sozial und emotional ansprechende Sprachdidaktik an.

Auf die Leserinnen und Leser der beschriebenen Monographie warten einige Überraschungen, die das Buch zu einer innovativen und wichtigen Studie für die Weiterentwicklung der so genannten positiven Strömungen in der Sprachbildung machen. Dazu gehören eine sorgfältige Untersuchung von Kernstudien zum konstruktivistischen Lernen und zum handlungsorientierten Sprachunterricht sowie die Darstellung von Forschung und Konzepten zur Bedeutung von Emotionen und Engagement im Kontext des Sprachunterrichts.

Das Verfassen einer so umfangreichen Monographie erfordert nicht nur theoretische, sondern auch praktische Erfahrung im Unterrichten und in der Lehrerbildung, die der Autorin dieses Buches nicht abgesprochen werden können. Zu ihren beruflichen Tätigkeiten gehören der Deutschunterricht, die Lehrerbildung und das Verfassen zahlreicher Lehrwerke für diesen Bereich.

Dr. Sławomira Kołsut hatte in den letzten Jahren die Möglichkeit, ihr Unterrichtskonzept in der täglichen Praxis des universitären Deutschunterrichts in Polen umzusetzen und empirisch zu überprüfen. Nun ist es an der Zeit, ihre Sichtweise und Erfahrungen mit einem internationalen Publikum zu teilen. Die Veröffentlichung ihrer Monographie in der InterVAL-Reihe ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Sie ist auch eine wichtige Stimme in der Diskussion über die Entwicklung und Modernisierung des Deutschunterrichts (und darüber hinaus) weltweit.

Warszawa, April 2025

Przemysław E. Gębał

## Einleitung

Die Welt von heute ist in einem dramatischen Wandel begriffen, der alle Bereiche des Lebens umfasst. Es ist eine Welt, in der sich Lebensstile, Bedürfnisse der Menschen, Werte und Entwicklungen in der Technik, der Medizin, der Wirtschaft usw. ändern. Nicht nur soziale und kulturelle Veränderungen und unglaubliche Entwicklung der Technologie, sondern auch Wissenschaft bringen die Menschen in komplexe Situationen, die eine Neuorientierung der Einstellung zu sich selbst und zur Welt, zur Vielfalt der Kulturen, der Religionen und der Weltanschauungen erforderlich machen. Es scheint, als ob die Dynamik des Wandels die Fähigkeiten des Menschen übersteigt. Mit all diesen Herausforderungen sieht sich die Bildung von heute konfrontiert. Toffler sagt dazu: »Bildung sollte von einem Bild der Vergangenheit ausgehen und gleichzeitig [...] von der Gegenwart aus ein Bild der Welt von morgen entwerfen und die Notwendigkeit entwickeln, die Veränderlichkeit der Welt zu verstehen«<sup>1</sup>.

Ein zeitgemäßes Verständnis und eine zeitgemäße Umsetzung von Bildung sollten sich auf die Entwicklung einer Vielfalt von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie auf die Betonung der Selbstbildung konzentrieren. Man sollte sich bewusst sein, dass neben dem vermittelten theoretischen Wissen auch erfahrungsorientiertes Lernen und eigenständiges gesellschaftliches Problemlösen unentbehrlich sind. Die Bildung muss zur Kritik, zum Hinterfragen, zum Infragestellen und zur Infragestellung von Urteilen sowie zum Dialog und zur Diskussion anregen.

Der heutige Arbeitsmarkt verlangt von jungen Menschen in erster Linie eine Reihe von Kompetenzen und Fertigkeiten. Strukturiertes Wissen wird in geringerem Maße verlangt. Dazu gehören kreatives Denken, Fähigkeit, Probleme kreativ zu lösen, in einem multikulturellen und vielfältigen Umfeld arbeiten zu können und über Kenntnisse in verschiedenen Bereichen zu verfügen. Es ist wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass die Entwicklung von Kompetenzen heute ein lebenslanger Prozess ist.

---

1 Toffler, A. (2000). Szok przyszłości. *Poznań: Zysk i S-ka*. S. 402–403.

Die moderne Bildung ist nicht nur auf die Lernenden ausgerichtet, sondern auch auf die neue Rolle der Lehrkräfte, welche die junge Generation darauf vorbereiten müssen, ihren Platz in einem sich wandelnden Umfeld zu finden. In der modernen Gesellschaft wird dem/der Lehrenden eine neue Rolle zugewiesen. Er bzw. sie ist nicht mehr nur ein Vermittler von Wissen, sondern ein Coach und ein Mediator. Er bzw. sie hilft den Lernenden, ihren Weg zu finden und Probleme zu überwinden, und unterstützt sie dabei, unabhängiger und kompetenter zu werden, indem sie Selbstvertrauen, die Fähigkeit zur Arbeitsorganisation, Verantwortungsbewusstsein für den eigenen Erfolg sowie kritisches, reflexives und analytisches Denken entwickeln.

In der Informationsgesellschaft wird neben den harten Fachkompetenzen den weichen persönliche und soziale Kompetenzen umfassende Kompetenzen große Bedeutung beigemessen. Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, mit Menschen zusammenzuarbeiten, und sind für die meisten Berufe universell. Erwartet wird die Fähigkeit zur Teamarbeit, zum Aufbau von Beziehungen, zur Kommunikation, zum Personalmanagement, zum Umgang mit Gefühlen, zur Durchsetzungsfähigkeit, zur Kreativität, zum Selbstvertrauen, zum Mut und zum Unternehmergeist. Neue Berufe erfordern, dass Schüler neue Kompetenzen entwickeln. Viele Berufsanfänger werden noch nichtexistierende Berufe ergreifen, was das Bildungssystem vor große Herausforderungen stellt. Von Bedeutung ist auch die Fähigkeit, sich an ein vielfältiges kulturelles Umfeld anzupassen, gemeinsame Standpunkte zu erkennen und gemeinsame Ziele, Prioritäten und Werte zu identifizieren.

Da die Sprache ein Mittel der Kommunikation und ein wesentliches Element der Zusammenarbeit zwischen Menschen ist, handelt es sich im Fremdsprachenunterricht nicht nur darum, sich in der fremden Sprache zu verständigen, sondern auch darum, zu kooperieren und sich aufeinander einzustellen. Ich bin der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur eine Möglichkeit zur Entwicklung der Sprachkompetenz, sondern auch der sozialen und emotionalen Kompetenz ist und somit zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen beiträgt.

Der Erwerb von Wissen und die Entwicklung der sprachlichen, persönlichen, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schüler hängen in hohem Maße von den Arbeitsmethoden ab, die im Rahmen der schulischen Aktivitäten angewandt werden, sowie von der Lern- und Lehrkultur, die Gegenstand des ersten Kapitels dieser Veröffentlichung ist. Im Mittelpunkt steht die Frage nach einer modernen, lernerzentrierten Lernkultur. Es bedarf einer solchen Lernkultur, die nicht auf den Erwerb deklarativen Wissens ausgerichtet ist, sondern auf Kompetenzentwicklung, Wertevermittlung, Haltungsbildung und die Ausbildung von Fähigkeiten, um von gemeinsamen Erfahrungen zu profitieren. Ein wichtiger Hinweis ist in diesem Zusammenhang der Wechsel der Perspektive vom Lehren

zum Lernen und von den Ergebnissen zu den Prozessen. Es werden auch konstruktivistische Ansätze vorgestellt, die einen besonderen Schwerpunkt auf das Lernen in der Gemeinschaft legen. In den konstruktivistischen Arbeitsformen sind es die Interaktionen zwischen den Lernenden, die ihre Leistungen und Erfolge entscheidend prägen, im Gegensatz zum instruktionalistischen Unterricht, der das heutige Bildungssystem dominiert. Soziales Engagement, das sich auf Aktivitäten wie gemeinsames Diskutieren, Problemlösen, aktives Zuhören, respektvoller Umgang mit anderen Lernenden und Unterstützung anderer Lernender bezieht, gewinnt in dieser Situation eine besondere Bedeutung. Die in dieser Publikation präsentierten Überlegungen beziehen sich auf die Themen und Forschungen, die in dem Buch »Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym« (2021) dargelegt werden.

Die vorliegende Publikation zeigt den sozialen Ansatz im Fremdsprachenunterricht als Fortsetzung der Konzepte des handlungsorientierten Ansatzes und des aufgabenorientierten Ansatzes, die beide aus der kommunikativen Didaktik stammen. Dieser Ansatz ist nicht nur eine konstruktivistische Methode, um Sprachen zu lehren, sondern auch ein soziales Konzept, das sich auf die Reflexion über das Lernen, das Lehren, die Kommunikation und die Interaktion mit den Mitlernenden sowie auf die Entwicklung von Einstellungen und Werten bezieht, die für das menschliche Leben notwendig sind. Es bietet viele Möglichkeiten, die Selbstorganisation und Autonomie der Lernenden zu fördern. Aufgaben und Interaktionen sind vorrangige Motivationsfaktoren und können wesentlich beeinflussen, wie die Lernenden arbeiten und Beziehungen zu anderen Lernenden aufbauen. Ein wichtiges Element dieser Überlegungen ist die Betonung der sozialen und emotionalen Dimensionen, welche die Emotionen während des Lernprozesses, emotionales, kognitives und soziales Engagement sowie Beziehungsaufbau und -pflege im schulischen Umfeld umfassen. Im Brennpunkt steht das Konzept des sozialen Lernens, das einerseits die menschliche Entwicklung in einer Gemeinschaft unterstützt und andererseits eine moderne Methode des Sprachenlernens ist. Auf diese Art und Weise bietet die Publikation eine Einführung in den sozialen Ansatz sowohl aus einer glottodidaktischen als auch aus einer sozialen Perspektive, wobei sie aber seine Komplexität und Interdisziplinarität in den Vordergrund rückt.



# 1 Moderne Lernkultur

»Überhaupt lernet niemand etwas durch bloßes Anhören,  
und wer sich in gewissen Dingen nicht selbst tätig bemüht,  
weiß die Sachen nur oberflächlich und halb«,

Aus dem Brief von Goethe an Eckermann vom 12. Mai 1825, nach: Beutler 1948: 160

## 1.1 Pädagogische Prämissen gegenwärtiger Fremdsprachendidaktik

Die moderne Welt befindet sich in einem dynamischen Wandel, der zu Veränderungen im wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und sprachlichen Bereich führt. Insbesondere die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert war geprägt von der Erweiterung der Europäischen Union und der Intensivierung der Idee der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität im europäischen Raum. Die zunehmende Mobilität der Europäer führte zu einer erhöhten Nachfrage nach Sprachkenntnissen, was sich wiederum auf die Methoden und Formen des Sprachunterrichts auswirkte. Die Fähigkeit zu lernen, wurde zu einer sozialen Schlüsselkompetenz, die eine intensive Debatte über eine neue Lern- und Lehrkultur auslöste. Diese Kultur betont vor allem die Bedeutung des Lernens gegenüber dem Lehren, die Rolle der am Prozess Beteiligten – sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden – und die Werte und Einstellungen, die mit der persönlichen Entwicklung der Lernenden verbunden sind. Der Schwerpunkt liegt zunehmend auf der Kompetenz in Verbindung mit dem erworbenen Wissen. Das Lernen wird als Prozess angesehen, der durch den Lernenden/die Lernende selbst, seine/ihre Offenheit, Kreativität, Reflexionsfähigkeit und positive Einstellungen und Emotionen gestaltet werden sollte. Nicht die Aneignung von Wissen und dessen Reproduktion ist das entscheidende Element im Entwicklungsprozess des Individuums, sondern das ständige Hinterfragen und die Suche nach Antworten. Der moderne Sprachunterricht bedeutet auch, eine demokratische Kultur aufzubauen, die auf Gleichheit und Gerechtigkeit ausgerichtet ist und Universalismus und Postmoderne miteinander verknüpft (Gebal 2019). Die erwähnten Elemente lassen sich im sozialen Ansatz zum Sprachenlernen und -lehren erkennen, der als Kontinuum der Kommunikationsdidaktik, der Auf-

gaben- und Handlungsorientierung zu verstehen ist. Er orientiert sich in erster Linie an der Funktionalität der Sprache, der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, der Authentizität der Kommunikation, der Kooperation mit anderen und Bewusstsein der eigenen Emotionen. Der/die Lernende erschafft sich seine/ihre Welt durch Handeln im Lernprozess. Dementsprechend stützt sich der handlungsorientierte Ansatz auf konstruktivistische und pragmatistische Konzepte.

## 1.2 Begriff des Lernens aus glottodidaktischer Perspektive

Lernen ist eines der am häufigsten untersuchten Themen in Psychologie und Pädagogik. Die Bedeutung des Lernens und der Fähigkeit, sich Wissen anzueignen, wird angesichts der dynamischen Veränderungen der den Menschen umgebenden Realität und der Herausforderungen einer modernen Zivilgesellschaft immer wichtiger. Es gibt jedoch keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition dieses Phänomens. Seine Interpretation hängt vom theoretischen Kontext ab, in dem es diskutiert wird, und seine Bedeutung muss aus didaktischer, psychologischer und physiologischer Sicht betrachtet werden. Der polnische Didaktiker Okoń definiert Lernen als »einen Prozess, in dessen Verlauf auf der Grundlage von Erfahrungen, Erkenntnissen und Übungen neue Verhaltens- und Handlungsformen entstehen oder bereits erworbene verändert werden« (Okoń 1987: 56). Der/die Lernende entfaltet also eine vielschichtige Aktivität: intellektuell, emotional und praktisch, die zu spezifischen neuen Transformationen führt. Die deutschen Forscher Hasselhorn und Gold beschreiben das Lernen als Prozess, in dem es durch erworbene Erfahrungen zu dauerhaften Veränderungen von Verhaltenspotenzialen kommt (2006: 35). Dabei betonen sie, dass es bei der Veränderung nicht nur um das Verhalten selbst geht, sondern auch um die Fähigkeiten des Individuums, da sich die Wirkungen des Lernens nicht unbedingt in sichtbaren Verhaltensänderungen niederschlagen. Um die zeitgenössische Herangehensweise an dieses Thema zu verstehen, muss man sich auf drei klassische psychologische Konzepte beziehen, die den Lernprozess auf unterschiedliche Art und Weise behandeln: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, die sich im Laufe der Zeit aufeinander entwickelten und sich grundlegend in ihren Ansichten über die Rolle des/der Lernenden im gesamten Prozess voneinander unterscheiden.

### 1.2.1 Verhaltensdimension des Lernprozesses

Die von Pawlow und Watson vertretene Theorie des Behaviorismus definiert den Menschen als vollständig biologisch bedingten Organismus, in dem alle Funktionen reflexiv ablaufen. Er ist keine in sich geschlossene Einheit, sondern vielmehr ein Produkt seiner Umwelt. In diesem Verständnis wird das Individuum mit einer Maschine verglichen, deren Handlungen nicht direkt sichtbar sind, sondern anhand eines Input-Output-Modells (Stimulus-Response) analysiert werden können (Reuter 2015). Das menschliche Verhalten wird durch die äußere Realität geprägt, während das Innenleben als *black box* behandelt wird, deren Inhalt nicht erforscht wird.

Die Sprache ist als Reihe von Reaktionen zu betrachten, die sich als Antwort auf bestimmte Reize entwickeln und eine Reihe von Gewohnheiten darstellen. Die Sprachbeherrschung bedeutet wiederum, diese Gewohnheiten durch mechanische, unreflektierte und wiederholte Wiederholung von Satzmustern, sog. *pattern drills*, angemessen auszubilden. Folglich kann die Sprache als Form von Verhalten betrachtet werden, das durch ständige Wiederholung etablierter Strukturen erlernbar ist. Zu diesem Zweck werden Übungen eingesetzt, die auf die Entwicklung sprachlicher Gewohnheiten abzielen, sog. Drills. Diese formal-materielle Auffassung von Sprache wurde von Bloomfield vertreten, der sich von allen außersprachlichen Faktoren wie psychologischen oder sozialen distanzierte und Sprache als Reihe von erlernten Gewohnheiten definierte. Das Erlernen einer Fremdsprache ist demnach ein rein mechanischer Prozess der Aneignung sprachlicher Gewohnheiten. Während dieses Prozesses muss der Lernende ganze Sätze und Redewendungen auswendig lernen, um sie im richtigen Moment aus dem Gedächtnis abrufen zu können.

Damit wird das Modell des autonomen, aktiven Individuums mit eigenen Motiven und Zielen zugunsten eines untergeordneten, willenlosen und autonomen Individuums aufgegeben. Dieses Individuum ahmt die Lehrkraft nach und übernimmt die von der Lehrkraft vorgegebenen Formen. Der Lernende wurde als *Black Box* beschrieben, d.h. als Wesen, das vollständig von äußeren Reizen und Verstärkungen kontrolliert wird. Somit ist er passiv und seine Rolle beschränkt sich auf die Aufnahme von Informationen. Die Charaktereigenschaften, das Bewusstsein und das emotionale und spirituelle Leben des Individuums haben weder Bedeutung noch beeinflussen seinen Lernprozess. Alles, was im Organismus zwischen der Reizaufnahme und der Reaktion auf den Reiz geschieht, ist belanglos, da es keiner direkten Beobachtung unterliegt (Konrad 2005).

Der verhaltensorientierte Ansatz definiert Lernen als rezeptiven Prozess, der sich auf die Aufnahme und Reproduktion der vermittelten Inhalte konzentriert, d.h. auf in kleinen, inkrementellen Schritten vermitteltes Faktenwissen. Es wird

als Verhaltensänderung betrachtet, die unabhängig vom menschlichen Willen abläuft und eine mechanische Reaktion auf Reize darstellt. Im Kontext des Fremdsprachenlernens lernen die Lernenden ganze Fragen und Antworten auswendig und spielen differente Situationen mit dem gelernten Material durch. Die Behavioristen vertraten die Ansicht, dass der Mensch die Reihenfolge der Wörter in einem Satz unbewusst lernt und automatisch anwendet. Sie versuchten, durch Automatisierungsübungen (Drills) vorgefertigte Strukturmuster zu festigen, die bei jeder künftigen Rede ohne Beteiligung des Bewusstseins zum Einsatz kommen sollten.

Der Gegenstand der Forschung ist das menschliche Verhalten, das im Wesentlichen aus reflexartigen Reaktionen auf entsprechende Reize besteht. Die Behavioristen reduzieren die Persönlichkeit auf eine Reihe von Gewohnheiten und physiologischen Reaktionen. Als Reaktion auf bestimmte Reize können positive oder negative Reaktionen auftreten, je nachdem, ob sie belohnt oder bestraft werden. Bestrafung und Belohnung werden von den Behavioristen als Schlüsselfaktoren für den Erfolg des Lernprozesses angesehen. Durch die Belohnung des/der Lernenden für das Erlernen angemessener Verhaltensweisen beeinflusst die Lehrkraft die Richtung des Lernens. Der Passivität des/der Lernenden steht die aktive Haltung der Lehrkraft gegenüber, die sich im Mittelpunkt befindet und eine Schlüsselrolle im Lernprozess spielt. Es ist die Lehrkraft, welche die Entscheidungen über die Auswahl der Stimuli trifft und die Entwicklungsrichtung des/der Lernenden bestimmt. Der/die Lehrende ist die Autorität und der Experte, dem die Lernenden nacheifern sollen. Es ist auch seine Aufgabe, die Leistungen der Lernenden zu überwachen und zu bewerten, wovon die weitere Entwicklung der Lernenden abhängt.

In der Sprachdidaktik manifestiert sich das Verhaltenskonzept in der audio-lingualen Methode, der ersten wissenschaftlichen Methode des Sprachunterrichts, die während des Zweiten Weltkriegs (1939–1945) in den USA entstand. Der Prozess des Erwerbs von Sprachgewohnheiten erfolgt durch zahlreiche mechanische und unreflektierte Wiederholungen von Satzmustern, die von der Lehrkraft sorgfältig ausgewählt werden. Auf den Stimulus, der in der Regel ein Bild ist, folgt eine sprachliche Antwort in Form der gelernten Satzmuster und eine Verstärkung in Form von Feedback (Komorowska 1993). Ziel der Satz wiederholung ist es, das Auftreten von Sprachfehlern zu vermeiden, die von Audiolinguien als Beweis für einen negativen Einfluss der Muttersprache, d.h. für sprachliche Interferenz, angesehen werden. Die Entstehung und Aufrechterhaltung von Fehlern, die zu Gewohnheiten werden können, muss unbedingt vermieden werden. Daher ist die Methode sehr streng im Umgang mit Fehlern, die von Anfang an vermieden werden müssen und nicht auftreten dürfen. Darüber hinaus sieht die Methode keine grammatikalischen Kommentare oder Sprachanalysen vor, da jedes Anzeichen von eigenständigem Denken und Analysieren

zugunsten von Wiederholung und unreflektiertem Auswendiglernen abgelehnt wird. Die Rolle des/der Lehrenden besteht darin, viele Anreize zu geben, damit die Lernenden die auswendig gelernten Sätze wiederholen.

### 1.2.2 Kognitive Dimension des Lernens

Im Gegensatz zum Behaviorismus betont der Kognitivismus die inneren mentalen und kognitiven Prozesse, die bisher als wissenschaftlich schwer fassbar galten und als *black box* im wissenschaftlichen Diskurs bewusst ausgeklammert wurden. Bereiche wie Wahrnehmung, Bewusstsein, Gedächtnis, Verstehen, Schlussfolgern, Intelligenz, Sprache, Kommunikation und andere kognitive Fähigkeiten rücken in den Mittelpunkt der kognitionswissenschaftlichen Forschung. Im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses steht nun der Mensch als aktiv informationsverarbeitendes Wesen. Die Wahrnehmung wird wiederum nicht mehr als passiver Prozess betrachtet. Das Lernen wird als Prozess der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung verstanden, wobei der Lernende selbst aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten eine immer größere Rolle spielt. Der/die Lernende wird immer mehr zu einem aktiven und geschätzten Individuum im Lernprozess. In der Unterrichtspraxis wird dem/der Lernenden zwar mehr Aufmerksamkeit geschenkt, die Schlüsselrolle im Lehr-Lernprozess kommt, aber nach wie vor dem/der Lehrenden zu, der/die die notwendigen Informationen angemessen auswählt und präsentiert und den Lernenden bei der Verarbeitung unterstützt. Seine/ihre Hauptaufgabe ist die Wissensvermittlung. Der Lernprozess beinhaltet die Akkumulation von Wissen für die spätere Anwendung in der Praxis und die Übertragung auf die Lösung von Alltagsproblemen (Konrad 2005).

Ausubel verweist darauf, dass die Aufgabe des/der Lehrenden darin besteht, die Lerninhalte vollständig zu präsentieren, so dass sie von dem Lernenden nicht mehr zu verarbeiten sind. Die Rolle des Lernenden fußt lediglich darauf, sich diese Inhalte anzueignen, indem er sie versteht und in die bereits in seinem Kopf vorhandenen Wissensstrukturen integriert, so dass sie ein kohärentes System der zusammenhängenden Bedeutungen bilden. Um diesen Prozess zu erleichtern, sollte der/die Lehrende einen sog. *Advance Organizer* entwickeln, eine Art Unterstützungssystem, das die Kluft zwischen dem Wissen, das der Lernende hat, und dem Wissen, das er sich aneignen soll, verringert (Konrad 2005).

Im Sprachunterricht manifestiert sich der Kognitivismus in der kognitiven Methode, die in den 1970er Jahren als Reaktion auf die Enttäuschung über die audiolinguale Methode entstand. Diese Methode lehnt die These ab, dass die Sprache nur ein System von Gewohnheiten sei, wie die Befürworter der audiolinguale Methode behaupteten, und schiebt ihren kreativen Charakter in den

Vordergrund. Der Mensch erwirbt keine vorgefertigten sprachlichen, in bestimmten Situationen anzuwendenden Strukturen, sondern ist aufgrund seiner angeborenen Fähigkeit in der Lage, eine unendliche Anzahl neuer, noch nie gehörter Äußerungen zu schaffen. Sie wird oftmals als modernisierte Grammatik-Übersetzungsmethode bezeichnet, da ihr Hauptziel darin besteht, die Sprachkompetenz auf der Grundlage bestimmter grammatikalischer Regeln zu entwickeln. Die Entdeckung dieser Regeln und nicht die bloße Vermittlung der Sprache ist das zentrale Ziel dieser Methode. Sie zeichnet sich durch einen allmählichen Übergang von rezeptiven zu produktiven Fähigkeiten aus. Die Grundlage des Lernens in der kognitiven Methode ist das Verständnis der Struktur der Sprache und die Entdeckung der grammatischen Regeln (Stawna 1991: 71). Durch Hören und Lesen gelangen die Lernenden selbständig zu bestimmten Regeln, die es ihnen ermöglichen, neue Sätze zu bilden und Aussagen zu formulieren. Der Prozess des Erreichens von Lernergebnissen erfolgt durch Versuch und Irrtum, was als natürlicher Teil des Lernens in einem fremdsprachlichen Kontext angesehen wird. Im Gegensatz zu den Audiolinguisten zeigen die Kognitivisten eine hohe Toleranz gegenüber den Fehlern, da sie glauben, dass diese Fehler durch grammatikalische Erklärungen korrigierbar sind. Dieser Ansatz hebt den kreativen Aspekt der Sprache und die Bedeutung der rezeptiven Fähigkeiten beim Sprachenlernen hervor.

Aus kognitionswissenschaftlicher Sicht lässt sich zusammenfassen, dass der Lernprozess interne kognitive Prozesse und die Bildung mentaler Schemata umfasst. Das Lernen beinhaltet die Verarbeitung von Informationen im Gehirn, beginnend mit dem Sammeln von Daten über ihre Speicherung im Gedächtnis bis hin zu ihrer Transformation. Während dieses Prozesses wird der/die Lernende zu einem immer aktiveren Teilnehmer, während die Rolle des/der Lehrenden darauf beruht, die Inhalte angemessen vorzubereiten und zu präsentieren. Die Rolle der Lehrkraft ähnelt der eines Informationsvermittlers wie im verhaltensorientierten Ansatz. In diesem Zusammenhang kann der kognitive Ansatz, wie auch der verhaltensorientierte Ansatz, als instruktionistischer Ansatz im Sprachunterricht betrachtet werden, der darin besteht, den Lernenden Anweisungen und vorgefertigtes Wissen zu vermitteln.

### 1.2.3 Konstruktivistisches Lernen

Das Lernen als individueller kognitiver Prozess und nicht bloß als mechanischer Wissenserwerb wird sowohl von den Kognitivisten als auch von den Konstruktivisten angesehen. Sie schenken jedoch den Prozessen der Wirklichkeitswahrnehmung und der Verarbeitung von Erfahrungen mehr Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zum kognitivistischen Ansatz, der auf die Steuerung des

Lernens durch die Lehrkraft und die Vermittlung sorgfältig ausgewählter Inhalte setzt, schließt der Konstruktivismus die direkte Vermittlung von Wissen völlig aus. Nach konstruktivistischen Annahmen ist der/die Lernende ein autonomes und aktives Individuum, das sein Wissen selbst konstruiert (Hasselhorn, Gold 2006).

Die Konstruktivisten bezweifeln die Existenz eines objektiven Wissens, das dem/der Lernenden von Lehrenden vermittelt werden kann. Problematisch ist auch das sog. »trockene Wissen«, das der/die Lernende erwirbt, das sich aber in konkreten Lebenssituationen als unbrauchbar darstellt (Konrad 2005: 12). Das derart erworbene Wissen ist auch nicht auf andere, ähnliche Kontexte übertragbar. Folglich handelt es sich beim Lernen nach der konstruktivistischen Theorie nicht um den Transfer des fertigen Wissens, sondern um die Schaffung eigener Ideen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, sich auf den Prozess der Wissensbildung zu konzentrieren und nicht auf das Endprodukt, wie Piaget (1981) betont. Im Zentrum dieses Prozesses steht die konkrete Lebenssituation, die zur Quelle des Nachdenkens, des Ziehens von Schlussfolgerungen und des Lösen von Problemen wird. Bei der Bildung von Wissensstrukturen im Gehirn werden neue Elemente mit bestehenden Schemata verglichen und integriert, was Piaget als Assimilation bezeichnet (Wadsworth 1998).

Im Zusammenhang mit der Integration neuer Erfahrungen in bestehende Strukturen ist auch die Akkommodation von großer Relevanz, d.h. die Veränderung bestehender kognitiver Strukturen infolge der Aufnahme neuer Informationen. Der Lernprozess umfasst also sowohl Assimilation als auch Akkommodation und beschränkt sich nicht auf die mechanische Wiederholung von assimiliertem Faktenwissen, wie dies für den Behaviorismus emblematisch war. Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet das Lernen, dass das Individuum auf der Grundlage seines Vorwissens Bedeutungen wahrnimmt, interpretiert und konstruiert. Das Vorwissen ist von entscheidender Bedeutung, weil die Grundlage für neue Konstruktionen das ist, was der/die Lernende bereits weiß. Neue Informationen müssen dann mit diesem Wissen interagieren. Nach dem konstruktivistischen Ansatz umfasst der Lernprozess Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren. Folglich wird der Entwicklung von Fähigkeiten und Strategien mehr Bedeutung beigemessen als dem Auswendiglernen von Fakten (Konrad 2005: 15).

Es ist anzumerken, dass der/die Lernende kein vorgefertigtes Wissen von der Lehrkraft erhält, was die Rolle des/der Lehrenden in diesem Prozess verändert. Die Lehrkraft wird zum Vermittler und Coach, der die richtigen Bedingungen schafft, das Umfeld vorbereitet und eine positive Atmosphäre schafft, die eine effektive Problemlösung in der Gruppe fördert.

Von großer Bedeutung für den Lernprozess sind auch die Reflexion und die Bewertung der Leistungen, die der/die Lernende mit Unterstützung des/der

Lehrenden vornimmt, der die Autonomie des/der Lernenden und die Verantwortung für die Ergebnisse fördert. Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet das Lernen die Schaffung individueller Wissenskonstruktionen im Kopf, die nicht nur während der Wissensvermittlung durch die Lehrkraft, sondern auch während der aktiven und kreativen Tätigkeit des/der Lernenden entstehen. Im Zusammenhang damit stellt Dylak (2000: 11) fest: »Der Konstruktivismus ist eine Tendenz, die es ermöglicht, im Klassenzimmer eine Atmosphäre des Erkennens, des Zweifelns und des Strebens nach eigenen Entdeckungen zu schaffen, die zu kognitiver Unabhängigkeit führt. Vor allem aber kann er zu einem bewussten Lernen beitragen, das nur durch Aktivität, d. h. durch Handeln, entstehen kann«.

#### 1.2.4 Lernen in der pragmatischen Dimension. Zwischen Instrukionalismus und Konstruktivismus

Im Rahmen der Verhaltens- und Kognitionstheorie ist die Vermittlung von deklarativem Wissen durch stark lehrergesteuerte Aktivitäten ein wichtiges Element. Seine aktive Rolle ist ein Schlüsselfaktor für den Erfolg des Lernprozesses. Als Trainer handelt der/die Lehrende nach dem Konzept des Instrukionalismus, das sich auf die Vermittlung von Wissen konzentriert. Im Gegensatz dazu steht der auch als diskursiver Ansatz bezeichnete (Lewicka 2007: 37) Konstruktivismus, innerhalb dessen die eigenständige Wissensgenerierung und der Verzicht auf Anweisungen des Pädagogen betont werden. Die beiden Ansätze haben gegensätzliche Tendenzen, was zu einer Zwischenansicht führt und somit als gemäßiger Konstruktivismus bezeichnet wird. Wolski (2008: 69) definiert den Konstruktivismus als Grundlage der Sprachdidaktik, die sich auf die Autonomie der Lernenden konzentriert. In der deutschen Literatur wird der Begriff »instruktionalistisches Modell der zweiten Generation« verwendet (Konrad 2005: 17). Sowohl der Instrukionalismus als auch der Konstruktivismus haben zahlreiche Kritiker, da keine der beiden Richtungen den Herausforderungen der heutigen komplexen Realität vollständig gerecht werden kann. Der konstruktivistische Ansatz bietet keine Basis für den Aufbau kognitiver Wissensstrukturen, wie dies der instruktionalistische Ansatz leisten kann, fördert aber leider auch nicht die Entwicklung von Kompetenzen und Strategien. Ein gemäßiger Konstruktivismus scheint daher eine Kompromisslösung zu sein. Dieser Ansatz akzentuiert, dass Lernen ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion ist, der auf bereits vorhandenen Strukturen aufbaut, die sich der/die Lernende hauptsächlich durch didaktische Ansätze aneignet. Das Selbstständige Lernen erfordert somit einerseits Anleitung und mentale Unterstützung durch die Lehrkraft, andererseits die Entwicklung von Fähigkeiten zur selbstständigen Wissenskonstruktion (Konrad 2005). Die Rolle der Schule und dadurch der Lehrenden be-

steht darin, die Lernenden sowohl mit Wissensstrukturen (deklaratives Wissen) als auch mit den für den Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen (prozedurales Wissen) auszustatten (Dubs 2010). Es ist anzumerken, dass der Ansatz, sich zunächst deklaratives Wissen anzueignen, um es später in der Praxis anzuwenden, in der Realität oft nicht funktioniert. Außerdem sind viele Lernende nicht imstande, Teilkompetenzen in Gruppenarbeit ohne Anleitung durch die Lehrkraft zu entwickeln, wie dies die Konstruktivisten vorschlagen. Die Förderung des selbstständigen Lernens muss daher wichtige didaktische Elemente enthalten. In der Anfangsphase sollten die Aktivitäten stark lehrorientiert sein und die Unterstützung des/der Lehrenden erfordern, wobei der Schwerpunkt auf der Wissensvermittlung liegen sollte. Die nächste Phase sollte durch eine allmähliche Verringerung der Kontrolle durch die Lehrkraft gekennzeichnet sein, um zum selbstständigen Lernen überzugehen, bei dem der/die Lehrende nur noch eine beratende und begleitende Funktion hat (ebd.). Wissen und Fertigkeiten werden also schrittweise erworben, indem Probleme gelöst werden, und der Prozess beinhaltet einen sukzessiven Übergang von zahlreichen Anweisungen des/der Lehrenden zum schrittweisen Aufbau eigenen Wissens und eigener Fertigkeiten. Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens erfordert anfangs eine direkte Anleitung durch die Lehrkraft, die sich im Laufe der Zeit zu einer indirekten Beratung entwickelt, so dass der/die Lehrende eher ein Berater als ein bloßer Ausbilder ist. Das letztendliche Ziel des Unterrichts ist es, die Lernenden auf ein unabhängiges, selbstständiges und klassenübergreifendes Lernen vorzubereiten.

### 1.3 Elemente der Lernkultur

Die Realität des 21. Jahrhunderts ist von Veränderungen geprägt. Infolge wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen wandelt sich die Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft. Der technologische Fortschritt bereichert die Welt nicht nur durch Innovationen und wissenschaftliche Entdeckungen, sondern auch durch neue Formen des Verhaltens, des Denkens, der Kommunikation, der Handlungsmotivation, der Einstellungen und Werte. Dies hat zur Folge, dass sich die Kultur unserer Zeit in einem rasanten Wandel befindet.

Der Begriff »Kultur« ist sehr umfassend und wird im Kontext des vorliegenden Themas verstanden als Muster des Verhaltens und des Denkens sowie als die dazugehörigen materiellen Objekte (Definitionen von Tylor [1896], Linton [1975]). Neuberger definiert »Kultur« sowohl als Wirkung als auch als Mittel sozialer Interaktion. In diesem Verständnis manifestiert sich die Kultur in konkreten Produkten und Praktiken, die darauf abzielen, gewichtige Probleme zu lösen (Neuberger 1989). Es ist auch erwähnenswert, dass der Begriff »Kultur« eine dynamische und offene Kategorie ist, die einem ständigen Wandel unter-

liegt, was der Art und Weise entspricht, wie die Menschen neue Kommunikationsformen schaffen (Przybylska 2014). Einige Forscher setzen die Kultur auch mit der Lernkultur gleich: Jürgen Mittelstraß (1999: 52) weist darauf hin, dass »Kulturen immer auch Lernkulturen sind, weil Lernen ein Schlüsselement jeder Kultur ist« (Mittelstraß 1999: 52). Der Zusammenhang zwischen Kultur und Reflexion über Lernen findet sich auch in den Arbeiten von wie Kirchhöfer, Emanuel Weinert, Lompscher, Giest, Arnold, Schüßler, Morbitzer und Przybylska. Weinert (1997: 12 nach: Przybylska 2014: 5) definiert Lernkultur als »Gesamtheit der für eine bestimmte Epoche typischen Formen und Stile des Lernens und der ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, sozialen und pädagogischen Orientierungen«. Unterschiedlich entwickelten sich im die Lernkulturen im Laufe der Jahrhunderte, was von den sich umwandelnden Realitäten und den diversen wissenschaftlichen, sich auf ihre eigene Art und Weise mit dem Lernprozess auseinandersetzenden Konzepten abhängig war. Die Forscher nähertensich dem Konzept aus diversen Blickwinkeln: aus psychologischer, pädagogischer, didaktischer und biologischer Sicht. Die weiteste Auslegung des Begriffs stammt von Bateson, der ihn als jede Art von Veränderung definiert (1981: 366). Das Lernen ist immer mit Neuem verbunden, und Lernkulturen unterscheiden sich darin, wie sie mit Neuem umgehen. Es sollte als dynamischer Prozess betrachtet werden, der ebenso wie die Veränderungen in der Welt, in der die Menschen leben, fortlaufend ist. In den letzten Jahrzehnten beschleunigten sich diese Veränderungen deutlich. Ihnen gegenüber offen zu sein, ist ein wesentlicher Teil des Lernprozesses. Fritz B. Simon (1995) weist darauf hin, dass das Lernen nicht immer als positiver Veränderungsprozess angesehen wird. Es kann als riskant wahrgenommen werden, weil die Öffnung für Neues etablierte Muster erschüttert und die Akzeptanz bestehender Unterschiede behindert. Dieses Phänomen ist destabilisierend und konfliktrichtig, da nicht absehbar ist, wie neu erworbene Fähigkeiten und Wissensformen in der Praxis funktionieren (Schmidt 2003) und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Erpenbeck und Sauer präzisierten den Begriff der Lernkultur, indem sie auf seine Komponenten verweisen und gleichzeitig die zentrale Frage stellen, wer in den Lernprozess involviert ist: das Individuum oder die Gruppe. Dies hat einen erheblichen Einfluss auf die erzielten Ergebnisse, die vom Lernkontext (wo?), den Lernergebnissen (was?) und den Methoden (wie?) abhängen (Erpenbeck, Sauer 2001). Das im Nachfolgenden vorgestellte Modell der Lernkultur (siehe Abbildung 1) bezieht sich auf Akteure, Strategien, Ergebnisse und Orte, an denen der Prozess stattfindet. Die Lernkultur ist ein wesentlicher Bestandteil der Lehr-/Lernorientierung jeder Bildungseinrichtung. Die theoretischen Annahmen und pädagogischen Erfahrungen, die eine Einrichtung sammelte, beeinflussen ihre Ziele, Visionen und gesetzten Standards. Weinert verweist darauf, dass eines der

Schlüsselemente einer Lernkultur die Atmosphäre im Klassenzimmer und während des Unterrichts ist, die in hohem Maße von den sozialen Beziehungen und Interaktionen zwischen den Teilnehmern abhängt. Lernkultur sollte daher im Zusammenhang mit den kommunikativen und interaktiven Prozessen gesehen werden, die während des Lehrens und Lernens stattfinden. Sie setzen einen bestimmten Rahmen und tragen zur Herausbildung einer konkreten sozialen Wirklichkeit bei (Jürgens 2005).

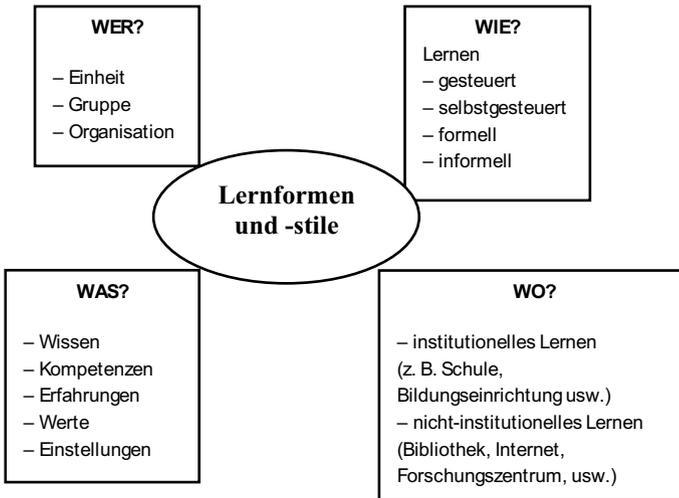


Abbildung 1. Modell der Lernkultur (eigene Bearbeitung)

Das auf dem Konzept von Erpenbeck und Sauer basierende Modell der Lernkultur (vgl. Abbildung 1) bezieht sich auf verschiedene Formen und Stile des Lernens, die sich aus den folgenden Elementen ergeben: wer lernt, was wird gelernt, wie wird gelernt und wo wird gelernt. Der Lernprozess wird von vielen Akteuren erlebt – dies können Einzelpersonen, Gruppen, Teams und sogar Unternehmen und Organisationen sein, wobei die Positionen und Funktionen der Teilnehmer im Lernkontext eine wichtige Rolle spielen. In einer Lernkultur ist auch das Produkt wichtig, d. h. das Ergebnis des Lernprozesses, das die Form von Wissen oder Kompetenzen annehmen kann. Gleichzeitig dürfen Erfahrungen, entdeckte Werten und angenommene Einstellungen nicht unterschätzt werden. Der Grad des Bewusstseins für das erworbene Wissen, sowohl implizit als auch explizit, ist von extremer Relevanz. Der Lernprozess ist vielfältig und kann in Form von angeleitetem Lernen, bei dem die Lehrkraft den Prozess lenkt, oder in Gestalt des selbstgesteuerten Lernens, bei dem der/die Lernende die Aktivität unabhängig kontrolliert, erfolgen. Zwar kann das Lernen formell sein und sich mit dem Erwerb eines Zeugnisses oder einer Zertifizierung in Bildungseinrich-