

**Ruprecht – Karls – Universität Heidelberg**  
Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Institut für Bildungswissenschaft

**Von der Neurobiologie zur Pädagogik  
im Fremdsprachenunterricht**

**Implikationen aus Systemischer  
Psychotherapie und Beratung**

**im**

**Kontext Deutsch als Fremdsprache**

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades

Vorgelegt von: Beata Williams, M.A. aus Heidelberg

Berater: Prof. Dr. Ulrich Baumann,  
Institut für Bildungswissenschaft, Universität Heidelberg

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b> .....	<b>4</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>6</b>
<b>I. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>II. Allgemeine Grundlagen des Konstruktivismus und der Systemtheorie</b> .....	<b>15</b>
<b>1. Konstruktivismus – von der ontologischen Theorie zur Lerntheorie</b> .....	<b>15</b>
1.1. Individuelle Konstruktion der Wirklichkeit .....	17
1.2. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus .....	21
1.3. Fazit .....	24
<b>2. Grundlagen der Systemtheorie</b> .....	<b>25</b>
2.1. Zur Theorie lebender Systeme .....	25
2.2. Das Grundprinzip des Lebens: Autopoiese .....	28
2.3. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit .....	31
2.4. Fazit .....	34
<b>3. Konstruktivistisch – systemisches Lernen: von der Lerntheorie zur Praxis</b> .....	<b>36</b>
3.1. Konstruktivität des Gehirns .....	36
3.2. Konstruktivistisch – systemischer Lernbegriff für die pädagogische Praxis .....	39
3.3. Konsequenzen für das Lernen von Fremdsprachen .....	43
3.4. Fazit .....	55
<b>III. Systemische Implikationen: Psychologie – Pädagogik – Didaktik</b> .....	<b>57</b>
<b>4. Implikationen aus der systemischen Therapie für die Arbeit mit sozialen Systemen im Fremdsprachenunterricht</b> .....	<b>57</b>
4.1 Leitlinien Systemischer Therapie für die Arbeit mit sozialen Systemen .....	59
4.2. Haltungen und Grundannahmen der Systemischen Therapie – selektierter Überblick .....	66
4.2.1. Ständige Vergrößerung der Möglichkeiten .....	67
4.2.2. Zirkularität .....	67
4.2.3. Von der Neutralität zur Neugier .....	70
4.2.4. Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Respekt gegenüber Menschen .....	73
4.2.5. Kundenorientierung .....	77

4.3. Zusammenfassung .....	78
<b>5. Systemisch – konstruktivistische Pädagogik. Von der Theorie zur Handlung in DaF - Lernkontexten .....</b>	<b>81</b>
5.1. Zum Wissenschaftsverständnis der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik .....	84
5.1.1. Forschungsperspektive im konstruktivistischen Systemansatz .....	86
5.2. Beziehungsgestaltung und vernetztes Denken: Zur Praxis der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik für den DaF Unterricht .....	89
5.2.1. Systemisch – konstruktivistisch die Beziehung gestalten – ein Anspruch der nicht direkten Einflussnahme .....	89
5.2.2. Vernetztes Denken – Bildungsaufgabe der Pädagogik .....	101
5.3. Auswirkungen der Konstruktion auf pädagogisches Handeln: Planung, Durchführung und Evaluation der DaF - Unterrichtsprozesse .....	103
5.4. Zusammenfassung .....	113
<b>6. Konstruktivistisch – systemische Fremdsprachendidaktik .....</b>	<b>115</b>
6.1. Fremdsprachendidaktik .....	117
6.1.1. Axiome der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik für Fremdsprachendidaktik .....	119
6.1.2. Förderung mentaler Konstruktionsprozesse beim Sprachgebrauch und Sprachenlernen: Hörverstehen, mündlicher Ausdruck, Leseverstehen, Textproduktion und Erwerb sprachlicher Mittel .....	128
6.1.2.1. Hörverstehen .....	129
6.1.2.2. Mündlicher Ausdruck/Sprechen .....	132
6.1.2.3. Leseverstehen .....	140
6.1.2.4. Textproduktion/Schreiben .....	144
6.1.3. Erwerb der kooperativen Prozesse der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung .....	149
6.1.4. Erwerb und Vermittlung sprachlicher Mittel .....	159
6.1.5. Zusammenfassung .....	172
6.2. Konstruktivistische und systemische Methoden .....	173
6.2.1. Zur Definition des didaktischen Begriffes `Methode´ .....	176
6.2.2. Methodendiskussion und Unterrichtserfolg .....	177
6.2.3. Methodische Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht .....	180
6.2.4. Konstruktivistische Methodenvielfalt .....	186

6.2.4.1. Handlungsorientierte Methoden - große Methoden zum Kompetenztraining .....	188
6.2.4.2. Techniken – kleine Methoden zum Kompetenztraining .....	204
6.2.5. Systemische Methoden: Was DaF - Dozenten von der Systemischen Therapie und Beratung für den Unterricht übernehmen können .....	211
6.2.6. Zusammenfassung .....	232
6.3. Effektivitätsmessung und Methodeneinsatz .....	233
<b>IV: Empirischer Teil .....</b>	<b>236</b>
<b>7. Fallstudie zum Hypothesengewinn - Methodeinsatz „Reflektierendes Team“ im DaF - Unterricht .....</b>	<b>236</b>
7.1. Entwicklung und Grundprinzipien der Arbeit mit Reflektierenden Teams .....	236
7.2. Zielsetzung und Fragestellung .....	239
7.3. Datenerhebung .....	243
7.4. Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayering .....	247
7.4.1. Generalisierende Extraktion von Fällen A – C .....	259
7.4.2. Generalisierende Extraktion von Fällen D – F .....	265
7.5. Vorläufige Ergebnisse der Studie .....	273
7.5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Hypothesenstellung .....	282
7.5.2. Resümee und Hypothesengewinn .....	286
7.5.3. Modifizierung der Methode für den DaF-Unterricht .....	289
7.6. Diskussion der Ergebnisse .....	290
7.6.1. Einschränkungen .....	290
7.6.2. Diskussion .....	291
<b>V. Gesamtresümee und Kritik .....</b>	<b>299</b>
<b>VI. Anhang .....</b>	<b>306</b>
<b>VII. Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>307</b>
<b>VIII. Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>328</b>

## Vorwort

So unterschiedlich die Motive für einen Fremdspracherwerb sein mögen, einen Wunsch haben alle erwachsenen Lerner gemeinsam: Es soll schnell gehen. Um dieses Bedürfnis wissen auch die Anbieter auf dem Markt des Sprachenlernens. Viele Institute werben somit mit eigenen Methoden, die versprechen, eine Fremdsprache doppelt so schnell wie auf eine herkömmliche Weise zu lernen. Diese Marketingstrategie kann eher im Bereich der Werbesprüche ohne Aussagenkraft eingeordnet werden (vgl. Handt 2007), da eine solche Abgrenzung erstens nur auf dem Abgang vom klassischen Frontalunterricht beruht und wir zweitens wir aus der Fremdsprachenforschung wissen, dass das Sprachenlernen im erwachsenen Alter wegen seiner deduktiven Vorgehensweise mühevoll und langsam vonstatten geht, auch wenn natürliche Verankerungen wie das Hörvermögen und sprachliche Vorerfahrungen diesen Prozess unterstützen.

In Anbetracht der einerseits fortschreitenden Anforderungen zu immer mehr Flexibilität und Resilienz auf dem Arbeitsmarkt und der globalen Kulturenvermischung wächst auch die Verantwortung der Bildungsforscher und Pädagogen in der Praxis, interkulturelle Lernprozesse, zu denen das Fremdsprachenlernen auch gehört, so zu erforschen und zu gestalten, dass das Lehren und Lernen entschult und defunktionalisiert<sup>1</sup> werden, d.h. lehrerunabhängige Motivation bei Lernern entdeckt und genutzt wird, selbstbestimmtes Lernen, aber auch die lehrerunabhängige Lerninstruktion ermöglicht werden.

Eine solche pädagogische Richtung impliziert auch das Anstreben einer De – Individualisierung von kognitiven Prozessen beim Lernen, d.h. einen Übergang von individuellen zu kooperativen Lern- und Lehrmaßnahmen im Unterricht und ihre Erforschung.

Der handlungsorientierte Ansatz in seiner Perspektivierung auf das lernende Subjekt in Anbindung an die pragmatischen Positionen John Deweys am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts wird heute durch die jetzt verfügbaren Forschungsergebnisse der Naturwissenschaften (Neurobiologie und Hirnforschung) (vgl. Roth 1994) und der Humanwissenschaften (Erkenntnistheorie und Bewusstsein)

---

<sup>1</sup> vgl. Edelmann (2000) über aktuelle Tendenzen in Lehr- und Lernforschung

(vgl. Glaserfeld 1997) bestätigt. Dies erweist sich als tragfähiges Fundament für eine Weiterführung einer praxisorientierten Diskussion, deren Ziel es gegenwärtig ist, die pädagogischen und die didaktisch – methodischen Prämissen der „Lernerautonomie“ und „Lernerorientierung“ dahingehend zu hinterfragen, welche Faktoren bei der Aneignung von Fremdsprachen für einen Lernerfolg, d.h. für eine erfolgreiche Kommunikation und Interaktion mitverantwortlich sind (vgl. Bach/Viebrock 2002, 10).

Der systemische Ansatz in der Psychotherapie und Beratung richtet sich auf die Gestaltung von gesamten Interaktionssystemen in ihrer Zusammengehörigkeit (z.B. Gruppen, Team, Institution) und definiert gesellschaftliche Wirklichkeiten als Produkte gemeinschaftlicher Erfindungen, die durch ihre Verbreitung stabilisiert werden, jedoch nicht immer evolutionstauglich sind. Ressourcenorientierung, Anerkennung der Selbstorganisation von Individuen, Metastandpunkte gegenüber den eigenen Gewohnheitswirklichkeiten, Verantwortungskultur, Perspektivenflexibilität und vor allem Beziehungsorientierung sind nur einige Ziele der hiesigen Arbeit mit sozialen Systemen.

In folgender Schrift stelle ich die These auf, dass solche Ziele im Sinne der Kooperations- und Systementwicklung im Fremdsprachenunterricht übernommen werden können und fachspezifisch zur Effektivitätssteigerung der Unterrichtsprozesse erweitert werden sollen. Inwiefern eine Übertragung der systemischen Denkansätze in den Klassenraum möglich sein kann, bildet den Gegenstand meiner Analyse.

Hierbei gilt es besonders den neurobiologischen Standpunkt in seiner konstruktivistisch – systemischen Auslegung über Lernprozesse zu berücksichtigen und Implikationen zu pädagogischer Beziehungsgestaltung mit Lernern im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache hierzulande zu ziehen.

Vor dem daraus resultierenden Hintergrund wird ein theoretisches Netz zum didaktisch – methodischen Repertoire vorgeschlagen, das eine Diskussion über „Systemische Didaktik“ im Fremdsprachenunterricht anstoßen soll.

Das Ergebnis ist ein methodischer Rahmen, der am Beispiel einer Studie zum Einsatz einer neuen Methode „Reflektierende Teams“ für den DaF-Unterricht auch empirisch initiiert wird.

## **Danksagung**

In der Zeit der Entstehung vorliegender Arbeit zwischen 2003 – 2007 führte ich begleitend zahlreiche DaF-Kurse und Seminare durch. Dieses umfassende Programm zu leisten, ermöglichten mir meine Auftraggeber Herr Weigel Senior mit seinem wunderbaren Team im Heidelberger Pädagogium und Frau Bettina Dold bei Summacum der Universität Mannheim. Danke für Ihr Vertrauen und Ihre pädagogische Begleitung.

Dr. Bernd Schuhmacher danke ich für die Eröffnung „der systemischen Tür“ und den Anstoß für eine Herausforderung, das systemische Denken im Bereich der Fremdsprachenforschung und des Fremdsprachenunterrichts zu implementieren.

Ein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Ulrich Baumann, der mir mit seinem Rat, Mutzuspruch und pädagogischer Wärme konstruktiv kritisch immer zur Seite stand.

Mit einer dankbaren Verbeugung wende ich mich an meine liebsten Eltern Jadwiga und Maxymilian Nadolski, meinen teuersten Bruder Christopher, meinen in der Zeit verstorbenen Onkel Dr. Ludwig Nadolski und meinen wunderbaren Ehemann Michael Williams, deren grenzenlose Liebe mir half, alle Strapazen zwischen der Muse des Müßens zwischen Pflicht und Erschöpfungslust zu überwinden.

## I. Einleitung

*„Der zentrale Aspekt der menschlichen Sozialität ist ihr Bestehen in der Sprache; und der zentrale Aspekt der Sprache ist die Möglichkeit der Reflexion und des Selbstbewusstseins (...). Die Sprache führt die menschliche Biologie aus dem Umfeld rein materieller Strukturen heraus und schließt sie in das Gebiet konzeptueller Strukturen ein; Sprache ermöglicht eine Welt von Beschreibungen, in der ein Mensch seine Organisation und Anpasstheit aufrechterhalten muss. So eröffnet die Sprache dem Menschen die geistige Dimension der Reflexion sowohl seines eigenen als auch des Bewusstseins des anderen.“*

Umberto Maturana 1987<sup>2</sup>

Eine starke Entwicklung und Verbreitung systemischer und konstruktivistischer Ansätze in der Weiterbildung, Personalentwicklung, Beratung und Psychotherapie in den letzten zehn Jahren zeigt, dass diese Theorien schon längst in die Praxis übertragen wurden und eine weitere Progression unter verschiedenen Gesichtspunkten erfahren.

Das Interesse daran, inwiefern eine solche Entwicklung in Fremdsprachenforschung, Didaktik und pädagogischer Fremdsprachenpraxis stattfand, wurde zum Ideenzünder für diese Arbeit.

Der Begriff „systemisch“ bezieht sich auf Konzepte zur Systemischen Therapie und Beratung. Systemische Denk- und Handlungsmodelle haben ihre Wurzeln in verschiedenen Wissenschaftsgebieten. Zu nennen wären hier etwa Physik, Biologie, Soziologie, Psychologie und insbesondere Familientherapie. Von einer in sich geschlossenen Theorie zur Systemischen Beratung kann deshalb keine Rede sein. Nach über vier Jahrzehnten der Entwicklung von Systemtheorie liegen von ihr zahlreiche Varianten vor (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 50), die viel mehr unter „der systemischen Flagge heterogener Denk- und Handlungsperspektiven diskutiert werden (vgl. Schmid 2005, 7). Die neurobiologisch argumentierenden Konstruktivismus und Systemtheorie legen hiermit ein für soziale Prozesse gemeinsames Menschenbild zugrunde. Bestimmend für den Umgang mit anderen Menschen ist das Bild, das man von ihnen hat. Auch Begründungen für

---

<sup>2</sup> Schmidt 2000, 301 – 302



pädagogische Handlungen und die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen beziehen sich immer auf die Einschätzung der Person und der Fähigkeiten des Gegenübers. Bei einer Begleitung der Entwicklung von Menschen, wie sie in der Pädagogik stattfindet, ist es daher von entscheidender Bedeutung, mit welchen Grundannahmen wir an Menschen und an den Prozess ihrer Entwicklung herantreten (vgl. Lindemann/Vossler 1999, IX). Der Konstruktivismus und die Systemtheorie erlauben eine pädagogische Grundhaltung aus einer erkenntnistheoretischen Position heraus zu entwickeln, um schon in den Grundlagen eine Entscheidung für eine spezifische Sicht des Menschen und nicht nur für eine daraus gefolgerte Handlungsleitung zu ermöglichen. Das impliziert auch eine neurobiologische Darstellung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen.

Im Fremdsprachenunterricht denken wir traditionell darüber nach, welche Lernstrategien oder welche Unterrichtsstrategien Verbesserungen bringen könnten. Aus einer systemischen Perspektive würde man eher darüber nachdenken, wie ein Interaktionssystem insgesamt gestaltet werden sollte, damit sich das darin eingebettete Lernerverhalten im Sinne individueller Lernziele verändern kann.

Die folgende Arbeit ist als pädagogischer Beitrag für ein interdisziplinäres Paradigma zu verstehen, in dem die systemisch erweiterte Pädagogik eine Brücke zwischen Neurobiologie, konstruktivistisch – systemisch begründeter Psychologie und Fremdsprachendidaktik bildet. Diese Brücke wird vor dem Hintergrund des pädagogischen Aufgabenverständnisses gebaut, didaktische und sprachliche Forschung zu konsolidieren und zu unterstützen. Alle Fragen richten sich auf die Wirkung von Konstruktionen als aktiver Tätigkeit eines Lerners und Förderung sprachlicher Prozesse.

Die bereits Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts initiierte Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Niederschlag konstruktivistische Theorien und Paradigmen auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse haben könnten, beruht auf der in der Praxis zwar erkannten, aber scheinbar nicht lösbaren Divergenz von Didaktik und differenzierter Unterrichtsmethodik, einschließlich der Hoffnung, dass es die neuen Medien irgendwie schon richten würden. So verhalf der überwiegend radikal gedachte Konstruktivismus zu einer neuen, verschärften Auseinandersetzung mit den seinerzeit gängigen Modellen der Wissensaneignung

(vgl. Bach/Viebrock 2002, 10). Im Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich zehn Jahre später nicht wesentlich etwas verändert. Man spricht zwar von einer „Wende“ hin zur „Lernerzentrierung“ auf der theoretischen Ebene, nach sichtbaren Spuren im Weiterbildungsangebot für Dozenten oder in Lehrwerken ist es jedoch vergeblich zu suchen (vgl. Brill 2005, 247).

Mein Anliegen besteht nun darin, die Zugänge des konstruktivistisch – systemischen Ansatzes in die Fremdsprachendidaktik und ihren Unterricht konzeptionell und praktisch stärker miteinander zu verzahnen.

Der Ansatz vorliegender Arbeit bezieht seinen Ursprung in erster Linie in neurobiologisch orientierten Theorien von Umberto Maturana, Francisco Varela, Gerhard Roth, Antonio Damasio und in psychologisch orientierten Kulturtheorien von Gregory Bateson, G.A. Kelly, Paul Watzlawick, Ernst von Glasersfeld und Fritz Simon.

Menschen werden in diesen Theorien als handelnde Subjekte, als Systeme verstanden. Sie sind prinzipiell autonom und frei, zusammen mit anderen in Co-Ontogenese<sup>3</sup> ihre Welt hervorzubringen (vgl. Maturana/Varela 1987). Menschen stellen autopoietische Systeme dar, die sich andauernd selbst erzeugen. Sie sind selbstreferenziell, rückbezüglich und im Hinblick auf ihre eigene Struktur abgeschlossen, energetisch jedoch offen. Das menschliche Gehirn definiert, welche Umweltereignisse in welcher Weise auf die Erzeugung ihrer Zustandsfolgen und Veränderungen wirken. Die innere Struktur eines lebenden Wesens bestimmt, welche Interaktionen es mit seiner Umwelt für angemessen hält und welche Reaktionen seinerseits möglich sind. Durch Beziehungen zu anderen Systemen entwickeln Individuen eine Fähigkeit, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit und eine Kultur, die sich durch ihre sprachlichen Beschreibungen definiert.

Ein solcher Denkansatz hat Konsequenzen sowohl für die Theoriebildung als auch für pädagogische Haltungen und Handlungen in Bildungskontexten. Dies soll vom

---

<sup>3</sup> Mitentstehung (vgl. Maturana/Varela 1987). Soziale, organisatorische Einheiten sind Systeme, die sich durch Wechselwirkungen gegenseitig in ihrer Art begründen, stabilisieren und verändern. Individuelle Verhaltensweisen werden als Teil einer komplexen Interaktion konzipiert. Die Art und Weise der Vernetzung und die Regeln des Zusammenspiels entscheiden darüber, wie ein Ereignis von außen oder eine Veränderung von innen auf das System wirken. (vgl. Schmid 2005, 9)

ersten bis zum letzten Kapitel dieser Arbeit in stringenter Folge gezeigt werden: Theoretische Grundlagen – Systemische Implikationen für Pädagogik – Didaktik – Fremdsprachendidaktik - Methodik – Studie zum Hypothesengewinn. Ich will das für Sprachenlernen und Sprachvermittlung Nützliche im konstruktivistisch – systemischen Ansatz (ontologische Theorien und Systemische Therapie und Beratung) identifizieren und so den Erkenntnissen einen offenen Zugang in den Fremdsprachenunterricht verschaffen.

Beschäftigung mit Systemischer Therapie und Beratung im Kontext von Fremdsprachenunterricht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache mit Erwachsenen kann sowohl faszinieren als auch starke Irritationen auslösen. Auch der Radikale Konstruktivismus läuft den herkömmlichen wissenschaftlichen Grundannahmen zuwider und findet Zuspruch, stößt aber auch auf scharfe Kritik. Unabhängig davon, ob die Reaktionen berechtigt sind oder nicht, gehe ich hier davon aus, dass eine Auseinandersetzung mit Erkenntnistheorien wie dem Konstruktivismus und der Systemtheorie nach Maturana und Roth und mit Systemischer Beratung den Anlass geben kann, den pädagogischen Blickwinkel zu erweitern und ein breiteres Verständnis vom Fremdsprachenlerner, Dozenten und Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Die Integration neurobiologischer und kulturtheoretischer Sichtweisen zu einem Theoriegerüst für Pädagogik und Fremdsprachendidaktik kann auf zweierlei Art begründet werden: Verständnis körperlicher Vorgänge beim Lernen stellt eine Basis für die Phänomenerklärung und seine Begründung dar – Lernen ist ein Erklärungsprinzip -, diese Basis ist jedoch nur unter Einbeziehung von Verhaltensbeobachtungen erweiterbar, erklärbar und beschreibbar, sie muss psychologisch und kulturell begründet werden. Nur die Neurobiologie kann die Leistung des Gehirns nicht erklären. Der Gegenstand ihrer Auseinandersetzung sind Funktionen, Strukturen, elektrische und chemische Abläufe im Gehirn. Was diese bedeuten, ist einzig und allein dem Verhalten zu entnehmen. Eine interdisziplinäre Analyse scheint für die Pädagogik in diesem Sinne notwendig zu sein.

Die Argumentation zur Darlegung des pädagogischen Beitrags für Fremdsprachendidaktik wird in sieben Schritten entfaltet:

## **Konstruktivismus – von der ontologischen Theorie zur Lerntheorie (Kap. 1)**

Theoretische Grundlagen bilden den Gegenstand der Analyse im ersten Schritt. Der Wahrnehmungsprozess und die individuelle Konstruktion von der Wirklichkeit werfen viele Fragen auf, die aus der neurowissenschaftlichen Sicht unter dem Aspekt von Lernprozessen erläutert werden.

Schlüsselbegriffe: Wirklichkeit – Erkennen – Integration verschiedener Ansätze

## **Grundlagen der Systemtheorie für Pädagogik und Psychologie (Kap. 2)**

Eine umfassende Vorstellung der Zusammenhänge zwischen den Gehirnkonstruktionen, dem Verhalten von Lebewesen und Ereignissen in der Umwelt führt zu Fragen nach ihrer Organisation. Wie individuelle und soziale Wirklichkeiten in Systemen zustande kommen und sich verändern (was auch Lernen impliziert), erläutert das zweite Kapitel dieser Arbeit.

Schlüsselbegriffe: Autopoiese – Interaktion – Zirkularität

## **Konstruktivistisch – systemisches Lernen: Von der Lerntheorie zur Praxis (Kap.3)**

Was ist Lernen aus der neurobiologischen Sicht? Wann bleibt es nachhaltig? Welche Konsequenzen ergeben sich für Prozesse des Fremdsprachenlernens? Diesen Fragen wende ich mich im dritten Kapitel zu. Hier werden auch das Verständnis des Faches DaF<sup>4</sup> und der institutionelle Kontext der Überlegungen vorliegender Arbeit skizziert.

Schlüsselbegriffe: Austauschprozess der Re-, De- und Konstruktionen - Erleben – Metakommunikation

---

<sup>4</sup> Deutsch als Fremdsprache

## **Implikationen aus systemischer Therapie für die Arbeit mit sozialen Systemen im Fremdsprachenunterricht (Kap. 4)**

Bei der Suche nach systemischen Implikationen für die Arbeit in DaF-Kontexten wende ich mich in dem Kapitel den Grundannahmen systemischer therapeutischer und beraterischer Arbeit zu. Erörtert werden zuerst Leitlinien und Grundprinzipien aus der Theorie Systemischer Therapie, im Weiteren schlage ich in einer interdisziplinären Analyse Haltungen vor, die von DaF-Dozenten übernommen werden können. Diese ermöglichen Unterrichtenden eine Sichterweiterung, die zur größeren Anerkennung der Lernerressourcen führen kann und damit zur Verbesserung des Unterrichtssystems.

Schlüsselbegriffe: Beziehung – Zielorientierung - Kooperation – Sprache – Neutralität – Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Respekt gegenüber Menschen

## **Systemisch – konstruktivistische Pädagogik. Von der Theorie zur Handlung in DaF-Lernkontexten (Kap. 5)**

Seit mehreren Jahren sprechen Wissenschaftler von einer sich etablierenden konstruktivistisch – systemischen Pädagogik. Ihre Ziele, Anforderungen und Wissenschaftsverständnis sind Gegenstand der Analyse im fünften Kapitel. Kernstück dieser Pädagogik ist die Unterscheidung einer Inhalts- und Beziehungsebene. Dabei wird immer die Notwendigkeit gesehen, pädagogische Arbeit auf der Beziehungsseite stark zu reflektieren und sich damit dem Thema menschlicher Kommunikation auch im Unterricht umfassend zu stellen (vgl. Reich 2006, IX). Eine Auseinandersetzung resultiert hier in einer Reihe von Positionen und Handlungssätzen für Beziehungsgestaltung zwischen Dozenten und Lernern einerseits und in einem didaktischen Entwurf zur Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen andererseits, wo es auch darum geht, das Rollenverständnis der Lernprozesspartizipanten zu verdeutlichen.

Schlüsselbegriffe: Ko – Konstruktion – Ko – Evaluation - Beziehungsgestaltung – didaktische Ziele

## **Konstruktivistisch – systemische Fremdsprachendidaktik (Kap. 6)**

In ersten Schritten entsteht im sechsten Kapitel ein Entwurf zur erweiterten Fremdsprachendidaktik, mit dem Fokus auf Deutsch als Fremdsprache. Auf der einen Seite kann aufgrund der in früheren Kapiteln dargestellten Implikationen und Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen ein Netz mit festen Grundsätzen über Fremdsprachendidaktik und Förderung sprachlicher Konstruktionsprozesse aus konstruktivistischer und systemischer Sicht geflochten werden, auf der anderen Seite werden einfürend methodische Verfahren vorgeschlagen, die das Konstruktionsvermögen in fremdsprachlicher Interaktion fördern und einen prozessorientierten Charakter vorweisen. Konstruktivistische Methoden sind in der Literatur der Fremdsprachendidaktik meistens bekannt, systemische Verfahren werden hier von der systemischen Beratung adaptiert und unter dem Gesichtspunkt ihrer Anwendung im DaF-Unterricht analysiert.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsprozesse – Rolle der Dozenten – Rolle der Lerner – Instruktion – Kompetenzztraining – Übereinkunft und Kooperation – Methodenvielfalt

## **Fallstudie zum Hypothesengewinn - Methodeneinsatz „Reflektierendes Team“ im DaF-Unterricht (Kap. 7)**

Der Einsatz der systemischen Methode „Reflektierendes Team“ zur Metakommunikation und Erweiterung der Beobachterperspektive stellt im siebten Kapitel den Untersuchungsgegenstand dar. Vorliegende Ergebnisse in Form von ersten Hypothesen zum Methodeneinsatz im DaF-Unterricht eröffnen eine didaktische Diskussion und liefern erste Anregungen zur Erforschung der Auswirkung konstruktivistischer und systemischer Arbeitsweisen auf Lerner und Dozenten in organisierten DaF-Kontexten. Ein besonderes Merkmal der Studie besteht darin, dass sie unter naturalistischen Bedingungen konkreter pädagogischen Einrichtungen durchgeführt wurde.

Das abschließende Kapitel 8 stellt ein **Gesamtfazit dar**, mit einem kritischen Blick auf die konstruktivistisch – systemischen Ausführungen vorliegender Arbeit.

Einige formale Entscheidungen wurden für die Arbeit getroffen:

- Aus Gründen der Lesbarkeit werden Personen hier geschlechtsneutral bezeichnet.
- Die Teilnehmer der Kurse werden abwechselnd Lerner, Lernende, Akteure, aber auch Schüler genannt.
- Die Begriffe Lehrkräfte, Dozenten und Lehrer werden je nach Kontext unterschiedlich benutzt. Gemeint sind immer Erwachsenenbildner, die in einem institutionellen Rahmen Fremdsprachen unterrichten.

## **II. Theoretische Grundlagen**

### **1. Konstruktivismus – von ontologischer Theorie zur Lerntheorie**

Der Ausgangspunkt für die konstruktivistische Auseinandersetzung ist die Epistemologie.

Die Erkenntnisforschung entsteht aus dem **interdisziplinären Denken** und findet Bezüge in der Biologie (Maturana H.), Neurobiologie (Roth Gerhard), Kybernetik (Glaserfeld), Psychologie (Simon F., Retzer R.), Soziologie (Luhmann), Literaturwissenschaft (Komlak, W. Lorenzen, P.) etc. (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 1, König/Zedler 1998, 224)

Humberto R. Maturana und Francisco J. Verela, chilenische Neurophysiologen bieten in den 70er Jahren den Entwurf einer Theorie lebender Systeme, in deren Rahmen die menschlichen Erkenntnisleistungen (Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Denken, Sprache) sowohl systematisch – logisch als auch empirisch – neurobiologisch begründet werden.

Maturana zeigt, dass Reize aus der **Umwelt und Geschehnisse im Gehirn keine eindeutige Beziehung zueinander** aufweisen. Die Wahrnehmung kann nicht etwas sein, was sich in den Sinnesorganen vollzieht; es ist ein konstruktiver Prozess, der auf subjektiver Interpretation im Gehirn aufbaut. In dem Aufnahmeprozess werden somit nur Zustandsänderungen zugelassen, die von der Struktur des Gehirns bestimmt sind. Es heißt, dass wir nur die Intensität der Zustände kodieren. Unsere **Wahrnehmung** ist demnach ein Prozess der Bedeutungszuweisung, die bei jedem Menschen unterschiedlich ist. Diese Erkenntnis impliziert eine Sicht über das Erkennen. Der Prozess baut intern auf der Basis früherer Erfahrungen auf und gilt als hoch subjektiv (vgl. Maturana 1985, 298 - 299).

**Kognition** wird nicht aus der Perspektive des Denkens und des Gedachten betrachtet, sondern sie ist durch das erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Handeln eines Organismus zu erklären. **Erkennen** ist ein Prozess, mit dem ein lebendes System seine Reproduktion organisiert (Maturana 1987, Schmidt 2000, 89 – 118). Eine solche Auffassung von Organisation der eigenen Reproduktion führt zu einer Frage, was unsere Realität darstellt.



Wenn man versucht sich eine Welt vorzustellen, die unabhängig davon ist, was man wahrnimmt, dann wäre das eine Welt ohne Farben, Formen und Geräusche, räumliche Strukturen sind ebenso an einen Beobachter gebunden, wie die Empfindung vom Harten und Weichen. Zudem wäre jedes Wort einer solchen Beschreibung ein sprachliches Konstrukt, welches nur in der Welt der Wahrnehmung scheitert, also daran, dass Erfahrungen mit der Welt und das gesamte Wissen auf die Wahrnehmung zurückgeht, und nicht an die Welt an sich (vgl. Roth 1994, 121). Kann man nach diesen Ausführungen noch darüber sprechen, dass eine externe Realität tatsächlich existiert?

Nach dem sich aus der neurobiologischen Forschung ergebenden Theorem gibt es für die Menschen keine direkt zugängliche Realität; das, was wir dagegen wahrnehmen, sind Konstrukte unserer sensorischen und kognitiven Auffassungssysteme (vgl. Huschke – Rhein 2003, 208). Für ein Verständnis des konstruktivistischen Denkens ist es wichtig, zu betonen, dass es hier nicht um die Erklärung der Welt geht, sondern viel mehr um die Erklärung dessen, was kognitiv und kommunikativ geschieht, wenn wir wahrnehmen, erkennen, interagieren und in der sozialen Wirklichkeit kommunizieren (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 7).

Um die Begrifflichkeit der „Realität“ zu erläutern, die es nach subjektiven Wahrnehmungen als solche gar nicht gibt, soll hier der konstruktivistische Unterschied zwischen „Realität“ und „Wirklichkeit“ verdeutlicht werden.

Die „**Wirklichkeit**“ ist das, was „wirkt“, was aus der Gesamtheit der Realität auf unsere sensorischen und kognitiven Operationen wirkt. Es ist die Wirklichkeit, die uns „erscheint“, sie ist das Phänomen des Bewusstseins. Die **Realität** dagegen ist die Welt „transphänomenal“ (vgl. Huschke – Rhein 2003, 210), sie ist „wahrnehmungsunabhängig“ und über sie können keine objektiven Aussagen gemacht werden (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 8).

In weiteren Ausführungen werde ich das Begriffsfeld „Wirklichkeit“ und „Realität“ übernehmen.

## **1.1. Individuelle Konstruktion der Wirklichkeit**

Kernfrage des Konstruktivismus ist, auf welche Weise wir aktiv an der Konstruktion unserer eigenen Erfahrungswelt Anteil haben (Schlippe/Schweizer 2002, 87) und der interessante Aspekt dabei ist, zu reflektieren, wie die Wahrnehmung des einzelnen Beobachters in einer Übereinstimmung zu den Wahrnehmungen der anderen steht. Dies möchte ich hier näher betrachten.

Wegen der Ähnlichkeit des Baus der menschlichen Organe haben wir alle die gleichen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Konstruktion beruht auf Unterscheidungen, die jedes Subjekt in der Interaktion mit seiner Umwelt aufbaut. **Erkennen** ist das Vornehmen von Unterscheidungen durch das erkennende Subjekt (ebd.). „Damit ein Etwas etwas ist, muss man es von etwas Anderem unterscheiden (Lindemann/Vossler 1999, 9). „Alles fängt damit an, dass man zwischen den Dingen unterscheidet und zwischen den Dingen Beziehungen herstellen kann“ (Glaserfeld 1987, 433).

Das Subjekt trifft solche Unterscheidungen und setzt sie zueinander in Beziehung, die er selbst für sinnvoll hält (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 9). **Wirklich ist** dann etwas, was von einem Subjekt aufgrund seiner **Wahrnehmungserfahrung** wahrgenommen wird. Das **Beobachten** wäre demnach eine Operation, die eine **Unterscheidung** verwendet, **um die eine und nicht die andere Seite zu bezeichnen** - (vgl. Luhmann 1994, Watzlawick 1991, 64) mit zwei Komponenten: dem Unterscheiden und Bezeichnen. Das führt jedoch zu der Frage nach der Unterscheidung selbst. Wenn sie dazu da ist, die Bezeichnung ihrer einen (und nicht ihrer anderen) Seite zu ermöglichen, kann sie in sich selbst nicht nochmals vorkommen? (ebd.)

Wir unterscheiden zwischen Begriffen und Definitionskriterien (vgl. Shazer 1998, 173), aber letztendlich sind die Unterschiede sehr abstrakt (vgl. Bateson 1975, 576); ein **Unterschied** ist kein „Etwas“, es ist viel mehr ein **Name für eine Beziehung** (vgl. Shazer ebd.). Das Subjekt erwirbt sein Wissen, durch den Vergleich des aktuellen Erlebens mit den schon gemachten Erfahrungen. „Wirklich“ erscheint ihm das, was im Hinblick auf die subjektive Erfahrung **plausibel** und **konsistent** ist. „Je

stärker ein Aspekt der Wahrnehmung in Widerspruch zu anderen Aspekten steht, desto eher wird dieser einzelne Aspekt als „Fehler“ oder „Täuschung“ eingestuft (vgl. Roth 1994, 286).

Individuell betrachtet das Subjekt seine Umwelt und bewertet seine Handlungen und Strategien danach, ob sie im Vergleich mit der eigenen Erfahrung erfolgreich waren oder nicht. Das „Wirkliche“ muss sich als viabel (gangbar) erweisen, indem es Probleme und Widersprüche vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrung und Bewertung auflöst (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 10).

Das letzte aber mithin das wichtigste Kriterium der Wirklichkeitsbildung stellt die Konstanz von Wahrnehmungserfahrungen dar. Die Herstellung dieser Konstanz ist möglich, wenn das Subjekt die Wahrnehmung oder Erfahrung als wiederholbar erkennt oder wenn es in der Interaktion mit den anderen feststellt, dass sich seine Erfahrung (der anderen) in ihrer Plausibilität bestätigt – s.o. Generalisierbarkeit eigener Erfahrung (ebd. 11). Hierbei ist die Beziehung von Wahrnehmung und Erfahrung zirkulär. Die Konstruktion der Wirklichkeit ist nicht beliebig, sondern sie verwirklicht sich in der Ordnung eigener Wahrnehmungen und in der Interaktion mit den anderen wahrnehmenden Subjekten (ebd.). Konstruktion der Wirklichkeit ist ein Prozess, in dem der Mensch seine Welt begreift, durch wirksames Unterscheiden erforscht und entdeckt (vgl. Scheer/Catina 1993, 14, Schlippe/Schweizer 2002, 88).

Dieser **Konstruktionsprozess** wurde von G.A. Kelly als Kern der psychischen Existenz bezeichnet. Die psychologischen Bausteine des Konstruktionsprozesses nannte Kelly schon in den 50-er Jahren Konstrukte d.h. Hypothesen über die Existenz einer bestimmten Klasse von Dingen, die sich wie o.g. voneinander unterscheiden oder ähnlich sind. Die Differenz entsteht zwischen Individuen, weil jedes die „Realität“ in Begriffen seiner persönlichen Konstrukte sieht (vgl. Scheer/Catina 1993, 14).

Kelly behauptete, dass Konstrukte potenziell wiederkehrende Themen beinhalten, weil sie die Erwartungen erhalten, dass einmal festgestellte Unterscheidungen in der Zukunft wiederzufinden sind. Insofern verbinden Konstrukte permanent Vergangenheit und Zukunft miteinander (vgl. Kelly 1955, 85). Heutige Neurowissenschaften begründen diese Thesen und berufen sich auf das Phänomen

der Rückkopplung in den neuronalen Netzwerken (z.B. bei Spitzer 1996, 183 – 204). Jeder Mensch erfindet in dieser Weise ein Feld von vertrauten Ereignissen, deren Identifizierung ihm bei der Orientierung in neuen Situationen hilft (vgl. Scheer/Catina, 15).

Interessant im Rahmen dieser Arbeit ist noch ein anderer Aspekt aus der Theorie von Kelly, nämlich der natürliche **Widerstand des Individuums gegen Veränderungen**. Unter den höchst relevanten Konstrukten, die die Zentralstruktur der Persönlichkeit ausmachen, unterscheidet Kelly Kernkonstrukte (die das Selbst definieren) und Kernrollenkonstrukte (die die Beziehungen des Individuums zu den anderen definieren). Eine Person verhält sich übereinstimmend mit ihrer Kernstruktur und tendiert dazu, sie aufrechtzuerhalten. Die Kernstruktur bedingt massiven Widerstand gegen Veränderungen, weil ihre Revidierung umfangreiche Veränderungen im ganzen Konstruktsystem impliziert (vgl. Hinkle 1965, Scheer/Catina, 17).

Die Frage ist: Wie kann sich ein Individuum/System entwickeln oder verändern?

Der Konstruktionsprozess der Veränderung oder Entwicklung kommt im Konstruktionskreislauf durch **Rückmeldungen aus der Umwelt** - Validierungen von Hypothesen (Bestätigungen, die stabilisierend wirken) oder durch Invalidierungen (Nicht-Bestätigungen, die verändernd wirken) zustande. Nach einer Invalidierung setzt ein Prozess ein, der das System der existierenden Konstrukte erweitert oder neue anregt. Die Veränderbarkeit des Konstruktsystems hängt von der Permeabilität<sup>5</sup> (Durchlässigkeit) der Konstrukte ab. So nennt Kelly den Unterschied zwischen den Konstrukten, die neue Ereignisse in ihren Bedeutungsbereich aufnehmen, und zwischen denen, die kaum einen Durchlässigkeitsgrad aufzeichnen (vgl. Scheer/Catina, 18).

Aufgrund der Undurchlässigkeit mancher Konstrukte können neue Erfahrungen nicht in das System integriert werden und laut Sader sei es gut so: „in den meisten Fällen ist es für zielgerichtetes Denken und Handeln notwendig, dass wenigstens Teile eines Konstruktsystems ein gewisses Maß an Undurchdringlichkeit besitzen“ (Sader 1980, 135). Scheer und Catina ziehen an dieser Stelle aus der „Theorie der persönlichen

---

<sup>5</sup> Permeabilität der Konstrukte bezeichnet das Vermögen der Konstrukte, neue Ergebnisse oder Erfahrungen einzuordnen und in dieser Weise ihren Angemessenheitsbereich zu vergrößern. (Kelly's Theorie der Persönlichen Konstrukte, in Scheer/Catina, 18)

Konstrukte“ das Fazit: Es gibt Konstrukte, die stark und häufig von einer Person benutzt werden, aber auch solche, die sehr breit und undifferenziert sind, und sehr selten oder nie benutzt werden. Die beiden Formen können die allgemeine Funktionsfähigkeit des Systems behindern, falls sie längere Zeit die Wahrnehmung der Realität bestimmen (vgl. Scheer/Catina, 19).

Mit anderen Worten: **Ein dauerhafter Zustand der Aktivität bzw. Passivität kann zu einer für das Individuum spürbaren Beeinträchtigung in der Alltagsfunktionalität führen.** Wichtig ist jedoch in diesem Zusammenhang, den Prozess der Wirklichkeitskonstruktion nicht als einen individuellen, sondern als einen gemeinschaftlichen zu verstehen – Wirklichkeit nicht als Ereignis eines persönlichen, sondern als konsensuelles Phänomen zu sehen. Das, was wir für wirklich halten, haben wir in einem langen Prozess von Sozialisation und Versprachlichung als wirklich anzusehen gelernt. Systeme entwerfen gemeinsame Wirklichkeiten, um festzulegen, wie die Dinge zu sehen sind, dieser Konsens entscheidet dann oft über Glück, Erfüllung, aber auch Unzufriedenheit (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 89).

An dieser Stelle ist noch eine andere Unterscheidung wichtig, die sich aus der konstruktivistischen Denkweise ergibt, nämlich, die Unterscheidung zwischen der „**harten**“ und „**weichen**“ **Wirklichkeit**. Wenn von keiner gemeinsamen „Realität“ gesprochen werden kann, warum haben wir im Gespräch von z.B. einer unpünktlichen Straßenbahn das gleiche Bild der Unpünktlichkeit (Minuten später) im Kopf, oder wenn wir uns über die Schönheit des Regenbogens austauschen, meinen wir die Vielfalt der Farben in einer Bogenform? Es gibt also doch Dinge, die real sind, und nicht nur in unserem Kopf existieren? Die Konstruktivisten z.B. Stierlin, Simon nennen diese als gemeinsam empfundene Wirklichkeit – „harte Wirklichkeit“. „Von einer harten Wirklichkeit lässt sich immer dann sprechen, wenn wir etwas als so und nicht anders gegeben, als unverrückbar feststehend oder festliegend, als durch die Naturgesetze bestimmt betrachten. Eine weiche Wirklichkeit zeigt sich dagegen eher subjektiv gefärbt, durch subjektive Wünsche, Absichten, Beschreibungen und Überzeugungen geprägt. Anders ausgedrückt: als hart stellt sich eine Wirklichkeit dar, die vergleichsweise unabhängig von einem Beobachter bzw. Beschreiber zu existieren scheint, als weich dagegen eine, bei der

ein Beobachter bzw. Beschreiber erheblich mitmischt. Und je mehr er mitmischt, umso schwerer lässt sich ein Konsens darüber herstellen, ob das, was wir Wirklichkeit nennen, so ist, wie es sich zeigt“ (Stierlin 1998, Fischer 1998, 368 – 369).

## **1.2. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus**

Die Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus versteht sich als Kognitionstheorie. Sie beschäftigt sich nicht mit der traditionellen epistemologischen Frage nach Inhalten und Gegenständen von Wahrnehmung und Bewusstsein, sondern stellt eine Frage „wie“ und konzentriert sich auf den Erkenntnisvorgang, seine Wirkungen und Resultate (Rusch 1985, 56).

Radikaler Konstruktivismus ist keine in sich geschlossene philosophische Theorie. Es gibt eine Vielzahl von Strömungen z.B. Sozialer Konstruktivismus, Erlanger Konstruktivismus (vgl. Schmitt 1992, 9). Als bedeutendste radikale Konstruktivisten gelten neben den Mitbegründern, die bereits genannten Maturana und Varela, die Philosophen von Forster (1985) und von Glaserfeld (1981) sowie der Text- und Medienwissenschaftler S.J. Schmitt (1992) (vgl. Wolff 2002, 80).

Es besteht kein Zweifel daran, dass die Gedanken des Radikalen Konstruktivismus keine neuen sind. Die griechische Philosophie suchte die Gemeinsamkeit zwischen Wahrnehmen und Erkennen, empirische Theorie suchte nach Wahrhaftigkeit der Sinneseindrücke oder Rationalisten hoben das „denkende Subjekt“ hervor, Ausführungen zur Dichotomie zwischen Wahrnehmung und Erkennen sind überall zu treffen (vgl. Heil 1999, 10 - 23).

Der radikale **Konstruktivismus** ist ein Versuch, eine Theorie des Wissens aufzubauen, die **keinerlei ontologische Ansprüche** erhebt und darum auch nicht von der Annahme einer vom Wissenden unabhängigen Realität ausgeht.

Der Konstruktivismus möchte menschliches Wissen einzig und allein auf die **Erlebenswelt** beziehen und erkunden, wie man aus der eigenen Erfahrung Dinge aufbauen kann, die man dann als Wissen betrachtet. Diese Annahme irritiert die meisten Berufsphilosophen, weil sie deutlich macht, dass man nicht dazu bereit ist,

das hypokratische Spiel mitzuspielen, das in der abendländischen Erkenntnislehre nach wie vor gang und gäbe ist (vgl. Glasersfeld 1998, Fischer 1998, 35).

1992 auf der vom Heidelberger Institut für Systemische Forschung gemeinsam mit der Universität Heidelberg (Psychosomatische Universitätsklinik) organisierten Tagung mit Fragen „Die Wirklichkeit des Konstruktivismus“ berichtet Ernst von Glasersfeld von den Wurzeln des Radikalen Konstruktivismus. Er bezog sich auf die Erkenntnisse der biologischen Forschung von Maturana und Varela aus den 80-er Jahren und verdeutlichte u.a. die Begrifflichkeit der Sinneswahrnehmung und damit die der subjektiven Weltbetrachtung.

„Wahrheit im Sinne einer Korrespondenz mit der Realität ist ausgeschlossen, denn von der Wahrheit verlangt man ja, dass sie objektiv sei und eine Welt beschreibe oder darstelle, wie sie an sich ist, das heißt, bevor der Beobachter sie durch den Erkenntnisapparat wahrgenommen und begriffen hat.“ (Glasersfeld 1992, 37)

Ein zweiter Punkt betraf die sprachliche Verständigung und Wortbedeutung, die aufgrund der subjektiven Erfahrung gebildet werden. Hierbei bediente sich der Autor des Beispiels der sprachlichen Entwicklung bei Kindern, um aufzuzeigen, dass ein Kind den Gebrauch eines Wortes nur so lange ändert (im Laufe verschiedener Entwicklungsstufen), bis es in seinen zielstrebigem Unternehmen funktioniert. Daraus ergab sich die Einsicht, dass alles, was wir ganz allgemein „**Verstehen**“ nennen, nicht so vor sich geht, wie man oft glaubt. Wenn man sagen würde, dass man den anderen versteht, dann heisst es nichts anderes, als dass es einem gelungen ist, in der gegenwärtigen Situation ein Begriffsnetz zu konstruieren, das mit der eigenen Auffassung von dem Sprecher in eben dieser Situation vereinbar ist und nicht zu Schwierigkeiten führt. Die **Sprache** sei hiermit ein **Orientierungssystem** und kein Transportmittel. Durch das Sprechen kann man bestenfalls die begriffliche Konstruktion der Zuhörer einschränken und in gewünschte Richtungen leiten. Aber man kann ihnen durch Worte nie das vorschreiben, was man sie denken lassen möchte.

Auch das Modell Piagets und die Kybernetischen Grundbegriffe von Glasersfeld liegen hier der konstruktivistischen Weltsicht zugrunde. Glasersfeld erwähnt an der Stelle Shannons Kommunikationstheorie (1948). Laut diesem Modell befördern Signale keine Bedeutungen, sondern deuten lediglich auf bereits festgestellte Interpretationen. Die Bedeutungen müssen sowohl im Sender als auch im Empfänger

vorliegen, bevor die sogenannte Kommunikation vor sich gehen kann. Signale sind einfach Hinweise auf einen bestimmten Ort im Hirn des Sprechenden oder Hörenden. Signale werden dann zu Informationen, wenn sie interpretiert werden. Diese Überlegung deckt auf, dass es Unsinn ist, wenn Wissenschaftler in der Wahrnehmungsforschung von „Informationen“ sprechen, die durch Sinneswahrnehmung aus der Außenwelt ins Gehirn kommen. **Information** beruht immer auf Unterscheidungen und Unterscheidungen können nur vom Organismus selbst in seiner subjektiven Erlebniswelt gemacht werden. Darum ist die Bedeutung, die der Organismus einer Unterscheidung zuschreibt, notgedrungen subjektiv und kann nur durch ein metaphysisches Märchen in eine unabhängige ontische Welt übertragen werden (vgl. Glasersfeld 1992, 38 – 42).

Im Rahmen der hier vorgeführten Überlegungen muss auch jede Theorie auf sich selbst angewendet werden. Demnach stellt der Radikale Konstruktivismus eine Theorie unter vielen dar, die ein Erklärungsmodell für das Phänomen des Erkennens stellt. Es geht im Radialen Konstruktivismus nicht um eine allgemeingültige Erklärung der Prozesse der Wahrnehmung des Erkennens oder Interaktion. Vielmehr handelt sich um den Versuch, eine gangbare, in sich schlüssige Alternative zu den üblichen Erkenntnismodellen aufzuzeigen (vgl. Glasersfeld 1992, 30). Konstruktivismus habe im Lichte der Philosophiegeschichte nicht viel Neues zu sagen, es ginge ihm viel mehr um eine **eklektische Aneinanderreihung und Integration von vielen Ansätzen der abendländischen Philosophie unter einem konstruktivistischen Fokus** (vgl. Glasersfeld 1997, 19).



### **1.3. Fazit**

1. Den Ausgangspunkt für den interdisziplinären Diskurs des Konstruktivismus bietet die Theorie lebender Systeme von Maturana und Varela, die betont, dass Umwelt und Geschehnisse im Gehirn in keinem eindeutigen Zusammenhang stehen.
2. Kognition ist vor dem Hintergrund des erfolgreichen und nicht erfolgreichen Handelns des Organismus zu erklären.
3. Der Konstruktivismus baut ein begriffliches Netz, das „Wirklichkeit“ als Gesamtprodukt unserer sensorischen und kognitiven Operationen und „Realität“ als wahrnehmungsunabhängig bezeichnet.
4. Die Kernfrage des K. richtet sich nach aktiven Anteilen eines Individuums an der Konstruktion seiner Wirklichkeit.
5. Erkennen gleicht dem Vornehmen von Unterscheidungen, was immer die Konzentration nur auf eine Seite impliziert.
6. Ein Unterschied ist ein Name für eine Beziehung, d.h. das Subjekt erwirbt sein Wissen durch Vergleich zwischen dem aktuellen Erleben und gemachten Erfahrungen, je nach Stärke ihrer Plausibilität.
7. Herstellung einer Wissenskonstanz ist möglich, wenn Erfahrungen sich in der Interaktion mit anderen als wiederholbar und plausibel erweisen.
8. Veränderungen kommen in individuellen Konstruktionssystemen im Konstruktionsverlauf durch Rückmeldungen aus der Umwelt zustande, allerdings hängt ihre Stärke von der Permeabilität individueller Konstrukte ab.
9. Im Radikalen Konstruktivismus bedeutet „Verstehen“ Anpassung an interaktive Begriffsvernetzung.
10. Sprache ist ein Orientierungssystem, kein Transportmittel.
11. Informationen sind Unterscheidungen einer Seite und notgedrungen subjektiv.
12. Das wichtigste Anliegen des Radikalen Konstruktivismus ist verschiedene Ansätze unter konstruktivistischem Fokus zu integrieren.

## 2. Grundlagen der Systemtheorie für Pädagogik und Psychologie

### 2.1. Die Theorie lebender Systeme

Die lebenden Systeme sollen hier im neurobiologischen Zusammenhang von Wahrnehmen und Erkennen dargestellt werden. Basis für diese Auseinandersetzung bieten die Theorie der Autopoiese Humberto Maturanas und die Selbstorganisationstheorie von Gerhardt Roth. Beiden Wissenschaftlern geht es darum, die umfassenden Vorstellungen der Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Lebewesen und Ereignissen zu entwickeln (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 17).

Die Autoren der Theorie der lebenden Systeme wollen aufgrund ihrer Experimente feststellen, was das ständige Zusammengehen unseres Seins, unseres Tuns und unseres Erkennens beinhaltet (vgl. Maturana 1987, 31). Sie fordern ihre Leser zum Aufgeben der alltäglichen Vorstellungen von ihrer Welt, sogar zur Respektlosigkeit gegenüber der eigenen Weltidee.

Der **Systembegriff** ist im Rahmen der hier vertretenen Weltsicht nicht leicht bestimmbar. Einigkeit besteht in den sehr globalen Definitionen bei Hall und Fagen (1956), die ein System als „Satz von Elementen oder Objekten zusammen mit den Beziehungen zwischen diesen Objekten und deren Merkmalen“ (Hall/Fagen 1956, 18) verstehen.

Ein System wird immer erst dann als solches erkennbar, wenn es von seiner Umwelt unterschieden werden kann, das heißt, es geht offenbar nicht ohne den Beobachter, der die Entscheidung darüber trifft, was er als „System“ und was als Umwelt betrachtet. Systeme entstehen dadurch, dass ein Unterschied zwischen Elementen gemacht wird, die „innen“ (im System) und außen (in der Umwelt) sein sollen (Schlippe/Schweizer 2002, 54 – 55).

Den Ausgangspunkt für die Überlegung zu den Systembegebenheiten stellt hier der Prozess der Beobachtung dar – ein Ereignis, das als außerhalb eines lebenden Systems liegend definiert wird und auf das ein System keine Einwirkung im Sinne einer festgelegten Ursache-Wirkung Beziehung hat (vgl. Lindemann/Vossler 1999,

17). Obwohl die alltägliche Erfahrung in uns den Eindruck erweckt, dass unser Wahrnehmungssystem im direkten Kontakt mit der Welt mithilfe der Sinnesorgane steht, so ändert sich die Perspektive, wenn man das **Wahrnehmungsproblem** nicht vom Standpunkt der Sinnesorgane, sondern vom **Standpunkt des Gehirns** sieht.

Der deutsche Neurobiologe Gerhard Roth führt an, ähnlich wie die Biologen Maturana und Varela, dass der Bau der Sinnesorgane und ihre Leistungen festlegen, welche Umweltereignisse überhaupt auf das Gehirn einwirken können. Für das Gehirn existieren nur neuronale Botschaften, die von den Sinnesorganen kommen, nicht aber die Organe selbst; „genauso wenig wie für den Betrachter eines Fernsehbildes die Aufnahmekamera existiert (vgl. Roth 1994, in Schmidt 2000, 229/ Maturana/Varela 1987, 20 - 36).

Das Gehirn bearbeitet Signale strikt nach dem Ort ihrer Verarbeitung: alles, was an neuronalen Impulsen in den Hinterhauptkortex gelangt, ist ein Seheindruck, und was in bestimmten Regionen des Hinterhauptkortex verarbeitet wird, ist eine Farbe, völlig unabhängig von der tatsächlichen Abkunft des Signals. **Das Gehirn arbeitet also nach einem rigorosen topologischen Prinzip.** Die Rigorosität dieses topologischen Prinzips im Gehirn ist erst in den letzten Jahren richtig erfasst worden, nachdem neuartige neuroanatomische Methoden zur Verfügung stehen, die spezifische Verknüpfungen im Gehirn exakt sichtbar machen können (ebd.).

Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Wissenschaft sind:

1. Die primären Sinnesempfindungen- und Sinnesmodalitäten haben nicht den Ursprung in den Sinnesorganen. Dort kommt es zur Umwandlung physikalischer und chemischer Reize in Nervenimpulse. Der eigentliche Sinneseindruck entsteht im Gehirn, und zwar als eine Kombination simultaner und sukzessiver Verarbeitung.
2. Die Sinnesempfindungen entstehen hinsichtlich ihrer Modalität und Qualität im Gehirn aufgrund einer Bedeutungszuweisung nach topologischen Kriterien. Diese Kriterien sind teils angeboren, teils ontogenisch erworben.
3. Das ausgereifte Gehirn ist auf diese topologischen Kriterien angewiesen.

Die dargestellten Inhalte führen zu einer Feststellung, dass das **Gehirn**, anstatt weltoffen zu sein, **ein kognitiv in sich abgeschlossenes System** ist, das nach eigenentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer

Herkunft und Bedeutung es absolut nichts Verlässliches weiß. Diese Erkenntnis impliziert die Tatsache, dass die von uns erlebte sinnliche Welt nur ein Konstrukt des Gehirns ist (vgl. Roth 1994, Schmidt 2000, 233 – 235).

Der Unterschied zwischen den Theorien Maturanas und Roths besteht jedoch darin, dass Maturana im Nervensystem eine interne Erweiterung der Interaktionsmöglichkeiten eines Lebewesens sieht, während Roth Nervensysteme als eigenständige, kognitive Systeme betrachtet und ihre radikale Abgeschlossenheit von ihrer Welt betont (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 26).

Aus beiden Theorien ergibt sich jedoch, dass die Beobachtung in dem hier beschriebenen Sinne nicht mit der Funktion der Sinne gleichzusetzen ist (vgl. Simon 1995, 14). Weil die Beobachtung zur Aktivität der Systeme wird, die seine internen Strukturen verändern kann, stellt sich nun eine Frage nach Bedeutung der äußeren Ereignisse.

Versetzt man sich konsequent in die Lage eines lebenden Systems, so interagiert man ausschließlich mit internen Veränderungen, die vom System selbst erzeugt werden, nie mit den Ereignissen an sich. Der Beobachter benutzt seine neuronalen Erregungen, er kann „außer sich“ nicht kommen und das neuronale System überprüfen. Die üblichen Begriffe des Verhaltens Reiz – Stimulus – Reaktion ersetzen die Biologen Maturana und Varela mit dem Begriff **Perturbation**<sup>6</sup> (vgl. Maturana/Varela 1987, 27).

Der Begriff bezieht sich immer auf die Beobachtung äußerer Ereignisse, die mit Veränderungen im System in Zusammenhang gebracht werden, ohne eine Aussage über die spezifische Art dieser Veränderungen machen zu können (ebd.), demnach betrachtet man entweder die inneren Erregungszustände eines Systems (seine Physiologie/seinen inneren Beobachter) oder man betrachtet das System bei einer Interaktion mit seiner Umwelt (Verhalten/äußerer Betrachter) (vgl. Maturana 1996, 37). Die Perturbation findet hier statt, wenn der Beobachter ein äußeres Ereignis mit dem Verhalten des Systems in Verbindung bringt. Auch bei der Selbstbeobachtung hat das System nur den Zugang zu dem Ergebnis dieser Prozesse – zu seinem Erleben (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 20).

---

<sup>6</sup> Aus dem Lateinischen: Verwirrung, Störung

## 2.2. Das Grundprinzip des Lebens: Autopoiese

Die grundlegende Frage, die sich aus den konstruktivistischen und systemischen Überlegungen ergibt, bezieht sich auf die Organisation der lebenden Systeme.

Nach Maturana und Varela sind innere Prozesse darauf ausgerichtet, das System durch die ständige Konstruktion der eigenen Komponenten aufrechtzuerhalten. Diese innere Organisation ist autopoietisch (griech. autos = selbst, poiein = machen) (Maturana/Varela 1987, 54 – 55).

Somit beruht die **Existenz der Systeme** (die die Autoren als „lebende Systeme“ bezeichnen) auf dem Prinzip der **Selbstorganisation**.

Außerdem seien **die autopoietischen Systeme selbstreferentiell** d.h. dass sich ein Zustand des Systems an dem nächsten Zustand beteiligt (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 22). Die Erkenntnis, dass Systeme zustandsdeterminiert sind, impliziert auch die o.g. operationell geschlossene Veränderungsstruktur, die immer im Bezug auf den momentanen Zustand einen anderen Ausgangspunkt für Systemveränderungen haben kann. (ebd.) „Eine organisatorisch geschlossene Einheit ist als eine zusammengesetzte Einheit durch ein Netzwerk von Interaktionen von Komponenten definiert, die (1) durch ihre Interaktion rekursiv das Netzwerk der Interaktionen regenerieren, das sie produzierte und (2) das Netzwerk, das als eine Einheit in dem Raum realisieren, in welchem die Komponenten existieren, indem sie die Grenzen der Einheit als eine Unterscheidung vom Hintergrund konstruieren und spezifizieren.“ (Varela 1981, 65)

Ein weiteres Merkmal lebender Systeme ist ihre **Autonomie**, d.h. dass jede Strukturveränderung durch das System selbst gesteuert wird. Für einen Beobachter ist es immer nur möglich, ein System im Bereich seiner Beobachtung zu perturbieren. Ob und in welcher Form daraus eine Strukturveränderung, z.B. in Form eines beobachtbaren Verhaltens erfolgt, lässt sich lediglich vermuten, aber nie voraussagen (Lindemann/Vossler 1999, 23). Diese Vorstellung der Autonomie bringt es mit sich, dass lebende Systeme als nicht verfügbar angesehen werden. A kann nicht einseitig bestimmen, was B tun, erleben oder denken möge: „Instruktive Interaktion“ ist so direkt nicht möglich. Die Überlegungen zur Unmöglichkeit der instruktiven Interaktion haben in der systemischen Arbeit weitreichende Folgen

gehabt. Von kämpferischen Metaphern ging man eher zu eher kooperativen über, von Veränderungsbemühungen zum Verstehen, was die Handlungsmöglichkeiten vor allem mit „widerständigen“ und „chaotischen“ Klienten erhöhte (Schlippe/Schweizer 2002, 69).

Fritz Simon weist darauf hin, dass alle Entwicklungsprozesse und Veränderungen autopoietischer Systeme sich als Umbau ihrer Strukturen beschreiben lassen. Die Perturbation ist stets ambivalent zu bewerten, sie ist Störung und Anregung zur Weiterentwicklung zugleich. Entweder gelingt es, die Perturbation zu bewältigen, dann geht das Leben weiter, oder es gelingt nicht und das lebende System stirbt, die Autopoiese endet. Auch die Entwicklung und Aufrechterhaltung psychischer und sozialer Strukturen kann als Resultat operationaler oder organisatorischer „Schließung“ erklärt werden. Der Ausgangspunkt und das Ergebnis dieser Operationen werden vom Beobachter festgelegt. Auf biologischer Ebene kann der Körper als das Ergebnis der biochemischen Prozesse betrachtet werden. Auf psychischer Ebene führt die gemäß den individuellen Strukturen ablaufende Psychodynamik zur Aufrechterhaltung der psychischen Identität, und auf sozialer Ebene hat die nach bestimmten Regeln stattfindende alltägliche Kommunikation die Aufgabe die Regeln der Kommunikation zu erhalten (vgl. Simon 1995, 45).

Der Beobachter braucht ein Modell, das ihn selbst als Akteur mit einschließt und die Wirkungen seines Handelns reflektiert, es muss zu der Innenperspektive des teilnehmenden Beobachters passen, d.h. dass der Blick von außen für das Handeln immer genutzt werden kann (Simon 1991, Watzlawick/Krieg 1991, 142).

Wer ein soziales System beobachtet, muss zunächst definieren, inwieweit er außerstehend ist. Eine interessante Frage ist, ob die zu beobachteten Phänomene, zu beobachten wären, wenn es den Beobachter nicht gäbe? Der außenstehende Beobachter kann sich auf die Beschreibung der Kausalität der Verhaltensweisen beschränken.

Aus systemischer Sicht stellt sich nicht die Frage, ob das Verhalten von A die Ursache für das Verhalten von B ist. Der Beobachter sieht statt dessen die Zirkularität, in der die Verhaltensweisen miteinander verknüpft und vernetzt sind. Für den außenstehenden Beobachter sind weder die Eigenschaften und besonderen

Motive der beteiligten Personen, weder ihre Fähigkeiten oder Beschränktheiten, ihre guten oder bösen Absichten, noch die Frage, ob sie sich bewusst oder unbewusst so verhalten, von Interesse. Um das untersuchte System zu beschreiben, reicht es vollkommen, sich mit der Beschreibung von Verhaltensweisen zu begnügen und die Regeln solcher „wenn – dann“ Verknüpfungen von Verhaltensweisen anzugeben (ebd., 144).

Es verhält sich anders, wenn jemand sich an der Interaktion des Systems beteiligen will. Der Beobachter benötigt hier vorschreibende Regeln, die ihm sagen, was er wann zu tun oder zu lassen hat. Es gibt einen „harten Anpassungsrahmen“, in dem sich jeder finden muss (ob als Familienmitglied, Student, Lehrer etc.).

Simon sieht hier jedoch noch einen weiteren Rahmen – einen Spielraum und die Gestaltungsmöglichkeiten jedes Einzelnen. In dem Rahmen entsteht eine Schwierigkeit - die eigenen Handlungen kann man nicht angemessen einschätzen oder voraussagen. Jeder beschreibt sich selbst und seine Umwelt und verhält sich dementsprechend. Diese Beschreibungen sind Wirklichkeitskonstruktionen (ebd., 146).

In verschiedenen Arbeitsfeldern kann diese Sichtweise dazu anregen, das So-Sein, die Eigenheiten von Schülern, Dozenten, Kollegen, Klienten, auch wenn sie nicht gefallen, zunächst einmal als zu deren Struktur passend, für deren Überleben nützlich anzusehen. Veränderungen werden dann möglich sein, wenn sie zu der Struktur passen. Das verlangt von Pädagogen, Psychologen, Beratern, diese Struktur kennenzulernen, wertzuschätzen und Veränderungsanregungen auf diese hin abzustimmen (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 68).

### 2.3. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit

Ebenso wie Individuen als lebende Systeme beschrieben werden können, ist es möglich den Rahmen, in dem ihre Interaktionen untereinander stattfinden, als soziale Systeme zu beschreiben.

Die **Definition eines sozialen Systems** ist jedoch **von dem Beobachter abhängig**, der darüber entscheidet, welche Gruppe von Interaktionen er gerade als System beschreiben möchte (Hejl 1987, Schmitt 2000, 320 f).

Die **Interaktion einzelner Subjekte bildet die kleinste Einheit eines sozialen Systems**, die Interaktionen zusammen stellen seine Struktur dar. Die kleinste Einheit eines sozialen Systems ist nicht ein starres Element, sondern Kommunikation. Beispiel: Das System Familie konstituiert sich aus – oftmals rituellen – Kommunikationsereignissen zwischen den Familienmitgliedern (vgl. König/Vomer 1999, 30, Neuberger 1990, 241 – 243).

Und die Gesellschaft, Gruppen, Familien sind nicht einfach Systeme, sondern Systemtypen, die das Ergebnis der Entscheidung des Konstrukteurs sind (vgl. Hejl 1990, Biegas/Vetter 1990, 211).

Einzelne Menschen sind zwar Komponenten, deren Netzwerke von Interaktionen soziale Systeme produzieren, nicht aber die Elemente des Prozesses der Autopoiese sozialer Systeme (vgl. Simon 2001, 57). Die „Organisation“ der Systeme spiegelt sich in einem abstrakten Schema von räumlichen und zeitlichen Operationen wider. Diese Operationen stellen die Produktion derjenigen Merkmale sicher, welche der Beobachter als identitätsstiftend für das konkrete Lebewesen bzw. die jeweilige Klasse von Lebewesen unterscheidet (vgl. Simon 2001, 58).

Das **soziale System** könnte als eine Gruppe lebender Systeme definiert werden, die zwei Bedingungen erfüllen:

1. Jedes der lebenden Systeme muss in seinem kognitiven Subsystem mindestens einen Zustand ausgebildet haben, der mit mindestens einem Zustand der kognitiven Systeme der anderen Gruppenmitglieder verglichen werden kann.
2. Die lebenden Systeme müssen (aus ihrer Sicht ) mit Bezug auf diese parallelisierten Zustände interagieren. D.h. die Gruppenmitglieder müssen eine gemeinsame Realität und damit einen Bereich sinnvollen Handelns und



Kommunizierens erzeugt haben und auf ihn bezogen interagieren (Hejl, 1987, Schmidt 2000, 319).

Hier greift Peter Hejl in seiner Auseinandersetzung mit der Sozialtheorie folgende Eigenschaften der sozialen Systeme auf:

1. Soziale Systeme werden durch lebende Systeme konstruiert, die prinzipiell frei sind, an der Konstitution eines spezifischen Systems teilzunehmen.

Wenn sie teilnehmen, verlieren sie dennoch nicht ihren Charakter als Individuen.

2. Menschliche Systeme konstituieren stets eine Mehrzahl sozialer Systeme zur gleichen Zeit.

3. Im Unterschied zu selbstreferentiellen Systemen organisieren soziale Systeme nicht alle Zustände ihrer Komponenten und legen damit nicht die jeweilige systemrelative Realität als einzige Realität fest, die den Komponentenindividuen zugänglich ist.

4. Im Gegensatz zu den Komponenten biologischer Systeme haben alle Komponenten sozialer Systeme direkt Zugang zur Umwelt des jeweiligen sozialen Systems (ebd. 326).

Der größte Unterschied zu anderen Systemen entspringt für soziale Systeme aus gleichablaufenden Zuständen (parallelisierten Zuständen), die durch Interaktion entstehen. Simon nennt diesen Prozess Netzwerk von Interaktionen (vgl. Simon 2001, 56). So entstehen durch Interaktion die schon erwähnten sozial erzeugten gemeinsamen Realitäten.

Es ist jedoch nicht möglich diese Zustände zu rekonstruieren, indem man isolierte Individuen betrachtet. Die Verhaltensweisen der Individuen in der Interaktion müssen gleichzeitig berücksichtigt werden, weil diese selbst Akteure der Interaktion sind.

Hejl bezeichnet hiermit soziale Systeme als „**synreferenziell**“ (Hejl 1987, Schmitt 2000. 326 – 327).

Wie Simon verdeutlicht, sind die „ganzen“ Interaktionspartner und Kommunikationsteilnehmer, die durch ihre Operationen die Elemente des Prozesses „soziales System“ herstellen, für das soziale System selbst nicht transparent; daher bleiben deren interne psychische und organische Strukturen und Prozesse **Umwelt des sozialen Systems**. Die einzelnen Menschen können deswegen nie Elemente sozialer Systeme sein, wenn Interaktionen und

Kommunikation als die Elemente sozialer Systeme definiert sind. Damit ein soziales System entstehen kann, bedarf es einer Anzahl von Individuen, die miteinander in Interaktion und Kommunikation im „Reich der Sprache“ treten. Konversation, der Dialog wird als das gesehen, wo „Wirklichkeit“ entsteht (Schlippe/-Schweizer 2002, 79). Die sozialen Systeme unterscheiden sich voneinander in der Qualität und in der raum – zeitlichen Organisation der sie bildenden Interaktionen und Kommunikation (Simon 2001, 57 – 58).

Aber, was ist letztendlich die „**Organisation**“ eines sozialen Systems?

Die Aufmerksamkeit wendet sich den Interaktionsmustern zwischen den einzelnen Komponenten zu, sie wird auch in der Systemtheorie Organisation des sozialen Systems genannt (Hejl 1987, Lindemann/Vossler 1999, 87).

Die Frage nach der Organisation des sozialen Systems führt in erster Linie zum Begriff seiner Kultur. Hiermit wird Kultur als Reproduktion der Lösungen und Handlungen gesehen, die die Identität einer Gesellschaft, Gruppe oder Familie sichern (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 87). Ob soziale Systeme stabil bleiben oder nicht, hängt davon ab, inwiefern sich die miteinander kommunizierenden Individuen in ihrem Handeln und Denken auf ihre Handlungs- und Problemlösungsstrategien beziehen. Ein Subjekt erfährt durch die Beobachtung der Interaktionsformen anderer Menschen untereinander und durch das Ausprobieren seiner eigenen Wirksamkeit im Laufe seiner Entwicklung diese als viabel und verwendet sie auch. Lindemann und Vossler weisen hier auf die **gesellschaftlichen Einigungen**, die nur in Form einer Unterstellung von Gemeinsamkeiten existieren. „Das System unterstellter Gemeinsamkeiten ermöglicht den einzelnen Subjekten eine effektive Planung von Handlungen und das Abschätzen von Handlungsfolgen, da sie davon ausgehen, dass andere den Kontext, in dem eine andere Handlung stattfindet, zumindest ähnlich hinreichend konstruieren“ (Lindemann/Vossler 1999, 87).

Zur Veränderung der sozialen Systeme kommt es dort, wo es für viele Subjekte sinnvoll ist, z.B. die Welt zu erklären und effektives Handeln in ihr zu ermöglichen. Der stabile Zustand wandelt sich, wo immer mehr Situationen keine befriedigenden Ergebnisse liefern (ebd.). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Beziehung zwischen sozialen Systemen und Individuen. Der Bereich menschlicher Interaktion und Kommunikation ist für das System

Individuum seine Umwelt. Solange ein Individuum innerhalb eines sozialen Systems agiert, sorgt er durch sein Verhalten dafür, dass die abstrakte Organisation, d.h. die Spielregeln des Systems, sich ändern können, aber nicht müssen.

Das, was sich im Laufe der Zeit entwickelt, ist das abstrakte Muster – die Menge der Regeln, nicht jedoch das konkrete System (vgl. Simon 2001, 59). Regeln können von den Systemmitgliedern selbst formuliert werden, wenn sie Teil ihrer Selbstbeschreibung geworden sind. Schlippe und Schweizer sprechen hier von expliziten Regeln, die sich von den impliziten deutlich unterscheiden. Diese werden oft erst dann bemerkbar und formulierbar, wenn sie übertreten werden und dies als Problem bewertet wird (vgl. Schlippe/-Schweizer, 2002, 61).

Somit sind die Konstruktion von sozialer Wirklichkeit jedes einzelnen Subjektes und die Konstruktion der Wirklichkeit, die in der Interaktion zustande kommt, immer aufeinander abgestimmt und zirkulär kausal (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 89).

## 2.4. Fazit

1. Das Gehirn arbeitet nach einem rigorosen topologischen Prinzip und bildet ein in sich abgeschlossenes System, das nach eigenen Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet – die Welt ist ein Konstrukt des Gehirns.
2. Wegen der „Abgeschlossenheit des Gehirns“ ersetzen Maturana und Varela die üblichen Begriffe des Verhaltens Input - Reiz – Reaktion durch den Begriff Perturbation. Diese bezieht sich immer auf Beobachtung äußerer Ergebnisse.
3. Existierende Systeme organisieren sich selbst (Autopoiese), sind selbstreferenziell, autonom und energetisch offen.
4. Autopoietische Systeme sind durch Perturbation entweder in der Lage in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen ihre Struktur umzubauen, oder sie sterben. Das gilt auch für Entwicklung und Aufrechterhaltung psychischer und sozialer Strukturen.
5. Psychische und soziale Operationen werden vom Beobachter festgelegt, der ein sich selbst einschließendes Modell der Handlung und Reflexion darüber

braucht, um seine psychische Identität und soziale Kommunikation aufrechtzuerhalten.

6. Soziale Systeme entstehen aus einer Zahl von Individuen, die miteinander kommunizieren, sie sind synreferenziell und organisieren sich in ihren räumlichen und zeitlichen Operationen. Nicht einzelne Individuen jedoch sind Elemente des sozialen Systems, sondern ihre Interaktionen und Kommunikationen.
7. Die Stabilität sozialer Systeme hängt von ihrer sich aufeinander beziehenden Kommunikationen ab.
8. Die Kultur eines sozialen Systems ist die Summe seiner Reproduktionen von Lösungen und Handlungen, die seine Identität sichern.
9. Das Verhalten von Individuen entscheidet in sozialen Systemen, je nach ihren expliziten und impliziten Regeln, über Veränderungen.
10. Subjekte konstruieren ihre soziale Wirklichkeit autopoietisch und interaktiv in zirkulär kausal aufeinander abgestimmten Abläufen.

### **3. Konstruktivistisch – systemisches Lernen: Von der Theorie zur Praxis**

#### **3.1. Die Konstruktivität des Gehirns**

In den ersten Kapiteln wurde die triviale Konstruktivität der Wahrnehmung erläutert, die darin besteht, dass alles, was wir in unserer Wahrnehmung erleben, in unserem Gehirn entsteht und daher im ontologischen Sinne von der Umwelt verschieden ist. Die neuronalen Ereignisse sind verschieden von den Umweltereignissen, die auf die Sinnesorgane einwirken. Diese empfangen nur elektro-magnetische Wellen, Schalldruckwellen, mechanischen Druck und Geruchsmoleküle (vgl. Roth, Simon 1998, 48). Damit ist das Gehirn ein kognitiv in sich abgeschlossenes System, das nach eigenen Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet. Individuelle Erlebnisse werden ein Konstrukt unseres Gehirns.

Von Interesse für den Zusammenhang mit dem Lernen ist die Frage, nach welchen **Prinzipien** sich die neuronale **Erregungsverarbeitung und Informationserzeugung** in unserem Gehirn vollzieht. Die Sinnesrezeptoren müssen die Einwirkung der Umweltereignisse in neuroelektrische und neurochemische Prozesse umwandeln, weil die Nervenzellen des Gehirns nicht direkt durch die überlebenswichtigen Umweltereignisse erregt werden können. Alles wird in einen „Einheitscode“ übersetzt, um Interaktion zwischen verschiedenen Sinnessystemen hervorzurufen und sensorische Erregung in Verhaltenssteuerung umzuwandeln (vgl. ebd. 51). Dieser Prozess wird mit dem Begriff `Transduktion` bezeichnet. Während dieses Vorgangs kann es natürlich zum Verlust der Spezifitäten für das Gehirn kommen und damit dies verhindert wird, muss für das Gehirn eine verlässliche **Beziehung zwischen Außenwelt und Rezeptoraktivität** geben, sonst kann das Denkorgan keine Schlüsse für sich ziehen. Das Gehirn entscheidet, was die neuronale Erregung in bezug auf die Einwirkungen der Umweltereignisse für den Körper bedeutet. Für das Gehirn sind lokale neuronale Erregungen bedeutungslos, deswegen muss behauptet werden, dass die Einwirkung rational an einem bestimmten Ort zur gegebenen Zeit fortschreitet (ebd.). Gleiches kennen wir aus dem Prozess der Synapsenbildung: Beim Zusammentreffen von zwei Erregungsbahnen entsteht durch die Vernichtung von alten Signalen eine neue Information (vgl. Zimbardo 1999, 65). Aus den Erkenntnissen folgt: Die raum – zeitlichen Aspekte eines Prozesses müssen

notwendigerweise getrennt repräsentiert werden, damit das Gehirn sie überhaupt wahrnimmt. Roth spricht hier von der getrennten Erregungsverarbeitung: Alle Primärinformationen (z.B. Elementarereignisse, z.B. Ort, Wellenlänge und Helligkeit des Lichts) wie auch Sekundärinformationen, müssen auf getrennten Verarbeitungsbahnen weitergeleitet werden (vgl. Roth, ebd. 51). Sinnesorgane übertragen Intensität (hell, dunkel, leise, laut), Modalität (Sehen, Hören usw.), Qualität (Farbe, Tonhöhe), Zeitstruktur (Beginn, Ende) und den Ort (relativ, zweidimensional). Das Gehirn speichert/codiert diese Erfahrungen auf „getrennten Verarbeitungsbahnen“ und „Verarbeitungsorten“. Zugleich mit der Primärinformation wird eine neue Information geschaffen. Die erste Information wird einerseits kombiniert und andererseits mit bereits vorliegenden Informationen im Gehirn verbunden (ebd. 52). Die Informationen werden nicht nur erzeugt, sie werden auch bewahrt. Das geschieht in einem parallel – konvergent – divergenten System der Informationsverarbeitung. Zwischen 100 Milliarden und einer Billion zentralen Neuronen werden die Informationen aus. Das bedeutet, dass nur ein Bruchteil der Informationen aktuell von den Sinnesorganen kommt. Aus all dem folgt: In den Sinnesorganen gibt es keine Wahrnehmung. Die Sinnesorgane können die Welt prinzipiell nicht „so wie sie ist“ abbilden. Die Wahrnehmung ist das Ergebnis einer parallel – hierarchischen Informationsverarbeitung im Gehirn. Daher ist das Verhältnis von Sinnesreizen und Wahrnehmung niemals ein Abbildungsverhältnis (vgl. ebd.). Wie Manfred Spitzer es formuliert, sind wir neurobiologisch gesprochen vor allem mit uns beschäftigt. In und mit diesen Verbindungen findet im Gehirn Informationsverarbeitung in Form von Wahrnehmen, Lernen und Denken statt (vgl. Spitzer 2003, 54). Die eigentliche Informationsverarbeitungsmechanik erkennen wir jedoch nicht. Und doch steuert sie unser Verhalten. Die von Spitzer zitierten Forschungsergebnisse zeigen, dass sich das Gehirn in Abhängigkeit von zu verarbeitenden Inputs ständig aufbaut, d.h. es werden neue neuronale Verknüpfungen geknüpft, um Eingangskanäle besser zu verarbeiten (ebd. 119). Demzufolge kann **das Gehirn nicht aufhören zu lernen**. Hiermit gewinnt die These von Fritz Simon an Bedeutung, dass es interessant wäre zu schauen, nicht warum und wie Menschen lernen, sondern **warum und wieso sie z.B. eine Sprache nicht lernen** (vgl. Simon 1998, 353).

Der Grund ist aus neurobiologischer Sicht ein zweifacher, denn Aufmerksamkeit bedeutet allgemeine Wachheit des Gehirns oder selektive Aufmerksamkeit auf einen

bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung. Man kann feststellen, dass keine Wahrnehmung an sich geordnet und gestaltet ist. Die von Sinnesorganen übertragenden Daten sind überlappend, vieldeutig, nur implizit informativ. Interne Kriterien entschieden von der Gestaltung der Informationen im Lichte der gemachten neuronalen Erfahrung. Obwohl uns die Wahrnehmung als Abbildung der Welt erscheint, ist sie ein Konstrukt unseres visuellen Systems. Für die Forschung bleibt zu untersuchen, was sich auf der Ebene der Sinnesrezeptoren und des neuronalen Systems vollzieht.

Aus den genannten **neurobiologischen Überlegungen** ergibt sich im Rahmen der Definitionsbildung von „Lernen“ **eine Implikation**, dass nicht die Umwelt, sondern jedes individuelle Gehirn darüber entscheidet, wie ein Mensch sein Verhalten steuert (vgl. Roth 1998, Simon 1998 51). Das Wissen kann nicht in das Gehirn einfach so, wie es präsentiert wird, transportiert werden. **Das Lernen** findet immer **im Zusammenhang von Denken, Fühlen und körperlichen Empfindungen in einem bestimmten Kontext statt**.

Zu betonen ist, dass die dargestellten Erkenntnisse nur zum Verständnis des Lernphänomens führen können. Der Begriff „Lernen“ beschreibt keine wahrnehmbaren Phänomene, sondern er erklärt sie: **Lernen ist ein Erklärungsprinzip** (Simon 1998, 354). Die Frage, ob, wann und wie diese unbewussten Zustände bewusst gemacht werden können oder sollen, kann nicht generell beantwortet werden. Die Neurobiologie alleine kann die Leistung des Gehirns nicht erklären. Der Gegenstand ihrer Auseinandersetzung sind Funktionen, Strukturen, elektrische und chemische Abläufe des Nervensystems. Was diese bedeuten, ist aus dem Erleben und dem Verhalten zu entnehmen. Der Hirnforscher kann nur erklären, was im Gehirn passiert und wann bestimmte Verhaltensweisen deutlich werden (vgl. Damasio 2001, 11 - 21). Der nächste Schritt in der theoretischen Lernanalyse müsste also in eine Richtung der Psychologie gemacht werden, weil sie die Verhaltensweisen beobachtet und in die Pädagogik, weil sie organisierte Lernprozesse zu ihrem Untersuchungsgegenstand macht.

Im folgenden Kapitel soll der Begriff der Lernens aus dieser interdisziplinären Sicht betrachtet werden.

### **3.2. Konstruktivistisch – systemischer Lernbegriff für die pädagogische Praxis**

Wenn das Wahrnehmen, Denken und damit Lernen ein autopoietischer abgeschlossener Prozess der Selbststeuerung ist, dann kann auch keine äußere Kraft in dem gegebenen gewünschten Moment den Anspruch erheben, direkt auf ein Verhalten einer Person einzuwirken (vgl. Kap. 1 – 2). Lehrer und Dozenten können nicht erwarten, dass die von ihnen präsentierten Informationen von dem Hörer und Zuschauer so empfangen werden, wie der Sender es eigentlich will.

In den kommunikativen Prozessen, in denen Systeme synreferenziell und autonom sind, muss auf Aufgeschlossenheit gegenüber Störungen und Verunsicherungen geachtet werden. (vgl. Siebert 2003, 42), ohne natürlich auf systematisches Wissen, auf Wissensvermittlung oder auf Einleitung von Prozessen verzichten zu wollen. Die Nervenzellen brauchen doch ihre Inputs! Konstruktivistisch – systemische Inputs bedeuten nicht nur die Sache, sondern auch den Kontext und das „Wie“, die Methoden.

Laut Maturana und Varela ist ein kognitives System ein System, das in einem bestimmten Interaktionsbereich zum Zweck der Selbsterhaltung handeln kann (Simon 1998, 358). Und gerade dem Interaktionsbereich schreiben die Systemiker eine wichtige Bedeutung zu: Wenn man davon ausgeht, dass das Wissen<sup>7</sup> (auch das sprachliche Wissen) auf das Lernen zielt, auch ein Konstrukt ist, kann das Lernen keine reinen Wahrheiten auf Dauer abbilden, sondern es ist selbst ein Austauschprozess, der re-/de-/ und konstruktive Teile miteinander verbindet (vgl. Reich 2004, 161).

Der konstruktivistisch – systemische **Begriff des Lernens** soll definiert werden, weil es erstens der Weg zur Umsetzung der interdisziplinären Erkenntnisse ist, zweitens in seiner Auslegung das Schaffen des theoretischen Rahmens ermöglicht, wie den Lernenden gerechtere Lernbedingungen zu ermöglichen sind, wo geistige Phänomene in der Wechselwirkung mit der Umwelt zu mehr Handlung führen und

---

<sup>7</sup> **Wissen** tritt in drei Formen auf: Deklaratives Wissen (Lerngegenstand, z.B. Lexik, Syntax), prozedurales Wissen steuert immer den Erwerb des deklarativen Wissens und umfasst alle Fähigkeiten Lernprozesse durchzuführen, sie zu planen und sie zu bewerten, und rhetorisches Wissen betrifft eine allgemeine Wissenskomponente, es ist z.B. das Strukturwissen von Aussagen von Texten. Dieses Wissen ist zwar kulturspezifisch, aber zeigt eine Vielzahl universeller Merkmale (vgl. Wolff 2002, 273 – 275) Die Begriffe: prozedurales und rhetorisches Wissen wurden von Norman & Rumpelhart 1978 und 1980 von Anderson gebraucht.



drittens könnte das konstruktivistisch – systemische Lernverständnis auch die Kommunikation auf beiden Seiten (Dozent – Teilnehmer) erweitern und die Lernfähigkeit, Selbstlernkompetenz der Teilnehmer institutionell organisierter Sprachkurse aus verschiedenen Kulturen fördern.

Die Diskussion um den biologisch begründeten Lernbegriff wurde mit der Perspektive des vernetzten Denkens von Frederic Vester in den siebziger und achtziger Jahren aufgezeichnet. Heute werden auch die beiden Adjektive „systemisch“ und „vernetzt“ oft synonym gebraucht. „Systemisch“ bedeutet Konzentration auf Beobachtung, Unterscheidung und Erklärung komplexer Wirklichkeiten, Wechselwirkungen, Zeitabläufe und Veränderung von Variablen gleichzeitig. „Vernetztes Lernen“ verweist auf die neuronalen Prozesse des Lernens und auf die Fähigkeit, unterschiedliche Erkenntnisse und Sichtweisen zu verändern (vgl. Siebert. 2003b, 40).

In dem konstruktivistisch – systemischen Raum des Lernens gibt es Platz für **komplementäres Denken** (kein Entweder – Oder-Denken, kein Schwarz – Weiß-Denken). Hier sind mehrere Lösungen denkbar, Urteile werden mit Vorsicht gefällt. Sachliche Inputs bleiben sehr wichtig, aber entscheidend für den Lernerfolg sind vor allem die individuelle kognitive, emotionale „Vorstruktur“, die psycho - physische Befindlichkeit und der Kontext: Lerngruppe, Lernumgebung, biographische und alltägliche Verwendungssituationen (vgl. Siebert 2003a, 18).

Das **nachhaltige Lernen muss mit Sinn verbunden** werden und zwar nicht nur mit der lebenspraktischen Bedeutsamkeit, sondern mit der Relevanz für die Identitätsentwicklung und „Weltverstehen“. Ein solcher Sinn kann nicht pädagogisch „verordnet“ werden, sondern er muss „erlebt“ werden (ebd. 15). Dieses Erleben in komplexen Wissensnetzen ist ein subjektiver Erkenntnisprozess. Das Neue muss natürlich anschlussfähig sein, aber es erfordert vor allem Öffnung für Neues, Fremdes, Irritierendes. Die Lerner sollen in ihren gewöhnlichen Gedankengängen durch Differenzerfahrungen d.h. durch die Wahrnehmung von Unterschieden „gestört“/perturbiert werden (vgl. Siebert 2003b., 20).

Auch durch **Metakognition**, die zur Selbstbeobachtung verleitet, werden Lerner und Lehrer eine Wirklichkeitskonstruktion hinterfragen müssen. Dies wäre der nähere Zugang zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen, nicht direkt zu beobachtenden Wirklichkeit. Letztendlich ist jeder selbst verantwortlich für das Lernen, die Aufgabe der Lehrer/Dozenten liegt in der didaktischen Gestaltung der Unterrichtssituation und der Rekonstruktion der Qualifikationsanforderungen.

Wenn der Lehrende eine konstruktivistisch – systemische Perspektive in seinen didaktischen Aktivitäten berücksichtigen will, könnte er zum konstruktiven Lernen einladen, wo gehandelt wird und reflektierende Sichtweisen über Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung entwickelt werden, wo das Lernen durch Rekonstruktion mit Berücksichtigung der Modifizierung des Stoffes aus der Lernersicht stattfindet und die Rekonstruktion durch kritische Hinterfragung auch dekonstruiert werden kann (z.B. im Sokratischen Dialog).

Konstruktivistisch – systemisch zu lernen, müsste auch heißen: **Kreativ** verschiedene Lösungen für ein Problem in passenden Situationen des Zusammenkommens zu entwickeln, in dem mehrperspektivistische Beobachterrollen in der notwendigen Kooperation einbezogen würden.

Konstruktivistisch – systemisch zu lernen, müsste des weiteren bedeuten, dass die Gefühle der Lerner mit Akzeptanz auf beiden Seiten zum Ausdruck kommen: Wut, Enttäuschung, Glück, Frustration, auch Gleichgültigkeit – als Abbildung der Beziehung zum Lernstoff sollten diese thematisiert und als ein Bestandteil in Lernprozessen betrachtet werden.

Das vorgestellte Lernverständnis ist keinesfalls konstruktivistischen oder systemischen Theorien zu entnehmen. Es ist die theoretische Integration verschiedener Ansätze und Erweiterung auf der biologischen Ebene. Ein wesentlicher Beitrag der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik zur **Begriffsbestimmung besteht in der Integration von drei Systemebenen eines Individuums für seinen Lernprozess: der psychischen, sozialen und körperlichen.** In den hier beschriebenen Perspektiven wurden die ersten zwei oben aufgeführt, die körperliche sollte nicht ausgelassen werden, weil rationales Fühlen nie unabhängig von Gefühlen und Körperempfindungen stattfindet.

Damasio betont die **Bedeutung des Körperzustands für das Lernen und Erkennen**. Die Körperlichkeit des Organismus wertet die Bedeutung der räumlichen Lernumgebung auf. Der Organismus befindet sich in der Wechselwirkung mit der Umwelt, in einem Prozess, den weder nur der Körper noch nur das Gehirn bestimmt (Damasio 1999, 18). Dem ist zu entnehmen, dass Sachverhalte nur dann verstanden werden können, wenn man die Wechselwirkung des Organismus mit seiner Umwelt einbezieht. Dass die Umwelt erst aus der Wechselwirkung des Organismus entsteht, unterstreicht nur, wie komplex die Wechselwirkungen sind, die wir berücksichtigen müssen (ebd.). Konventionelles Lernen neigt dazu, Menschen über längere Zeiträume inaktiv zu halten. Gehirnlähmung setzt ein und das Lernen verlangsamt sich, wenn es nicht sogar insgesamt zum Stillstand kommt. Menschen regelmäßig aus ihren Sitzen zu holen und zu bewegen, Musik hören zu lassen, weckt den Körper, verbessert die Durchblutung im Gehirn und liefert dem Denkorgan Energie und Sauerstoff, so könnten gewohnte Strukturen unterbrochen werden, die Störung kommt zustande und möglicherweise entsteht die Änderung für das ganze System, was die Aufmerksamkeit und das Denken in andere Richtung anstößt. Der für Bewegung zuständige Teil des menschlichen Gehirns – die motorische Kortex liegt genau neben dem Teil des Gehirns, der für das Denken und Problemlösungen genutzt wird. Die Bewegung einzuschränken, bedeutet, das Gehirn daran zu hindern, bestmöglich zu funktionieren (vgl. ebd.). Das Einbinden des Körpers in den Lernprozess könnte fördern, dass Menschen ihre volle integrierte Intelligenz einsetzen.

Das systemisch – konstruktivistische Fundament sieht Lernende als Schöpfer, ist auf Kooperation und soziale Leistungen ausgerichtet, auf Lernen als eine ganzheitliche und körperliche Aktivität und auf Lernprogramme, die Vielfalt bieten und alle individuellen Lernstile ansprechen.

Williams und Burden fassen in ihrer Beschreibung des konstruktivistischen Ansatzes die Bedeutung des Lernens in folgenden Thesen zusammen:

**Lernen**

- ist ein komplexer Prozess.
- produziert Veränderungen.

- beinhaltet Kreationen des neu Verstandenen, das individuell relevant ist.
- kann verschiedene Formen annehmen.
- resultiert aus sozialen Reaktionen.
- braucht oft Mediationsprozesse/Aushandlungen.
- ist von Individuum zu Individuum unterschiedlich.
- ist genauso ein emotionaler wie kognitiver Prozess.
- ist eng mit den Vorstellungen über die eigene Person des Lerners verbunden.
- ist ein lebenslanger Prozess

(vgl. Williams/Burden 1997, 62).

Der konstruktivistisch –systemische Lernbegriff bedeutet didaktisch für die Praxis der Handlung im Unterricht eine Verknüpfung zwischen Psychologik, Sachlogik und Handlungslogik. Die Psychologik umfasst die autopoietischen Erkenntnisprozesse unseres Nervensystems, die mentale Konstruktion von Wirklichkeiten. Die Sachlogik bezieht sich auf die Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Lerngegenstände. Zur Handlungslogik gehören die situations- und kontextabhängigen Erfordernisse der Verwendungssituation. Zwischen den drei strukturell gekoppelten Logiken müssen bei organisierten Lernprozessen ständig Vernetzungen und Transfers erprobt werden (vgl. Siebert 2003a, 44).

### **3.3. Konsequenzen für das Lernen von Fremdsprachen**

Lerntheorien konstruktivistischer Prägung modellieren Wissensbildung als rekursiven, vom Lerner selbst organisierten Prozess kognitiver Strukturbildung. Die eigene Lernsteuerung erfolgt über die Reorganisation und Erweiterung bereits bestehender Wissensmuster. Jede neue Information, die in die alte Struktur „eingebaut“ werden soll, bestimmt den weiteren Umgang mit Informationen mit. Lernprozesse sind somit strukturdeterminiert, wirken aber zugleich strukturdeterminierend. Es ist also kaum möglich, die Leistungen/Resultate der Lernprozesse vorherzusagen. Die Steuerung und Modellierung der Lernprozesse durch den Lerner selbst betonend, stehen konstruktivistische Annahmen zur Wissensbildung in deutlichem Gegensatz zu den Lerntheorien, die Lernprozesse als Wissensübertragung sehen. Konstruktivistisch gesehen lässt sich die Information nicht übertragen, weil sie „als solche“ gar nicht existiert. Nur auf der Basis

vergangener Erfahrung und der aus ihr abgeleiteten Deutungsmuster attribuiert unser Gehirn einlaufenden physikalischen Reizen vielmehr die Bedeutung erst zu. Lernprozesse sind somit stets durch den aktuellen Wissenstand und die individuellen Interpretationsweisen der einzelnen Lernerpersönlichkeiten vorgeprägt (Richter 1996, 151).<sup>8</sup>

In der Arbeit gehe ich davon aus, dass alles, was hier über individuelle und soziale Wirklichkeitskonstruktionen gesagt wurde, analog für den Spracherwerb der Bedeutungskonstruktion, für das Verstehen, für Kommunikation und für das damit verbundene Lernen gilt. Aus psycholinguistischer Sicht werde ich näher auf diese Thematik im Kapitel 6.1.4. eingehen.

Dieter Wolff (2002) zeigte in seinem interdisziplinären Diskurs u.a. durch die Beschreibung von Sprachverarbeitungsmodellen, dass der Gebrauch der Sprache (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) komplexen Konstruktionsprozessen unterliegt und dass diese Prozesse den Menschen befähigen, eine Sprache zu lernen. Denn mit der Vorstellung der Sprache, ihrer Strukturen, Bedeutungen und Funktionen ist jeder imstande die Lernprozesse zu initiieren. Mit dieser Erkenntnis machte Wolff deutlich, dass **Sprachenlernen** auch **Sprachgebrauch** ist und demnach auch Konstruktion bedeutet. Das **Beziehungsverhältnis** zwischen Sprachenlernen, Sprachgebrauch und Konstruktion ist nur **interdisziplinär** zu betrachten: **Kognitionswissenschaften** untersuchen in diesem Zusammenhang Fragen, was im menschlichen Gehirn abläuft, wenn der Mensch wahrnimmt, versteht und Gedanken in Form der Sprache produziert; zur **Lernpsychologie** gehört die Frage nach den charakteristischen Merkmalen der Konstruktionsprozesse, die das Lernen fördern; **Sprachpsychologen** untersuchen, was passiert, wenn eine Sprache im Gehirn des Menschen entsteht und benutzt wird; für **Pädagogen** werden Auswirkungen der Konstruktion als aktiver Tätigkeit des Menschen auf das pädagogische Handeln zum Untersuchungsgegenstand. Zu den **allgemeinen didaktischen Fragen** gehört die Frage, wie eine Lernumgebung beschaffen sein muss, damit Konstruktionsprozesse gefördert werden. Und zu den **fremdsprachendidaktischen Fragestellungen** gehört schließlich die Frage, wie

---

<sup>8</sup> In: Müller, K. (1996): Konstruktivismus: Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse.

man sprachliche Konstruktionsprozesse beim Sprachgebrauch und beim Sprachenlernen fördern kann (vgl. Wolff 2000, 4).

In der Arbeit sollen eine pädagogische und eine didaktische Perspektive beleuchtet werden, da beide ineinander verfließen. Den **Kontext** für unsere Pädagogik stellen **die nicht deutschsprachigen Erwachsenen im Inland und im Ausland** (zukünftige Akademiker und andere Personen) sowie meistens von Universitäten oder anderen Institutionen organisierte Sprachlernprozesse dar. Der **Lerngegenstand** ist die **deutsche Sprache**.

Bevor zu den Konsequenzen für das Lernen des Deutschen übergegangen wird, soll das Verständnis des Lerngegenstands aufgezeichnet werden. Zuerst möchte ich im Folgenden<sup>9</sup> den Begriff `Sprache` definieren, den Kontext des Deutschen als Fremdsprache skizzieren und anschließend erste Reflexionen der Erkenntnisse aus der Fremdsprachenforschung zum Lernen<sup>10</sup> des Deutschen für Ausländer aus dem konstruktivistisch – systemischen Hintergrund vornehmen.

**Sprache** ist das komplexeste Phänomen, das das menschliche Gehirn hervorgebracht hat. Keine Sprache ist bis jetzt ausreichend beschrieben und Sprache ist von Nonverbalem nicht zufriedenstellend abzugrenzen. Auch zwischen Verbalem und Nonverbalem besteht ein Wechselspiel: Jeder Aspekt ist auf andere Aspekte angewiesen (vgl. Wendt 2000, 105). Dieses so gesehene Phänomen schöpft u.a. seine Erklärung aus der neurobiologischen Forschung von Damasio, der Sprache aufgrund seiner Untersuchungen mit Patienten, die ganzheitliche Sprachstörungen erlitten, als **erweitertes Bewusstsein** bezeichnet – **extended consciousness** – und sie als Basis des menschlichen Organismus für Übersetzung der Grundprozesse des Bewusstseins ansieht. Sprache ist eine höhere Form des Bewusstseins – ihr „Hauptmitarbeiter“ – contributor (vgl. Damasio 1999, 108). In diesem Zusammenhang kann noch eine andere Bezeichnung der Sprache in ihrer metaphorischen Form eine Definition ergänzen: Sprache kann schon fast als ein eigenes „Wahrnehmungsorgan“ bezeichnet werden, nicht nur als Kommunikationsmittel, da das Bewusstsein dabei analog zu funktionieren scheint und wir kein Bewusstsein davon haben, was uns

---

<sup>9</sup> Sprache ist im Fremdsprachenunterricht der Gegenstand, der zu konstruieren ist. Mit der Definition wird hier der Bereich der Sachlogik (s. Ende des Kapitels 3.2.) gekennzeichnet.

<sup>10</sup> Der Kontext und die erste Analyse der Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung zum Lernen aus der konstruktivistisch – systemischer Sicht erlaubten einen Einblick in die Bereiche der **Psycho-** und **Handlungslogik** für den DaF-Unterricht (s. Ende des Kapitels 3.2)

nicht bewusst ist. So konstruieren wir in den Stimmungen des Alltags permanent eine Welt des Erlebens (vgl. Jaynes 1988, 37). In diesem alltäglichen Prozess **entsteht die Sprache sozio – kommunikativ**, als Rahmen, von dem unsere Erfahrungen Bedeutungen bekommen, diese sind ohne Bedeutungszuweisung nicht denkbar. Wie Axiome neurobiologischer Systemtheorien verdeutlichen, ist Wirklichkeit das Ergebnis eines konsensuellen Abgleichprozesses, so dass wir dazu aufgefordert sind, ständig diesen Prozess zu überprüfen (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 97). „Übereinstimmung“ ist jedoch etwas Zerbrechliches, das ständig neuen Aushandlungen und Kontroversen unterworfen ist (vgl. Andersen/Golishian 1990, 213). Wir bewerten durch und in der Sprache Auseinandersetzungen, nicht die Situationen selbst. Systeme konstruieren sich demnach in der Sprache. Die sprachliche Koordination dient Menschen dazu, sich in sozialen Systemen auf bestimmte soziale Themen zu einigen. Diese konstruieren auch einen gemeinsamen Sinn. Die Folge davon ist ein Aufbau eines Kommunikationssystems. Nicht Personen, **sondern Kommunikation und Interaktion in und durch die Sprache erschaffen Probleme und Lösungen**. Ändert sich die Beschreibung der Kommunikation und Interaktion durch Kommunikationspartner, so kann sich auch das System verändern (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 99).

Sprachliches ist zuerst physikalisch, sinnlich wahrnehmbar: akustisch in Form von Lauten oder auch visuell in Form von optischen Zeichen. Diese Sprache ist direkt beobachtbar.<sup>11</sup> Die Umsetzung der Zeichen, die Zuweisung von Bedeutungen geschieht im Kopf des Hörers oder Lesers. Dort lebt die Sprache als Werkzeug des Denkens.<sup>12</sup> Ihre Strukturierung ist „ein implizites Wissen“, d.h. es ist dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich (vgl. Schwarz 1996, 46). Aber die Sprache braucht das Bewusstsein, um in ihrem Wunder erstens die Fähigkeit der Übersetzung von Gedanken in Worte, Worten in Sequenzen und ganze Gedankengänge zu übersetzen, zweitens die Fähigkeit Wissen unter dem Dach eines Wortes zu klassifizieren, drittens um die Fähigkeit phantasiebezogene Konstrukte und Abstraktionen mit einem sinnvollen Wort zu bezeichnen (vgl. Damasio<sup>13</sup> 1999, 111).

---

<sup>11</sup> Chomsky nennt diese Art von Sprache: äußere Sprache

<sup>12</sup> Chomsky: innere Sprache

<sup>13</sup> bezeichnet Sprache aufgrund seinen neurobiologischen Untersuchungen als erweiterte Wahrnehmung (extended consciousness). Er fand heraus, dass Patienten mit global aphasia (entscheidende Beeinträchtigung sprachlicher Funktionen) nicht in der Lage sind, Sprache visuell oder auditiv wahrzunehmen – sie verstehen nicht, wenn gesprochen wird, sie verstehen auch keine

„Mit Hilfe von Sprache können Konstruktionen bei einem Gegenüber angestoßen werden. Entscheidend bei dieser Definition ist jedoch ein bestehendes Repertoire an intersubjektiv bedeutsamen Zeichen, denen ein subjektiver Sinn zugeschrieben werden kann. Eine Sprache besteht somit dann, wenn ein Beobachter eine Handlung eines Gegenübers als Zeichen betrachtet, dem ein bestimmter Sinn zugeschrieben werden kann (Mimik oder Lautäußerungen).“ (Lindemann/-Vossler 1999, 195)

Dem Begriff Sprache gehört auch die sprachliche Beschreibung der Sprache an, ihre Darstellung in einer Metasprache, z.B. Werke zur Grammatik und Lexika. Diese formalen Beschreibungen und Analysen sind keineswegs identisch mit Beschreibungen von psychischen Prozessen der inneren Sprache (vgl. Wendt 2000, 106). Daraus folgt, dass Grammatiken keine psychologische Realität haben. Es müsste auch bedeuten, dass eine Sprache einen bestimmten Kontext, eine bestimmte Situation und Akteure (Rezipient und Produzent) braucht, die sich immer in ihrer Wirklichkeitskonstruktionen voneinander enorm unterscheiden und sich so gegenseitig helfen, die soziale Realität zu konstruieren.

Hier muss die Sprachenforschung (auch Fremdsprachenforschung) auf Forschungsergebnisse der kognitiven Psychologie im weitesten Sinne, auf die Modelle der Psycholinguistik oder der kognitiven Linguistik verweisen und mit der Ethnografie der Kommunikation, der Literaturwissenschaft, Pädagogik und Psychologie im weiten Sinne kooperieren.

Es kann jedoch in diesem Rahmen kein Einblick in alle diese Forschungsbereiche geleistet werden. Es wäre auch nicht in Sinne der Überlegungen sich zu einer Seite der Lerntheorien im Spracherwerb zu bekennen, ob kognitivistische, interaktionistische oder aber nativistisch – mentalistische.

Sprache und der Sprachlernprozess sollen hier nicht als kausales, sondern zirkuläres psycho – sozial – körperliches Geschehen betrachtet werden. Alle drei Dimensionen:

---

geschriebenen Worte. Solche Patienten sind nicht fähig Sprache in gewöhnlicher Weise zu produzieren, nicht einmal ein Wort oder einen Laut zu wiederholen. Es gibt keinen Beweis, dass in ihrem Verstand Wörter oder Ideen überhaupt produziert werden. Damasio suggeriert, dass sie von einem wortlosem Denkprozess begleitet werden. Aber Kommunikation mit ihnen ist möglich, wenn der Partner genug Geduld und Aufmerksamkeit aufbringt, sich dem limitierten, improvisierten Vokabular nicht linguistischer Natur anzupassen. Bei dieser Kommunikation entwickeln die Patienten auch eingeschränkte Kommunikationsfähigkeiten. Sie sind also bei vollem Bewusstsein, sie können einzig und alleine nicht ihre Gedanken in Sprache übersetzen und umgekehrt (vgl. Damasio 1999, 109 – 112).



angeborene Dispositionen, psychisch – kognitive sowie soziale sind für Sprache und Sprachenlernen von Bedeutung (vgl. Wendt 2000, 107).

**Die deutsche Sprache** ist laut psycholinguistischen Aussagen von Langenmayr semantisch komplexer als alle europäischen Sprachen. Der Wortschatz ist größer, Wortzusammensetzungen sind geschätzter als einzelne Wörter, weil die Beziehungsaufgabe damit genauer erreicht wird. Die deutsche Denkform ist synthetisch – dialektisch ganzheitlich und gestalthaft; kennzeichnend für das Deutsche sind viele Voll- und Halbsynonyme, die Leichtigkeit in der Bildung von Neologismen, das Spezialsehertum in der Auffassung der Wirklichkeit, das Verlangen nach individualisierendem Ausdruck und eine beträchtliche Binnendifferenzierung des Sprachgebiets nach Stämmen, Landschaften und Mundarten, denen im Gegensatz zu anderen Sprachen das Eindringen in Hochsprache erlaubt ist (vgl. Kainz, Band V, Teil 2 1969).

Das Deutsche ist gekennzeichnet durch Individualismus, Gestaltungswillen (z.B. Freiheit der Wortfolge), Spezialsehertum (z.B. Möglichkeit von Neologismen, Wortzusammensetzungen usw.) und ein weitgehendes Differenzierungsbedürfnis. Das Verlangen nach Gründlichkeit und der Möglichkeit, sich deutlich und kräftig ausdrücken zu können, wird im Pleonasmus und der Überdetermination des Lautbestandes deutlich. Das Deutsche ist gekennzeichnet durch sehr komplexe Wort- und Satzkonstruktionen und durch einen extrem großen Spannungsbogen, der sich erst mit Ende des Satzes löst. Dies lässt sich als Ausdruck bedächtiger, aber energetischer Geistesart sowie von starken Gefühlsspannungen interpretieren. Ähnlich fungiert die im Vergleich zu anderen Sprachen gesteigerte Tendenz zur Satzunterordnung (vgl. Langenmayr 1999, 332).

**Deutsch als Fremdsprache** wird sowohl im In- und Ausland an den Universitäten und privaten Institutionen gelehrt. An den allgemeinsprachlichen und fachlichen Kursen nehmen Erwachsene, Jugendliche und Kinder teil. Die Diskurse und Analysen in dieser Arbeit sollen vor dem Hintergrund der Arbeit mit Erwachsenen, besonders im universitären Bereich ausgehen, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich allgemeine erkenntnistheoretische Überlegungen als Anregung für andere Adressatengruppen eignen. Deutschkurse finden meistens in Gruppen von 10 – 25

Teilnehmern statt. Der Fachverband DaF<sup>14</sup> legte gemeinsam mit dem Goethe Institut zeitliche Vorgaben für das Beherrschen von sprachlichen Fertigkeiten fest: Grundstufe 350 – 600 UE<sup>15</sup> (mit der Prüfung des Goethe Instituts *Zertifikat Deutsch*) je nach Form und Lernvoraussetzungen, Mittelstufe 400 – 600 UE (mit der Prüfung *Zentrale Mittelstufenprüfung* beim Goethe Institut), Oberstufe 600 – 800 UE (mit der Prüfung *Zentrale Oberstufenprüfung* beim Goethe Institut), Test DaF Niveau mit 700 – 1000 UE, DSH Niveau mit etwa 1200 UE.<sup>16</sup>

Die Lernziele der allgemeinsprachlicher Kurse betreffen, mit je unterschiedlicher Gewichtung, die vier Grundfertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Bei den fachsprachlichen Kursen stehen das Leseverstehen und die schriftliche/mündliche Wiedergabe von Textinhalten im Vordergrund. Lernziele richten sich je nach Prüfungszielen der einzelnen Stufen (vgl. Götze/Grub/Pommerin 2003, 523).

In dem von Europarat 2000 veröffentlichten Referenzrahmen für das Sprachenlernen (Lehren und Beurteilen) wird Sprachanwendung und Spracherwerb als Menge von Handlungen verstanden, durch die Lerner eine Vielzahl von Kompetenzen in verschiedenen Kontexten entwickeln. Diese Fertigkeiten machen Sprachrezeption und Produktion durch den Einsatz von gelernten Strategien (*deklaratives und prozedurales Wissen*) möglich (Trim/North/Coste 2000, 21).

Diese **Definition von Sprachenlernen** soll erweitert werden. Der Sprachgebrauch und der Spracherwerb werden hiermit als Veränderung mentaler Repräsentationen komplexer Konstruktionsprozesse verstanden, in denen der Lerner vor dem Hintergrund seines Sprach – Weltwissens als Konstrukteur in der Interaktion tätig ist (vgl. Wolff 2002, 340).<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> [www.fadaf.de/de/sprachpr\\_fungen/kds/](http://www.fadaf.de/de/sprachpr_fungen/kds/) 1972 konstituierte sich der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache der Lehrgebiete an den Universitäten und Hochschulen zur Vorbereitung ausländischer Bewerber auf das Studium, ein Jahr später erfolgte die Ansiedlung dieses Kreises beim Deutschen Akademischen Austauschdienst. Dort erscheinen regelmäßig die Materialien Deutsch als Fremdsprache. Der Arbeitskreis, der sich mittlerweile Fachverband deutsch als Fremdsprache nennt, veranstaltet Tagungen und gibt den Informationsdienst FaDaF aktuell heraus. (Götze/Grub/Pommerin 2003, 521, in: Bausch/Krist/Krumm )

<sup>15</sup> Abkürzung: Unterrichtseinheiten intensiv (24 Wochenstunden über mehrere Monate)

<sup>16</sup> TestDaF (vergleichbar mit TOEFL® auf Englisch) und DSH Prüfung berechtigen zum Studium an deutschen Universitäten

<sup>17</sup> Wolf stellt in seinem Diskurs zum Fremdsprachenerwerb eine Reihe interdisziplinärer Forschungsergebnisse zusammen, die ihm erlauben das Fazit für das Sprachenlernen im Sinne der konstruktivistischer Theorie zu ziehen.

Das Erlernen einer Sprache gleicht

- dem Erwerb jener individuellen, komplexen mentalen Prozesse, die beim Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben wichtig sind.
- dem Erwerb der kooperativen Prozesse des gemeinsamen Konstruierens von Bedeutung.
- dem Erwerb sprachlicher Mittel (Lexik und Grammatik), die der Lerner zur Umsetzung seiner mentalen Repräsentationen in verarbeitbare Informationen/ sprachliche Informationen benötigt (vgl. ebd.).

Interessant für die Pädagogik ist die Frage, wie die **strukturelle Kopplung** zwischen dem Lerner und der Sprache, auch zwischen Bewusstsein und Kommunikation erfolgt, d.h. wie kommt innerhalb des Prozesses der Selbstorganisation im Lerner die Abgleichung zwischen der Wirklichkeitskonstruktion mit den Konventionen der sozialen, kulturellen Gruppe zustande? Bleyl zeigt es anhand seiner Klassenzimmeruntersuchungen und verdeutlicht mit den daraus folgenden Erkenntnissen, dass dieser Prozess nur unter zwei Bedingungen gelingen kann:

- a) wenn genug Raum und Zeit dem Verstehen gegeben wird/den Möglichkeiten der Überprüfung von Bedeutung
- b) wenn der Lerner genug kritische Erfahrungen in der funktionalen Wirklichkeit der Sprache macht

Sprachenlernen erfolgt offensichtlich nicht durch eine eindimensionale Übermittlung von Wortzeichen – Wortbedeutung – Kombinationen. Die eigene Bedeutungs-/Wirklichkeitskonstruktion muss sich in der Interaktion mit anderen bestätigen, sie muss sich als 'viabel' erweisen. Das operational geschlossene kognitive System des Lerners wird – energetisch offen – durch die Inputs der sozialen Gruppe herausgefordert, seine Wirklichkeitskonstruktion zu überprüfen (vgl. Bleyl 2000, 103 – 104). An dieser Stelle muss von Kommunikation gesprochen werden, weil nur durch den sozialen Austausch eine Bedeutung erzeugt werden kann. Die Wahrnehmung ist ein physischer Vorgang (Glaserfeld 1992, 210 – 212)<sup>18</sup> und das Gehirn ist ein signalverarbeitender und bedeutungserzeugender Teil. Die Signale können nur das bedeuten, was Gehirnareale ihnen an Bedeutung erteilen. Sensorische Sinnesreize werden erst durch die Verortung in unseren mentalen Wirklichkeitskonstruktionen bewusst gemacht. **Kommunikation** ist also notwendig, um unsere eigenen Bedeutungen und das zu ihrer Äußerung notwendige

---

<sup>18</sup> In: Wendt 2000, 27

Sprachsystem zu viabilisieren. Auch die Lernaltersprache kann nicht einfach von außen nach innen transportiert werden, sondern sie muss persönlich anhand von Inputs erfahren und viabilisiert werden.

Es ergibt sich als **Konsequenz für das Fremdsprachenlernen**, dass vielseitiges, vieldimensionales Konstruieren der Lernaltersprache im Fremdsprachenunterricht veranlasst werden muss. Dabei müsste immer vor Augen gehalten werden, dass Konstruieren von der Ausgangssprache und dem Weltwissen der Lernenden ausgeht, nicht von den Anweisungen der Lehrenden (ebd.). Aus konstruktivistischer Sicht stellt sich Kommunizieren als Handeln in zwei Rollen dar: der des Rezipienten und der des Produzenten. In beiden Rollen geht es darum, sich aktiv strukturell an die wahrgenommene Welt zu koppeln und eigene Kommunikationsziele zu erreichen (vgl. Rusch 2000, 81). Handlungen, mit denen sich der Kommunikator aktiv an seine Umwelt koppeln kann, sind Lautäußerungen, Veränderung der Körperhaltung, Blickrichtung, Gesten, Mimik etc. Das Handeln ist kontextrelativ. Sprache ist damit beim Lernen nicht ein Zeichenrepertoire, sondern ein dynamisches, interaktiv abgestimmtes Zusammenspiel subjektspezifischer kommunikativer Handlungen (ebd.).

Durch die Umsetzung von Wissen in Handeln wird fremdsprachliches Lernen zu einem (relativ) selbständigen Aneignungsprozess, der neben kognitiven Fähigkeiten und affektiven Einstellungen (partnerschaftliches Sozialverhalten) auch prozessuales Wissen (die anteilige Steuerung des eigenen Lernprozesses) umfasst (vgl. Raddatz 2002, 129).<sup>19</sup> Der autonome Lerner wird in ein neues Kommunikationssystem einer anderen Kultur hineingenommen, so soll ihn das veranlassen, die Sozial- bzw. Sprachgewohnheiten dieser anderen Kultur zu lernen. Der sprachliche Code ist in der Fremdsprache neu. Das Wissen über das Verhalten der Menschen und der Dinge gilt primär aber weiter. Mit dem Vor- und Weltwissen muss der sprachliche Code verstanden werden, und dies geschieht eben in der Welt, im Agieren, das von adäquater Sprache begleitet wird. So lernte schließlich jeder seine Muttersprache. Die Strategie alles miteinander in Beziehung zu setzen, hilft, indem sie die Übereinstimmung der drei Dimensionen kontrolliert: körperlicher (alle Sinne und Anlagen), psychischer (Kognition und Gefühle) und der sozialen (Interaktion). Die

---

<sup>19</sup> In: Noveling 2002, 123 – 136

Experten: Lehrer, Muttersprachler, andere Sprachbenutzer und Mitlerner fungieren als Modell – Lieferanten oder geben Rückmeldung (vgl. Wendt 2002, 111).

An dieser Stelle ist **eine weitere Konsequenz für das Lernen einer Fremdsprache** zu nennen: **Der soziale Austausch und natürlich auch die Reflexion eigener Verhaltensweisen in der fremden Sprache** muss in organisierten Lernprozessen stattfinden, genauso wie es in dem muttersprachlichen Raum während der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen in sämtlichen Konfrontationen und auch Krisenmomenten geschieht.

Im Folgenden besteht die Absicht alle Konsequenzen in Form von sechs **Grundannahmen über das Lernen** zusammenzufassen. Kersten Reich stellte mit Berücksichtigung interdisziplinärerer Erkenntnisse<sup>20</sup> konstruktivistische Grundannahmen über Lernvorgänge zusammen, welche in der Arbeit für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache übernommen werden sollen.

1. **Konstruktives Lernen** kommt durch Handlung zustande, während auch seitens der Lerner abgeschätzt werden muss, was gelernt wird. Reflektierende Sichtweisen über das eigene Beobachten, die Teilnahme und die Aktionen müssen entstehen, damit sich die Lernlösungen immer wieder verändern (Lernen zu lernen). KL ist offen für Veränderungen, Anpassungen. Diese Brücke erlaubt auch Dekonstruktionen und zeigt, dass wir jeden Lerner in seinen Ressourcen anerkennen müssen. Lernen bedeutet ständige Evaluation des Lernangebots, und Didaktiker werden somit zu Feldforschern.
2. **Re- und dekonstruktives Lernen** ist ein Aneignungsvorgang, in dem das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert und verändert wird. Es geht nicht darum, den Lernern möglichst schnell etwas beizubringen und Inhalte vorzuhalten. Dabei kann man schnell übersehen, dass der Lerner Ansprüche und Erwartungen akzeptiert, für die er keine oder wenig eigene

---

<sup>20</sup> Zur Beschreibung alter Lerntheorien und konstruktivistischer Veränderungen vgl. mit didaktischer Sicht von Lambert u.a. (1995, 5 ff), aus pädagogischer Sicht insbesondere Arnold/Schüssler (1998). Zur umfassenden Einführung für ein neueres psychologisches Lernverständnis vgl. z.B. Weinert/Mandl (1997), Otto u.a. (2000), Gruber (1999), Reinmann-Rothmeier/Mandl (1997, 1998), Mandl/Gerstenmeyer (2000); einführend Spitzer 2000

Erfahrungen aufweist. Dekonstruktiv heißt kritisch zu hinterfragen und alternativ zu experimentieren.

3. **Kreatives Lernen** kann unter dem Motto verstanden werden: „Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst.“ (Foerster 1993, 12) Das Lernen bedeutet das Ausprobieren verschiedener Lösungen (Assoziationen, Brainstorming etc.), um Neugierde zu fördern. Auch produktives Denken durch das Strukturieren und Gruppieren (nach Ähnlichkeit, Nähe) gehört zu der Kategorie. Nonkonformität, Lachen, Staunen herrschen in kreativen Lernräumen.
4. **Soziales Lernen** findet in/durch Verständlichkeit statt, wenn ein gemeinsamer normativer Rahmen an Erwartungen vorhanden ist, der ein gemeinsames Hintergrundwissen voraussetzt. Konstruktionen kommen rekonstruktiv im Dialog zustande. SL bildet das zirkuläre Verhältnis zwischen der eigenen antizipatorischen Wirkung im Blick auf die Wahrnehmung durch andere und eigene Reaktionen. Hier stehen die Selbst – und Fremdbeobachtungsperspektive im Vordergrund. Selbstbeobachtung ist, wenn meine Bedürfnisse mit den Augen anderer und mit meinen zum Ausdruck gebracht werden und Fremdbeobachtung ist, wenn Bedürfnisse der anderen mit ihren Augen gesehen werden. Diese mehrperspektivistische Beobachterrolle findet sich in der Kommunikation wieder und ist Ausdruck notwendiger Kooperationen.
5. **Situiertes Lernen** ist Denken in definierten Kontexten, hier kommt es zur Interaktion. Auf diese Weise gewinnen Situationen, in denen wir als Lerner stehen, an Bedeutung. Es kann schnell zu Instruktionen kommen, wenn Lernprozesse sehr genau geplant wurden. StL bedeutet demnach weniger Planbarkeit der Prozesse, wenn kein Handlungsrahmen gefunden wird, aus dem Pläne situativ Sinn und Geltung beziehen können. Betrachten wir Wissen als Beziehungen, die ein Individuum mit seiner materiellen und geistigen Welt in Handlungen unterhält, dann wird das Lernen durch Einflüsse der Gruppe begünstigt oder begrenzt, deswegen sind Lernumgebungen wichtig, in denen Interaktion praktiziert werden kann.

Didaktische Planung äußert sich in der Situationsplanung, während deren berücksichtigt werden muss, welche Erfahrungen die Lerner bereits machten. Lernaktivitäten sind anwendungsbezogen zu sehen, um sinnvoll auf veränderte Umweltbedingungen zu reagieren.

6. **Emotionales Lernen** ist Lernen im Dialog der gegenseitigen Anerkennung, dadurch dass sich Lerner mit Symbolischem und Imaginärem beschäftigen. Obwohl Gefühle nur subjektiv betrachtet werden können, ist das Sprechen von ihnen eine Voraussetzung für Toleranz. Und dies benötigt den Kontext des Verstehens im Selbstbeobachter und für einen Fremdbeobachter. Gefühle gehorchen dem Wissen nicht! Sie sind unmittelbar. Kein Lehrer kann voraussagen, was seine Schüler ansprechen wird. Gefühle sind in Kontexten verankert – Fixierung auf den Inhalt ist überholt. Im Lernen stehen wir in Beziehungen, in wechselseitigen Zuschreibungen und Spiegelungen, die über Inhalte hinausreichen. Die Prozedur einer Spiegelung ist auch wichtig: Ein freundlicher Blick, eine Zärtlichkeit, eine sympathische Zuwendung<sup>21</sup>, aber auch Grenzziehungen, Forderungen sagen mehr aus, als andere Erfahrungen. Konsequenterweise ist eine gute Beziehung mit und untereinander Basis einer Gefühlsdifferenzierung beim organisierten Lernen (vgl. Reich 2004, 161 – 196).

Die Beachtung der konstruktivistisch – systemischen Gedanken zum Lernen in den organisierten Lernprozessen sollte in Gruppen, bei einzelnen Lernern „im“ und „nach“ dem Rollenverhalten zum Bewusstsein des Lernens und zur Verbesserung der

---

<sup>21</sup> Kampe et al. (2002) zeigten ihren Versuchspersonen im MR- Scanner Bilder von Menschen, die die Versuchspersonen entweder direkt oder mit leicht gewandtem Kopf anblickten oder wegschauten. Die Auswertung ergab weder einen Effekt der Attraktivität noch der Blickrichtung jeweils für sich; es zeigte sich jedoch eine signifikante Blickrichtung zwischen beiden Variablen im ventralen Striatum (demjenigen Abschnitt des Belohnungssystems, das auch bei Kokain und Musik anspricht). Diese Wechselwirkung besagt das Folgende: Das Belohnungssystem wurde immer dann aktiv, wenn ein attraktives Gesicht die Versuchsperson nicht angeschaut hat oder ein unattraktives Gesicht die Versuchsperson nicht angeschaut hat. Ein netter Blick aktiviert also unser Belohnungssystem. Ein nettes Wort übrigens auch, wie eine Studie an 14 gesunden männlichen Versuchspersonen zeigen konnte (vgl. Hamann & Mao 2002). Ihnen wurden jeweils 50 positive, negative und emotional neutrale Wörter dargeboten und sie mussten nichts weiter tun, als die Wörter und die durch sie hervorgerufenen Gedanken und Gefühle jeweils auf sich wirken zu lassen. Wie die Analyse der Bilder zeigte, hatten emotional positive Wörter eine Aktivitätssteigerung im Belohnungssystem zur Folge. Fazit: ein Teil des eigenen Dopaminsystems versteht die Dinge und Ereignisse um uns herum mit Bedeutung. Relevante, interessante, neue und vor allem informationstragende Stimuli – ganz gleich welcher Art – führen zu dessen Aktivierung. Wenn wir uns belohnt fühlen, durch Kokain, Schokolade, Musik, einen netten Blick oder ein nettes Wort, ist jeweils das gleiche System im Organismus am Werk (vgl. Spitzer 2003, 191 – 193).

Lernmöglichkeiten führen. Zirkuläres, gleichberechtigtes Lernen erlaubt Rückkopplungen, Feedback, Selbst – und Fremdrelexion über Lernvorgänge. Diese Voraussetzungen des konstruktivistischen Lernens sind gleichzeitig als Konsequenzen für eine neue erweiterte Fremdsprachendidaktik zu sehen. Wenn Erkenntnisse der kognitiven Lerntheorie und Neurobiologie eine Basis für das Sprachenlernen bilden, entsteht hiermit die Basis für didaktische Überlegungen zum Thema: Wie können Dozenten die Konstruktionsprozesse der Lernenden fördern?

Eine **gemeinsame Prozessevaluation, kritische Hinterfragung der Lerngegenstände durch den Lerner, Vielfalt der Lösungen und Nonkonformität im Dialog, die Selbst- und Fremdbeobachtung, Berücksichtigung der Kontexte/Situationen**, in denen und für die gelernt werden soll, **Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses durch Stärkung der Beziehungen** ergeben eine ganze Palette von Hinweisen auf die Konsequenzen für das organisierte Lernen und damit für das didaktische Handeln im Fremdsprachenunterricht.

### 3.4. Fazit

**Im ersten Teil** des Kapitels wurden Prinzipien der neuronalen Erregungsverarbeitung und Informationserzeugung erläutert, nach denen das Gehirn nicht aufhören kann zu lernen. Es lernt nach internen Kriterien, aber im Zusammenhang mit seinen kognitiven, emotionalen und physiologischen Reaktionen. Lernen erweist sich als „Erklärungsprinzip“, das die Neurobiologie nur in der Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen u.a. der Verhaltensforschung und Pädagogik analysieren kann.

Aufgrund der in den ersten zwei Kapiteln dargestellten Erkenntnisse des Konstruktivismus und der Systemtheorie konnte **im zweiten Teil des Kapitels** gezeigt werden, dass Lernen einem Austauschprozess gleicht, der re-, de- und konstruktive Teile miteinander verbindet. Der Lernprozess selbst setzt komplementäres Denken, Sinnfindung und Sinnerzeugung durch Erleben und Metakommunikation (Selbstbeobachtung und kritische Hinterfragung der Lernwirklichkeit) voraus. Eine weitere Analyse ergab, dass Lernen integrativ auf drei



Systemebenen bei Individuen zustande kommt: der psychischen, sozialen und körperlichen. Aus didaktischer Sicht lässt sich ableiten, dass notwendig ist, den Lernern Verarbeitung und Transfer der Lerngegenstände auf allen drei Ebenen zu ermöglichen.

Im Rückgriff auf die Theorieauslegung von Wolff (2002) wurde **im dritten Teil des Kapitels** vorgeschlagen, das Sprachenlernen als Sprachgebrauch anzusehen, wobei das Beziehungsverhältnis zwischen beiden Prozessen interdisziplinär zu klären ist. Die Aufgabe der Bildungswissenschaftler besteht in der Untersuchung von Auswirkung der Konstruktion als aktiver Tätigkeit, aber auch in der Theoriebildung über die Förderung von Konstruktionsprozessen beim Sprachgebrauch und Sprachenlernen.

Vor dem Hintergrund der **Kontextdefinitionen** für diese Arbeit: Sprache, Deutsche Sprache und Deutsch als Fremdsprache als Lehr- und Lernkontext, wurde die Definition des Sprachenlernens bis auf weitere Komponenten erweitert. Die sich daraus ergebenden **Konsequenzen** liegen auf der Hand: erstens, Raum und Zeit für Überprüfung von Bedeutungen muss gegeben werden; zweitens müssen ausreichend individuell bestimmte kritische Erfahrungen mit der Wirklichkeit der Sprache gemacht werden; drittens sind Interaktion und Inputs/Störungen (Perturbationen) der Gruppe ausschlaggebend; viertens, vielseitiges, vieldimensionales Konstruieren der Sprache in Rollen des Rezipienten und Produzenten stellt eine Hauptaktivität dar; fünftens, sozialer Austausch und Reflexion eigener Verhaltensweisen in der fremden Sprache sind unentbehrlich.

Die Grundannahmen über das Lernen nach Reich (2004) schließen die theoretische Analyse der Übergänge von der Theorie in die Praxis. Die Voraussetzungen des konstruktivistischen und systemischen Lernens werden als theoretische Konsequenzen für eine erweiterte Fremdsprachendidaktik übernommen und in den folgenden Kapiteln aus pädagogischer Sicht für didaktische Kontexte diskutiert.

### **III. Systemische Implikationen: Psychologie – Pädagogik – Didaktik**

#### **4. Implikationen aus der systemischen Therapie für die Arbeit mit sozialen Systemen im Fremdsprachenunterricht**

Der Begriff „**systemisch**“ bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf **Konzepte systemischer Therapie und Beratung**. Die radikal subjektivistischen und relativistischen Positionen von Maturana, Varela, Forster und Glasersfeld (Kap. 1 – 3) regen zu Anwendungen an. Ansätze zur systemischen Therapie und Beratung entfalteten sich in den letzten Jahren enorm. Zunehmend geben sie Anlass, pädagogische Ansätze, die die Beziehungskommunikation stark ausblenden oder vereinfachen, zu ergänzen (vgl. Reich 2006, VII – XII). Diese Crossovers from other disciplines werden von der Fremdsprachendidaktik auch erwartet (vgl. Richards/Rodgers 2006, 254).

Auf der Suche nach Implikationen aus der Systemischen Therapie und Beratung für die Arbeit mit sozialen Systemen stellt sich zuerst die Frage nach der Möglichkeit der Übertragung des in der Praxis der Therapie theoretisch fundierten Denkens (z.B. bei Schiepek 1999)<sup>22</sup> in die Arbeit des DaF-Unterrichts. In diesem Kapitel wende ich mich zuerst den Grundannahmen der Arbeit in der systemischen Therapie zu, um durch das Aufzeigen des theoretisch geprägten Denkens ( Kap. 1, 2.1) in der Arbeit mit Individuen und sozialen Systemen zu den therapeutischen Haltungen zu kommen. Das Grundverständnis der Systemischen Therapie und Beratung ist in dieser Arbeit ausschlaggebend, weil alle hier vorgestellten auf bestimmten Haltungen aufbauenden Methoden oder Verfahren, die aufgrund der Erkenntnisse der Neurobiologie und der Neuropsychologie entstanden, in zahlreichen Studien<sup>23</sup> untersucht wurden und in dem Kontext der in dieser Arbeit zu beschreibenden Lernprozesse angewendet und auf ihre Wirksamkeit in der pädagogischen Forschung untersucht werden sollen; der wissenschaftliche Bezug wird in der ganzen Arbeit beibehalten. Eine Analyse und Bewertung der systemischen Therapie wird im pädagogischen Kontext selbstverständlich nicht angestrebt; diese erweist sich im Kontext der pädagogischen Prozesse, die nicht zu den klinischen zählen, überflüssig.

---

<sup>22</sup> Schiepek, G. (1999); Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Der Autor beschreibt hier kontrollierte Studien, Metaanalysen und Übersichtsarbeiten zur Therapie. (371 – 401)

<sup>23</sup> Green und Hergert (1989 – 1991), Goldmann und Greenberg (1992)

**Systemische Therapie** wird u.a. als „Schaffen von Bedingungen für die Möglichkeit selbstorganisierter Ordnungsübergänge in komplexen bio – psycho – sozialen Systemen unter professionellen Bedingungen definiert (vgl. Schiepek 1999, 30). Die Systemische Therapie und Beratung richten ihr Interesse mehr auf die „natürlichen“ unabhängig von der Therapie bestehenden sozialen Bezüge eines Individuums und auf bestehende soziale Systeme, z.B. Paare, Familien, Teams, statt auf solche, die zu therapeutischen Zwecken gewissermaßen „artifizial“ zusammengestellt werden (ebd., 34).

Den Anfang für die Theorieentstehung bildete eine Definierung des Systembegriffs. Gregory Bateson und Jürgen Ruesch<sup>24</sup> übertrugen den Systembegriff der Kybernetik auf zwischenmenschliche Kommunikationstheorie (vgl. Kießling-Sonntag 2003, 86). Die Anwendung von Begriffen wie Codierung, Input/Output, Feedback und Selbstregulation ermöglichte eine neue prozessorientierte Sicht auf die Psyche (vgl. Walker 1998, 90). Bateson untersuchte den kontextgebenden Rahmen, in den Botschaften eingebettet sind. Dieser Rahmen hilft aufzuschließen, wie die Botschaft zu interpretieren ist. Er wird in Form von „Metakommunikation“ vermittelt (vgl. Kießling-Sonntag 2003, 86).

In den 50er Jahren hatte die Familientherapie in Palo Alto ihren Ursprung. Die Hauptthese dieser Therapie war: Komplexe Prozesse sind steuerbar, sofern man sich von ihnen ein Bild machen kann, das ihre Komplexität realistisch abbildet (Schlippe/Schweizer 1999, 50). Obwohl sich diese Denkweise in der Therapie der 60-er und 70-er Jahre weiter entwickelte<sup>25</sup>, erwiesen sich die Annahmen von der Steuerbarkeit der Prozesse und der Menschen in den 80er Jahren als trügerisch.

Die erkenntnistheoretischen Überlegungen zur Autopoiese lebender Systeme (Kap. 2.2) brachten die Therapeuten zu einer anderen Betrachtungsweise; sie sollten hier das System nur anregen, anstoßen, verstärken, die Idee der Kontrolle des Therapeuten wurde aufgegeben (ebd., 51). Die neuen Erkenntnisse bedeuteten ein neues Bild der Therapierenden. Sie werden hiermit nicht mehr als Experten für die „Sache“, sondern eher als Experten für die Inangsetzung hilfreicher Prozesse; sie sind diejenigen, die Kommunikation ermöglichen, in der verschiedene

---

<sup>24</sup> Deutsche Ausgabe: Ruesch, J./Bateson, G. (1995): Kommunikation. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg

<sup>25</sup> z.B. Minuchin 1974, Haley 1977

Wirklichkeiten beschrieben werden, und in denen mit alternativen Konstruktionen gespielt wird. Letztendlich reflektieren sie ihre eigene Beteiligung an der Erzeugung der Probleme bei den Individuen oder in den sozialen Systemen (ebd., 52). Hoffmann (1987) nennt die neue Sicht oder die Zeit der Entwicklung dieser Theorie über den Beobachter Kybernetik 2. Ordnung (vgl. Hoffmann 1987, 76 – 83).

Man könnte sich vorstellen, dass wir alle über Landkarten mit eigenen gekennzeichneten Wegen verfügen und die Kommunikation im Abgleich der Landkarten untereinander stattfindet. Es wird bezweifelt, dass es „da draußen“ objektiv vom Therapeuten erkennbare Systeme gibt. Die Beobachter werden als Teil des Kontextes gesehen, den sie beobachten. Zwangsläufig ergibt sich daraus eine Abgrenzung zu Modellen, die Hierarchie und Kontrolle implizieren (vgl. Schlippe/Schweizer 1999, 53).

#### **4.1. Leitlinien und Grundprinzipien aus der Theorie der Systemischen Therapie für die Arbeit mit sozialen Systemen**

Folgende Implikationen überspringen den Rahmen einer klinischen Arbeit in der und durch die Systemische Therapie, sie schöpfen zwar aus ihren theoretischen Quellen, verweisen jedoch „nur“ auf Gedanken und Handlungsprinzipien, die eine Veränderung, Problemlösung oder Kommunikation bei sozialen Systemen betreffen.

1. In der **Lösungsorientierten Kurztherapie**<sup>26</sup> wird das therapeutische System mit dem Ziel baldmöglichster Beendigung angelegt. Es soll dabei verdeutlicht werden, woran beide Seiten erkennen könnten, wenn das Problem gelöst ist (vgl. Schlippe 2002, 35). Die Kernaussage der LK ist die Vorstellung: Es sei ein großer Irrtum der Psychotherapie, zu vermuten, dass zwischen einem Problem und seiner Lösung ein Zusammenhang bestehe. Berühmt wurde die Metapher des Türschlosses: „Die Klagen, mit denen Klienten zum Therapeuten kommen, sind wie Türschlösser, hinter denen ein befriedigendes Leben wartet. Die Klienten haben alles versucht (...) aber die Tür ist immer noch verschlossen; sie halten ihre Situation also für jenseits ihrer Lösungsmöglichkeiten. Häufig hat dieser Schluss weitere Bemühungen zur Folge:

---

<sup>26</sup> Mitte 70-er Jahre am Brief Family Therapy Center in Milwaukee USA von Steve de Shazer, seiner Frau Insoo Kim Berg, Eve Lipchik und anderen Teammitgliedern entwickelt. (In: Walter/Peller 1994 )

Nun versuchen sie herauszufinden, warum das Türschloss so und nicht anders beschaffen ist oder warum es sich nicht öffnen lässt. Dabei dürfte es doch klar sein, dass man zur Lösung mithilfe eines Schlüssels und nicht mithilfe eines Schlosses gelangt (...). Eine Intervention braucht nur in der Weise zu passen, dass die Lösung auftaucht. Es ist nicht nötig, dass sie es an Komplexität mit dem „Schloss“ aufnehmen kann (Shazer 1989, 12). Dieser Ansatz setzt natürlich Ressourcen voraus und impliziert die Erwartung den Klienten gegenüber, dass sie sich ändern wollen.

Bei der Arbeit im DaF-Unterricht geht es nicht um therapeutisch gemeinte Problemlösungen. Am Anfang und im Verlauf vieler Lernprozesse stellen sich jedoch bei den Studierenden Mängel an Kompetenzen wie Leseverstehen oder Hörverstehen als Problem nicht nur in der Alltagsbewältigung dar. Die Aussagen wie „Ich fühle mich wie ein kleines Kind in Deutschland“, „Ich muss so viel lernen, und dann kommt noch die Sprache dazu“, deuten oft auf die Unterbewertung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Therapeutisch gesehen, müssten diese Denkmuster unterbrochen werden, damit neue Denkweisen entstehen können, die auch neue Handlungen implizieren. Eine Vorstellung der Erfolge im kann neue Perspektiven eröffnen. Die Lernenden sollten sich nicht auf ihre mangelnden Fertigkeiten konzentrieren (was sie ohne Weiteres schon tun), sondern begeben sich auf die andere Seite, die Seite der möglichen Veränderung (in der Therapie Lösung im Unterricht die Seite des Erlernbaren ) – die Seite der Lernziele.

In der Lösungsorientierten Kurzzeittherapie werden Wunderfragen besonders oft verwendet: „Wenn das Problem durch ein Wunder plötzlich weg wäre: Was würden Sie am morgen danach als erstes anders machen? – und dann? Was würde ihr Mann/Frau/Freund/Eltern anders machen, woran würden sie es erkennen? Wie werden die Menschen auf ihr verändertes Verhalten reagieren?“ (vgl. Weiner/Davis 1987, 159)

Eine Wunderfrage kann auch um DaF-Unterricht gestellt werden: „Wenn Sie morgen sehr gut Deutsch sprechen könnten, durch ein Wunder über eine Nacht es gelernt hätten, was würden Sie als erstes tun? Die Fragestellung gäbe den Lernenden eine Möglichkeit, sich auf der Lösungsseite - Seite des Erlernbaren zu stellen. Außerdem können Lernende und Dozenten, Ressourcen entdecken und Ziele für den Kursverlauf definieren.

In den Lernprozessen geht es um die Veränderung, bzw. Lernen ist Veränderung (vgl. Zimbardo 1999, 206). Der Prozess beginnt mit einer „Idee“ oder der Nachricht von einem Unterschied (Jede Information ist primär eine Botschaft – Nachricht über einen Unterschied.<sup>27</sup>) Bateson sagt: Eine Information ist „der Unterschied, der den Unterschied macht“<sup>28</sup>, was ein „Ergebnis“ der Umdeutung oder Veränderung der kontextuellen Bedeutungen einer Reihe konkreter „Tatsachen“ ist (Shazer 1992, 43). Doch ist die Umdeutung keine Handlung, sondern ein Prozess, der die Wahrnehmungen einer Situation und die Erfahrungssammlung ermöglicht (ebd.). So kann es schon durch die neue Wahrnehmung auch im DaF-Unterricht zur ersten Veränderung kommen und zwar zum Aufzeigen der Ressourcen und Ziele, nicht der Mängel.

2. Das **Reflecting Team Modell**<sup>29</sup> sieht Therapie als einen Kontext von Kooperation, nicht von Macht. Es wird versucht, gemeinsam mit der Familie möglichst eng zusammenzuarbeiten. Das Team der Therapeuten berät sich in der Sitzungspause so, dass die Familie die Kommentare oder Gespräche hören kann (vgl. Schlippe 2002, 39). Das Reflektierende Team geht von der Überlegung aus, dass Veränderung da optimal entstehen kann, wo es „einen freien Raum für den Gedankenaustausch zwischen zwei oder mehreren Menschen gibt und wo die individuelle Integrität beider oder aller gesichert ist“ (Andersen 1990, 45).

Die gemeinsame „Wirklichkeit“ wird in den Beschreibungen und Bedeutungszuschreibungen im Sinne von Kooperation, in dem assoziativen Denken, dem Herstellen von Wahrnehmungen von Beziehungen zwischen Dingen und Ereignissen leichter gebildet (vgl. Essen 1995, 43).

Eine durch den offenen Austausch von Beobachtungen angeregte Entwicklung wird dem einen Rat suchenden System optimal angepasst. Voraussetzung ist hier, dass die Verstehensimpulse frei von dem Bedürfnis nach aktiver oder gar manipulativer Einflussnahme eingegeben werden. Verstehen hat in diesem Sinne nicht das Ziel, herauszufinden, wie die Dinge „wirklich“ sind. Vielmehr wird Verstehen im Sinne

---

<sup>27</sup> Shazer 1992, 38

<sup>28</sup> Bateson in: Wildson, A. (1972): System and structure. Tavistock, London, 232 – 258

<sup>29</sup> Vom norwegischen Therapeuten Tom Andersen entwickelt. Vgl. Andersen, T. (1990): Das reflektierende Team. Dortmund, Modernes Leben Dortmund

eines aktiven Spiels mit Bedeutungen beschrieben (Schlippe/Schweizer 2002, 199). Zentrale Begriffe sind daher: Kooperation, prinzipielle Gleichberechtigung, Transparenz des Geschehens, das Anbieten von Komplexität, aus der sich das den Rat suchende System seiner Bedürfnislage und Struktur gemäß bedient, aber auch der angemessen ungewöhnlichen Konversation (vgl. ebd.).

Das RT ist ein Beobacherteam, sein Einsatz lohnt sich besonders da, wo nicht nur Inhalte besprochen werden, sondern problematische Beziehungsaspekte relevant sind, wo Hierarchien und Statuszuschreibungen in Gruppenprozessen eine Rolle spielen und da, wo Beobachterpositionen im Blick auf Kommunikation erweitert werden sollen und hierbei gezielte Beobachtungen erwünscht sind (vgl. Reich 1996, 251).

Die Methode und ihre Anwendung werden im sechsten Kapitel dieser Arbeit erläutert, die empirische Studie zum Einsatz von Reflektierenden Team im DaF-Unterricht (Kap. 7) liefert erste kontextbezogene Hypothesen.

3. In den letzten Jahren wurde in der Therapie mehr Wert auf die Art und Weise der **Erzählungen** (Narrationen) gelegt, anstatt sich auf Konflikte oder Grenzen in den Systemen zu konzentrieren (vgl. Beckhorst 1994, 2).

Nicht nur die Sprache, sondern die **Bedeutungsmuster**, die in sprachlichen Äußerungen deutlich werden (Geschichten) bauen die Realität in Systemen auf (Sluzki 1992, 20).

Die Narrative Richtung ist für die Arbeit mit oder in sozialen Systemen deswegen sehr wichtig, weil hier die Sprache das Medium ist, das den Austausch, Rückkopplungen und Differenzen ermöglicht. Das Erlernen einer Sprache integriert Lebensgeschichten aller, die sich an dem Prozess beteiligen.

Geschichten werden nicht allein erfunden. Erzählungen brauchen neben dem Erzähler auch einen Zuhörer. Wichtig ist zu beachten: Auch ohne Worte kann man erzählen. Die Geschichte „Mich mag keiner“ braucht nicht viele Worte, um sich selbst und anderen gegenüber immer wieder neu erzählt zu werden (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 40).

„Die herrschende Tradition bestimmt, welche Aspekte der Wirklichkeit wir auswählen und wie wir sie interpretieren. Diese Tradition schließt alternative

Interpretationen aus und sorgt dafür, dass andere Aspekte der Wirklichkeit nicht gesehen werden. Dies impliziert, dass eine bestimmte Vorstellung der Wirklichkeit immer unvollständig ist, und es impliziert weiter, dass je mehr wir von einer Sache sehen, wir von etwas anderem um so weniger sehen“ (Beckhorst 1993, 9).

Die Perspektive, Wirklichkeit in sozialen Systemen wahrzunehmen, führt zu einer Frage, welche Geschichten das Leben oder auch die Familie regieren. Von welcher Art sind die Geschichten, die jemand sich und seiner Umgebung über sich selbst erzählt. Auf welche Ereignisse greift er zurück, auf welche nicht? Die Rolle des Therapeuten ist dabei mit „grenzenloser Neugier“ und aus einer Position des „Nicht – Wissens“ die Bedeutungen des Klienten kennen zu lernen und sie zu verstehen (vgl. Anderson/Goblishian 1992, 178).

“Jeder Mensch erfindet eine Geschichte und hält sie für sein eigenes Leben“ (Frisch 1992, 286) und er baut sie durch seine eigene Erzähltradition auf, die das erlebte als „die Regel“ oder typisch beschreibt. Das bedeutet dann, dass andere Geschichten, die es sicher auch gegeben hat, ignoriert oder nicht bedeutsam gewertet werden. Wenn diese erarbeitet werden, wird die vertraute Art die Wirklichkeit zu sehen, unvertraut, indem gerade nach Momenten gesucht wird, wo eben nicht alles wie erwartet abgelaufen ist (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 42). Aber was geschieht, wenn eine Erzählung gestört wird z.B. durch ein Kommentar oder eine Frage? Die Dekonstruktion einer dominanten Erzählung ist ein Prozess der Erweiterung; die bestehende Erzählung wird nicht aufgehoben, sondern noch viel mehr das Noch-Nicht-Erzählte wird ergänzt (vgl. Grossmann 2003, 77).

Arnold Retzer (2002)<sup>30</sup> spricht hier vom Erlebten Leben, das sich in Weisen der Sprache äußert: Beschreibung, Erklärung und Bewertung. Durch Beschreibungen gelingt es uns Unterscheidungen und Bezeichnungen hervorzuheben; durch Erklärungen geben wir Informationen darüber, wie das Unterschiedene und Bezeichnete auseinander hervorgehen (Gesundheit – Krankheit); die Bewertungen z.B. der eigenen Person oder Behandlungssysteme können als Verhaltensinstruktionen vorhanden sein. Diese Prozesse fügen sich in „erlebte Erzählungen“ zusammen. Und dadurch, dass jede „erfundene Erzählung“ notwendigerweise eine andere blockiert, ist eine umfassende Lebenserzählung nicht

---

<sup>30</sup> Retzer, A. Dr.med., Dipl.-Psych., Systemischer Therapeut und Organisationsberater, Facharzt für Psychotherapeutische Medizin (2002): Passagen. Systemische Erkundungen, Klett-Cotta,



möglich (aus praktischen Gründen auch nicht sinnvoll). So entsteht jedoch die Grenze zwischen dem erlebten und erzählten Leben (alles, was in der Kommunikation eintritt). Für das Verstehen der Partner einander ist das Verstehen seiner Worte wichtig und Kenntnisse über dessen Gebrauch, um weiter kommunizieren zu können. Die Kommunikation über den Gebrauch ist ein Teil des Gebrauchs (Retzer 2002, 13 – 22). Sie ermöglicht die Reflexion (Simon 2001, 141).

Für die Therapie, somit auch für die Kommunikation setzt Retzer das SICH – SELBST – VERSTEHEN voraus, das durch Introspektion (Selbstbeobachtung) zustande kommt. Durch Selbstbeobachtungen entstehen neue Beobachtungen, die ohne ausgesprochen zu werden, gar nicht existieren dürfen. Wenn ich etwas sage, womit ich nicht gerechnet habe, können die Äußerungen der Selbstbeobachtungen mein Selbstverstehen verändern (ebd., 24).

Wenn jedoch ein Therapeut durch das Fragenstellen oder das Bezweifeln den Klienten dazu einlädt, die dominante Erzählung infrage zu stellen, dann kann es auf der anderen Seite zu einer Verunsicherung kommen, sogar zur Verstärkung des Erzählens, um die eigene Erzählweise abzugrenzen. Die Dekonstruktion braucht also sehr viele Passungsprozesse und zuerst therapeutische Bestätigung, damit der Klient sein Erzählen selbst relativiert und den Raum für freies Erzählen freilässt (vgl. Grossmann 2002, 78 – 80).

### **Fazit**

Die hier aufgezählten Implikationen werden als Richtlinien und Denkweisen von drei therapeutischen Richtungen angesehen: Lösungsorientierte Kurztherapie, das Reflektierende Team und die Narrative Therapie. Die Zusammenstellung der Implikationen beansprucht kein Recht auf Vollständigkeit .

Allein die Grundlagen für die heute stattfindende Systemische Therapie beziehen ihre Wurzeln von klassischen Modellen der Strukturellen Familientherapie (z.B. Minuchin 1977), vom Mehrgenerationenmodell (z.B. Stierlin 1978), von der Erlebnisorientierten Erlebnistherapie (z.B. Satir 1990), von Strategischer Familientherapie (z.B. Haley 1977), Kybernetik 2. Ordnung von Systemisch – Kybernetischer Familientherapie (Palazzoli et al. 1977), von der Systemisch –

Konstruktivistischer Therapie (z.B. Stierlin 1988), oder der Therapie als Dekonstruktion (z.B. White 1992).<sup>31</sup>

Die hier dargestellten Prinzipien werden auch für die pädagogische Arbeit mit Gruppen im DaF-Unterricht interessant, weil sie bei der Kommunikation und bei der Beobachtung und ihrer Äußerung in der Interaktion anwendbar sind.

Die möglichst schnelle Lösung eines Problems kann oft durch ihre Vorstellung (z.B. durch die Antwort auf die Wunderfrage) eine Lösung hervorbringen, die zur Änderung führt. Selbstverständlich würde es nicht heißen, dass Lerner dann auch schneller lernen (effektiver möglicherweise schon), sondern viel mehr verändert sich ihre Haltung ihren Defiziten gegenüber. Die Gründe, warum man sich zu einem Sprachkurs anmeldet, können als Mängel bezeichnet werden. Um das Mängel – Denken zu vermeiden können Wunderfragen zur Aufdeckung von persönlichen Ressourcen gestellt werden.

„Für den allgemeinen Systemtheoretiker beinhaltet dies, dass jene Aspekte der Wirklichkeit, die offene Systeme sind, verstanden werden, als seien sie geschlossene Systeme; dabei wird die Beziehung zwischen Energie und Information geleugnet, indem Ganzheiten (Ökosysteme) in angeblich unabhängige Dinge ausgespaltet werden“ (Bateson 1972, 234). Bei der Antwort auf die Wunderfrage geht es vielmehr um die Veränderung der Haltung zu den Defiziten, die voller Energiequellen stecken.

Soziale Systeme entstehen in der Kommunikation und ihre gemeinsame „Wirklichkeit“ wird durch Beschreibungen und Bedeutungszuweisungen geschaffen. Im DaF-Unterricht bietet das Modell des Reflektierenden Teams, das soziale Geschehen kommentiert und beschreibt, einen offenen Austausch zwischen allen Teilnehmern der Lernprozesse. Erste Ergebnisse aus dem Prozess der Methodenanwendung werden hier im siebten Kapitel dargestellt.

Mit Hilfe des Erzählens eigener Geschichten (Narrativer Ansatz) und der Kommunikation darüber, wie sie erzählt werden, wird der Teilnehmer zur Reflexion über sich selbst und über die anderen eingeladen.

---

<sup>31</sup> Die Zusammenstellung befindet sich bei Schlippe/Schweizer 2002, 24.

Das SICH – ZEIT – NEHMEN, jemandem im Unterricht einige Minuten lang zuzuhören (auch wenn er einen eigenen Text vorliest), veranlasst die Teilnehmer in Lernprozessen zum Selbstverstehen und Verstehen der Worte der anderen (auf der anderen Seite zur erweiterten Komplexität und zu neuen Fragen, die vielleicht Verwirrung und Missverstehen beinhalten) und somit zu komplexeren Verstehen der sozialen Perspektive, die sich nicht nur hinter dem Nacherzählen von Texten, Diskussionen über vorgegebene Themen, Grammatikübungen oder den Wortschatztests versteckt.

Das Reflektierende Team regt Kooperationen an, die narrativen Formen verleiten zu ressourcenorientierten Haltungen. Beide Ansätze erscheinen gerade im Lichte der DaF-Didaktik besonders für die Entwicklung des Konstruktionsvermögens bereichernd zu sein. Aus diesem Grund müsste sich eine zukünftige konstruktivistisch – systemisch orientierte Fremdsprachenforschung hier empirisch der Problematik zuwenden.

#### **4.2. Haltungen und Grundannahmen der Systemischen Therapie – selektierter Überblick**

Systemische Therapie lenkt ihre Aufmerksamkeit zwischen Theorie und therapeutischer Arbeit auf das Verhältnis zwischen infrapsychischer Systemdynamik und interpersoneller Beziehungsdynamik (Schiepek 1999, 33). Die systemisch verstehenden Modelle bewegen sich auf dem Feld der Wechselbeziehung zwischen psychischer und interaktioneller Dynamik (vgl. Simon 2001, 127).

Im Folgenden sollen Haltungen dargestellt werden, die im Kontext der Systemischen Therapie genutzt werden und im Lichte der hier dargestellten Untersuchung und theoretischer Diskurse einen gedanklichen Hintergrund für die Arbeit mit sozialen Systemen im DaF Unterricht darstellen könnten. Die **zentrale Frage** lautet: Welche Grundsätze die pädagogischen **Handlungsmöglichkeiten** der Dozenten und der Lerner im DaF-Unterricht **erweitern** können?

#### **4.2.1. Ständige Vergrößerung der Möglichkeiten**

„Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst !“ (Foerster 1988)<sup>32</sup> Die Tabus, Lenkverbote oder Richtig – Falsch - Bewertungen würden dem Veränderungsprozess im Wege stehen, deshalb soll das Gewusste in Frage gestellt werden und das kaum Gedachte zum Thema gemacht werden. Die freie Art Gespräche anzugehen erleichtert möglicherweise die Bildung von neuen kognitiven Konzepten in Handlungen (vgl. Schlippe 2002, 116).

Beim Lernen einer Fremdsprache erfordern sprachliche Interaktionen kooperative Konstruktionen von Sprechern und Hörern, d.h. die Gesprächspartner sind aufgefordert ihren Diskurs gemeinsam zu konstruieren. Und jede Informationsverarbeitung stellt nach den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie einen Prozess der Konstruktion dar (vgl. Wolff 2002, 340). In dem Sprachlernprozess wird das Wissen ständig modelliert und das Konstruktionsvermögen soll verfeinert werden. Durch das Infragestellen des Gewussten und den Austausch über das Gedachte in der Erzählung, Diskussion oder einem Unterrichtsgespräch kann der kommunikative Anspruch der systemischen Fremdsprachenpädagogik erfüllt werden. Letztendlich wird derjenige zum kompetenten Benutzer einer fremden Sprache, der diese in der Lage ist, automatisiert in allen Kommunikationssituationen zu verwenden, und dafür braucht er unbegrenzte Übungsfelder (ebd., 344).

#### **4.2.2. Zirkularität**

Zirkuläres Denken ist der Versuch, das Verhalten der Elemente eines Systems als Regelkreis zu beschreiben, so dass die Eingebundenheit dieses Verhaltens in einem Kreislaufprozess sichtbar wird (Schlippe 2003, 118).

„So kann aus der Wechselwirkung der Ideen: Die Schüler sind unmotiviert, weil sie schlechte Pädagogen haben und Die Pädagogen sind frustriert, weil ihre Schüler unmotiviert sind“ zunächst die Idee entstehen: Schüler und Pädagogen frustrieren und demotivieren sich gegenseitig. Weitere Kreisläufe können etwa gesellschaftliche

---

<sup>32</sup> Foerster, H.v. (1988): Abbau und Aufbau . In: Simon, F. (1988): Lebende Systeme, 342 - 367

Zusammenhänge mit einbeziehen: „Die Schulpflicht und ihre Umsetzung machen die individuelle Motiviertheit von Schülern und Lehrern für das Überleben der Institutionen Schule entbehrlich: entsprechend motivieren unmotivierte Schüler und frustrierte Pädagogen den Staat immer wieder dazu, die gesetzliche Schulpflicht in der bisherigen Form aufrechtzuerhalten“ ( Schlippe 2002, 118).

In der Systemischen Therapie oder Beratung ist zirkulär bedingtes Fragen sehr wichtig. Wenn zirkulär gefragt wird, bedeutet das, dass ein Symptom nicht einem Träger allein als Eigenschaft zugeschrieben werden darf, sondern grundsätzlich als Beziehung innerhalb eines Systemkontextes, innerhalb eines „Problemsystems“ zu sehen ist (vgl. Huschke-Rhein 2003, 197).

In einem sozialen System ist das gezeigte Verhalten als kommunikatives Angebot zu verstehen, z.B. wenn Gefühle unterschiedlich ausgedrückt werden oder wenn unterschiedliches Verhalten zustande kommt, dann sind das nicht nur im Menschen ablaufende Ereignisse, sondern wechselseitige Beziehungsdefinitionen. Die für die Therapie sich aus diesem Denken ergebende Konsequenz ist das Fragen danach, wie jedes Familienmitglied oder Gruppenmitglied die Probleme versteht, welche Beobachtungen und Erwartungen damit verbunden sind und wie er darauf reagiert (vgl. Schlippe 2002, ebd.).

Normalerweise stellen wir in der Gruppe eine Frage: „Wie fühlst du dich heute?“, „Wie geht es dir heute?“. Zirkulär zu fragen, würde bedeuten, einen Teilnehmer zu fragen, „Was glaubst du, wie fühlt sich heute Maria? Und nicht Maria direkt. Ein Gefühl ist eine Botschaft an einen anderen, und so wird der gefragt, der die Botschaft empfängt, nicht der, der die Botschaft sendet. Und auch bei einer Beziehung fragen wir einen anderen: „Wie siehst du die Beziehung?“, weil auch eine Beziehung eine Botschaft an einen anderen ist (vgl. Cecchin 1987, Diskussionsbeitrag).<sup>33</sup> Gefühle können als Ausdruck der Existenz einer Person wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Ein Beispiel: In einer Gruppe von erwachsenen Lernern wird ein Referat von zwei Teilnehmern gehalten. Nun soll nach dem Schluss der Referates eine Feedbackrunde

---

<sup>33</sup> In: Schlippe/Kritz 1987, 39) In: Schlippe/Schweizer 2002, 138

stattfinden. Statt die Zuhörer zu fragen, was sie von dem Referat halten, kann an die Referenten eine zirkuläre Frage gestellt werden: „Was glaubt ihr, wie wirkte euer Referat auf die Zuhörer?“

Mit dieser Fragetechnik entsteht eine neue Information im System. Die Zuhörer können in diesem Fall erfahren, welche Intentionen und Bedeutung das Referat oder das Thema für die Referenten möglicherweise hatte und erhalten eine Botschaft darüber, warum das Referat so interessant, gut, schlecht, vielfältig oder langweilig war. Auf diese Weise werden bei allen Beteiligten neue Sichtweisen und Denkprozesse angeregt, die nicht nur der Reflexion der präsentierten Fakten oder Geschichten dienen, sondern Denkanregungen, die Interaktion auf der Beziehungsebene bieten und damit eine Erweiterung auf dem Feld der Gruppendynamik öffnen.

Menschen denken ständig über andere nach und darüber, was andere über sie denken. Man fragt sich, was nun in den anderen vorgeht, man wünscht oder fürchtet, dass andere Leute wissen können, was in einem selbst vorgeht (vgl. Laing 1971, 37). Die auf diese Art gesammelten Informationen schildern Muster, nicht Dinge. Probleme, Konflikte oder Krankheiten sind nicht Dinge, sondern Prozesse, die in Handlungen und Kommunikation gebildet werden. „Für wen sind die grammatischen Fehler im Referat ein Problem? Wer ist am meisten beunruhigt, wenn die Referenten nicht besonders gut das Thema strukturierten? So werden Verhaltensweisen in Beziehungskontexte gestellt.

Beziehungsmuster werden deutlich, ohne dass man sich in inhaltliche Auseinandersetzungen verwickelt. Mit jeder zirkulären Frage wird auch ein Angebot zum Einnehmen der Außenperspektive auf das eigene soziale System gemacht. Das Individuum wird damit aufgefordert, „die Wirklichkeit“ nicht in den gewohnten Interpunktionsmustern zu beschreiben (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 142). Ein großer Teil dessen, was innerhalb eines Kommunikationssystems relevant ist, ist prinzipiell nicht beobachtbar. Und ein anderer Teil, der theoretisch wahrnehmbar wäre, wird durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit eine Dyade (1 Person und 2) ausgeblendet. Es findet also eine Selektion von Daten statt, die zur Beschreibung, Erklärung und Bewertung der Geschehnisse verwendet werden. Fügt man noch die

zeitliche Sequenzierung hinzu, so ergibt sich relativ klar, dass Person 2 sich selbst als jemanden beschreibt, der auf das Verhalten von Person 1 reagiert (vgl. Simon 2001, 156).

Die Einführung der Außenperspektive, welche die Aufmerksamkeit auf die zirkuläre Verknüpfung der Verhaltensweisen verschiedener Interaktionspartner richtet, liefert alternative Beschreibungen und Erklärungen. Die Außenperspektive verdeutlicht, wie das Verhalten eines Individuums innerhalb eines Kommunikationssystems zur Selbstbezüglichkeit führt, und damit zu seiner eigenen Ursache wird. Es ist die Einführung des Unterschieds zwischen der Intention und der Funktion von Verhaltensweisen in einem interaktionellen Netzwerk, die eine Veränderung anstoßen kann. Ihre Wirkungen haben nicht immer viel mit den intendierten Zielen zu tun, manchmal laufen sie ihnen sogar zuwider und erzielen paradoxe Effekte. Kann man deswegen die Verhaltensweisen nach den mit ihnen verbundenen Absichten oder tatsächlichen Wirkungen bewerten? (vgl. Simon ebd., 158)

#### **4.2.3. Von Neutralität zur Neugier**

Der in den 80er Jahren gebildete Begriff der Neutralität<sup>34</sup> lebt in der Haltung respektvoller Neugier, im Gegensatz zur Gewissheit der Kausalität. Neugier erleichtert die Neutralität; Cecchin<sup>35</sup> hat hier das Interesse an Mustern und an ihrer Vielfalt statt an Bewertung, diese Neutralität zu fördern. Auch zirkuläres Fragen ist das technische Mittel eine Neugierhaltung aufrechtzuerhalten (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 121).

Mit Findung der „richtigen“ Beschreibung endet die Neugier und eine weitere Beschreibung kommt nicht zustande. Die Idee der Neugier als Systemischer Grundhaltung erwächst aus der neurobiologischen Forschung Maturanas. Es ist unmöglich das andere System zu verstehen und es zu steuern, oder mit diesem instruktiv zu interagieren, weil es autopoietisch ist (vgl. Kap.1). Die systemische Neugier interessiert sich für die Eigenlogik der Systeme, weil diese Logik doch

---

<sup>34</sup> Cecchin versuchte 1988 die Prinzipien der Neutralität, der Zirkularität und des Hypothesenbildens, die er 1981 gemeinsam mit dem alten Mailänder Team formulierte (Palazzoli, 1975, deutsch 1981 Paradoxon und Gegenparadoxon, Klett-Cotta, Stuttgart ) unter dem Gesichtspunkt der Neugier neu zu begründen.

<sup>35</sup> Cecchin, G./Lane, G./Ray, W.A. (1996): Respektlosigkeit. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg

wirksam war, wenn das System überlebte (ebd.). Neugier impliziert eine Haltung, die eine „Unwissenheit des Therapeuten“ als Ressource versteht (vgl. Andersen/Goolishian 1992, 87). Das Nicht – Wissen stellt einen bestimmten Standpunkt dar, dessen vorrangiges Ziel es ist, die vorschnelle Erkenntnis zu verhindern. Beim Fragen aus einer sicheren Perspektive, das von Theorien oder eigenen Verstehenskonzepten geleitet wird, kann die Kommunikation erstarren, weil man doch nicht danach fragt, was schon bekannt ist (vgl. Epstein 1996, 48).

Simon spricht hier von einer Aufgabe des Therapeuten einen Prozess zu initiieren, dessen Resultat sein soll, dass der Klient diese Initiative selbst übernimmt. Der Therapeut übernimmt die Verantwortung für den Prozess der Entscheidungsfindung, nicht für das inhaltliche Ergebnis (vgl. Simon 2001, 151). Außerdem kann der Therapeut keine inhaltlichen Präferenzen für den Klienten treffen und somit akzeptiert er die Entscheidung des Systems. Das ist auch eine neutrale Haltung.

Das Konzept der Neutralität orientiert sich somit an den Beziehungen der Personen, nicht an den Inhalten der Kommunikation. Und der Therapeut soll verhindern, einer Therapiestunde ein Familienmitglied den Eindruck hat, der Therapeut stehe parteilich auf der Seite eines anderen Familienmitglieds (ebd., 152).

Neutralität gewinnt ihren Sinn auch bei inhaltlichen Themen, Wirklichkeitskonstruktionen und der Bewertung, da hier oft Konflikte zwischen den Familienmitgliedern entstehen; ein neutraler Therapeut ist nicht gezwungen, die Entscheidungen für das Klientensystem zu treffen (ebd.).

Retzer (1994) trifft eine weitere Unterscheidung für die therapeutische Haltung: „Beziehungsneutralität“, „Problemneutralität“ und „Konstruktneutralität“. Ein „beziehungsneutraler“ Therapeut geht keine Koalitionen oder Allianzen mit den Mitgliedern des Klientensystems ein; „Problemneutralität“ erfordert vom Therapeuten, Probleme der Klienten weder positiv noch negativ zu bewerten; „Konstruktneutralität“ erfordert, dass Klientensichtweisen und Bedeutungsgebungen von Konfliktpartnern nicht eindeutig bewertet werden (vgl. Retzer 1994, 196).

Bei mangelnder Neutralität seitens des Therapeuten bekommt die Therapie schnell eine kompensatorische oder kontrollierende Funktion, was auch legitim sein kann,



wenn man von einem Defizit des Klientensystems ausgeht. „Allerdings besteht hier stets die Gefahr einer chronifizierender Wirkung, weil für das Klientensystem keine Notwendigkeit besteht, die eigenen inneren Ressourcen zu entwickeln, solange die Verantwortung für die Gewährleistung der entsprechenden Funktionen vom Therapeuten oder von einer therapeutischen Institution übernommen wird“ (Simon 2001, 154).

Die in der Systemischen Therapie verstandene Neutralität führt zur Neugier, die nach Mustern fragt und sobald sie beim Therapeuten vorbei ist, endet für Klienten die Möglichkeit der Beschreibung.

Soziale Systeme im DaF-Unterricht bestehen aus Kommunikation, die – so meine Hypothese - Neugier im hier verstandenen Sinne benötigt. Der Lernprozess ist Veränderung und braucht Anlässe zum erweiternden Denken, sonst werden viele Themen bloß an der Oberfläche berührt, was oft aus Zeitgründen geschieht. Bei Themen, bei denen Teilnehmer ein großes Interesse und Engagement zeigen, wäre es sogar erforderlich, ihnen die Möglichkeit zu geben, länger von eigenen Ideen zu erzählen. Diese Haltung ermöglicht eine erweiterte Interaktion.

Wenn Teilnehmer durch Neugier auf der Seite des Dozenten zu einer vertieften Beschreibung ihrer Haltungen und Gedanken eingeladen werden, kommt es zur Interaktion, die beiden Seiten, sowohl dem Dozenten als auch dem Lernenden, neue Kommunikationswege auf der inhaltlichen und auf der Beziehungsebene eröffnet. Der Gesprächsstoff wird aus immer wieder geäußerten Aussagen erweitert, und so ähnelt das im DaF-Unterricht stattfindende Gespräch mehr dem Alltagsgespräch unter Freunden, Kollegen oder Kommilitonen.

Der Dozent wird zum Lernpartner, er ist neugierig auf die Teilnehmer, auf die Themen, und er ist neugierig auf neue Erkenntnisse und Problemlösungen, die er schon zu kennen oder zu erraten für sich in Anspruch nimmt (vgl. Kießling – Sonntag 2002, 136). Diese so partnerschaftlich verstandene Haltung hat jedoch ihre Grenzen, wenn die Gruppe immer entscheidet, wo es langgeht. Der Dozent hat eine ganz andere Rolle als die Teilnehmer und er trägt die Auftragverantwortung, die im DaF-Unterricht ziemlich klar formuliert ist.

Seine systemisch verstandene Neutralität spiegelt sich viel in der hier formulierten neugierigen Haltung den Meinungen der Teilnehmer gegenüber wider, in dem

Sichzeitnehmen, den Lernenden in Diskussionen Fragen zu stellen, die ihre persönlichen Haltungen und Erfahrungswelten nicht nur berühren, sondern auch Fragen, die es erlauben, eine neue Wirklichkeit zu konstruieren.

#### **4.2.4. Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Respekt gegenüber Menschen**

Die Irreverenz<sup>36</sup> wird in der Systemischen Therapie gegenüber jeglichen Gewissheiten empfohlen: Wir sollen allen Überlegungen bewusst misstrauen (auch den Überlegungen der Systemischen Therapie), ihnen nicht folgen, sich unneutral, parteilich zeigen oder Schuldzuschreibungen vornehmen (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 122).

Gerade dies ist die Überlebensstrategie für Therapeuten, die in ihrer Stabilität, Neues auszuprobieren liegt (vgl. Cecchin/Lane/Ray 1996, 24).

Als erfahrener Lehrer ist man oft gezwungen, sich zu wiederholen, süchtig am eigenen Modell zu hängen. Die Schüler oder Studenten, die man unterrichtet, nähren sich von dieser Sicherheit und nähren diese gleichzeitig (ebd., 116). Allgemein herrscht die Überzeugung, ein verantwortlicher Lehrer müsste wissen, was er tut und daran glauben, ohne die Zeit damit zuzubringen darüber zu grübeln (vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1998, 291 – 293).

Aus der hier vertretenen Sicht ist gerade diese sichere Haltung/Position unverantwortlich, weil der Therapeut oder Lehrer, der diese Haltung einnimmt, oft nicht fähig ist, die pragmatischen Konsequenzen seines eigenen Verhaltens zu überprüfen (vgl. Cecchin /Lane/Ray 1996, 24).

Die Begeisterung eines Therapeuten für ein Modell kann ihm helfen, dem Klienten näher zu kommen, während er ein bestimmtes Maß an Neugier und Respektlosigkeit gegenüber diesem Modell behält (ebd., 25).

Der von seiner Strategie überzeugte Lehrer könnte mit dem hier gemeinten begeisterten Therapeuten verglichen werden. Auch der Lehrer/Dozent entscheidet sich in der Wahl einer Lehrrichtung für eine bestimmte Ethik in seinem Beruf und denkt über das eigene berufliche Handeln nach. Um die Fähigkeit zur Selbstreflexion

---

<sup>36</sup> Der Name für Respektlosigkeit der Idee gegenüber, beim gleichzeitigen Respekt gegenüber den Menschen wurde von einer Gruppe der Therapeuten Cecchin,G./Lane,G./Ray,W.A. in der ST gegeben. In: Respektlosigkeit. 1996

zu erlangen, empfiehlt Cecchin ein bestimmtes Maß an Respektlosigkeit und einen Sinn für Humor, was man durch ständigen Austausch mit Kollegen, mit Außenstehenden, mit Studenten erreicht.

Auf dem Weg zu einer Position der Respektlosigkeit muss man versuchen, sich von der einnehmenden Natur konsensueller Glaubenssätze zu befreien und willens sein, nicht bedingungslos das zu tun, was der Staat oder die Institution von einem verlangen. In der DaF-Praxis wird von den Dozenten oft verlangt, ein bestimmtes Lehrwerk zu benutzen, obwohl es gar nicht zu den intellektuellen Voraussetzungen der Gruppe passt. Der systemisch respektlose Lehrer hat immer eine Wahl die Entscheidung ihn anstellende Institution zu respektieren, sucht jedoch nach ergänzenden Texten, Übungen oder schreibt eigene.

Die Aufgabe des respektlosen Therapeuten ist es, jene Aspekte der Realität des Klienten, die sie daran hindern, die von ihm gewünschten Veränderungen zu machen, zu unterminieren. Nimmt der Therapeut eine respektlose Haltung ein, ist er skeptisch gegenüber Polaritäten. Er ist sowohl frei von der positiven Position des „Ich sollte nicht hineingehen und eine Idee präsentieren, wie sich Menschen verändern können“, als auch von der strategischen Position des „Ich muss eine Taktik entwickeln“. Mit Respektlosigkeit führt der Therapeut eine Idee ein, ist aber nicht unbedingt der Meinung, dass die Menschen ihr folgen sollen (ebd.).

Gerade in der Arbeit mit Erwachsenen, die ihr Lernen selbst steuern und freiwillige Teilnehmer der Lernprozesse sind (vgl. Hubermann 1975, 34), ist diese Haltung interessant.

Die Respektlosigkeit bedeutet nicht, dass die eigenen Hypothesen von Kunden/Lerner – Systemen, die bei den Dozenten entstehen, keine Relevanz haben. Es geht nicht darum keine Meinung zu haben, viel mehr geht es um die Flexibilität bei einer bestimmten Idee oder Theorie nicht zu verharren. Die Flexibilität des Handelns verlangt vom Therapeuten oder Dozenten, Hypothesen zu verwerfen, wenn sie nicht nützlich sind. Hypothesen haben eine beschreibende, nicht eine erklärende Rolle (vgl. Cecchin /Lane/Ray 1996, 26).

Sowohl in der Therapie als auch in den Lernprozessen geht es um Veränderungen (auch wenn verschiedene Ebenen hier involviert sind). Cecchin unterstreicht, dass der Therapeut nicht daran interessiert ist, was genau die Veränderung hervorruft, er

ist nur an dem Wandel interessiert, der tatsächlich geschieht. Und es sei dahingestellt, dass in den Lernprozessen auch hauptsächlich die Leistung zählt, sowohl für die Lerner als auch für die Lehrenden. Es wird wohl nicht oft nach dem „Wie“ gefragt. Das interessiert vermutlich überwiegend Didaktiker (Kap. 2.).

Respektlosigkeit heißt, niemals eine einzige Ebene einer Position zu akzeptieren, sondern vorzuziehen, mit verschiedenen Abstraktionsebenen zu spielen und von einer Ebene zur anderen zu wechseln. Wenn der Patient sich über einen bestimmten Sachverhalt mit Gewissheit äußert, beschreibt der Therapeut das Phänomen auf einer anderen Abstraktionsebene. Diese Position verlangt auch oft von dem Therapeuten das Gegenteil dessen zu tun, wozu der gesunde Menschenverstand auffordert (ebd., 27)

Die Menschen nehmen an Sprachkursen teil, weil sie sich verändern wollen, ihre Sprachkenntnisse erweitern wollen, um sicherer in der Kommunikation mit den Fremden aufzutreten. Andererseits aufgefordert Hausaufgaben zu machen, gewisse Inhalte sich durch das Selbststudium anzueignen, die beim Lernen ein wichtiger Bestandteil des Lernerfolges garantieren, kommen sie ihren Verpflichtungen in den Kursen aus verschiedenen Gründen nicht nach. So kann die Intention des Lerners falsch von dem Lehrer verstanden werden. Oft kann es auf der Seite des Pädagogen zur Frustration und zu Selbstzweifeln kommen, wenn er sich für alles verantwortlich macht und die Lernverantwortung für den Lernenden trägt.

Ein anderes an dieser Stelle plausibles Beispiel spiegelt sich in den Situationen wider, wenn der Lehrer die Kompetenzen seiner „Schüler“ einschätzen soll: Ein vom Dozenten gefälltes Urteil über eine Unfähigkeit der Lernenden etwas tun bzw. nicht tun zu können ergibt schon durch das Phänomen der „Selbsterfüllenden Prophezeiung“<sup>37</sup> dem Lernenden oft keine Chance, sich zu ändern, weil der fest an seine Idee glaubende Lehrer kaum auf ein anderes als auf das eigenschaffene Bild reagiert. So kann das zirkulär ablaufende Geschehen durchaus schwer gestört werden.

---

<sup>37</sup> Es wird z.B. von Gage, N.L./Berliner, D.C. (1996): Pädagogische Psychologie. 73. Beltz, aufgeführt .

Cecchin spricht hier von der Lernbarkeit der Respektlosigkeit, die möglich ist, wenn der Therapeut (auch der Lehrer) die Ursache seiner Frustration erkennt und notwendige Schritte unternimmt. Er muss seine eigene Theorie über die Situation hinterfragen, anstatt sich selbst zu schützen (ebd., 38).

Die an den Sprachkursen teilnehmenden Ausländer, die oft in Deutschland auf sich angewiesen sind, haben oft einen sehr komplexen Tagesablauf, familiäre, finanzielle oder existenzielle Sorgen.<sup>38</sup>

Um den Kontext einer Situation gründlich zu analysieren, muss man den großen Kontext untersuchen, in dem das zu unternehmende Problem eingebettet ist. Eigene Veränderung mit Respektlosigkeit ist für den Therapeuten oder Lehrer durch Hilfen der Patienten oder Lerner in ihren Expertenbeschreibungen als nur eine Alternative in widersprüchlichen Kontexten zu sehen.

Eckhart Sperring, ein psychoanalytischer Familientherapeut: „Ich glaube keiner Theorie, sondern ich benutze sie nur. Ich benutze von der Theorie jeweils das Teilstück, das mir hilft, (...) so lange es mir hilft“ (vgl. Hasemann et al 1993, 127).

An diesem Punkt sichert sich die systemisch – konstruktivistische Haltung ihren Respekt, indem sie der neurobiologischen Erkenntnis nachgeht und sich in der Pragmatik der Problemlösung in der Bewältigung vielleicht nicht nur therapeutischer oder pädagogischer Wirklichkeit widerspiegelt.

In ihrer Irreverenzhaltung zeigt sich Systemische Therapie als nur eine flexible Alternative auf dem Weg zur Veränderung.

---

<sup>38</sup> Die Angaben zur sozialen Situation der Kursteilnehmer werden im sechsten Kapitel dargestellt.

#### **4.2.5. Kundenorientierung**

Die Position des konstruktivistischen Denkens impliziert die Position der Kundenorientierung. Das kundenorientierte Arbeiten hilft dort unnötige Arbeit und Mühsal zu vermeiden, wo man feststellt, dass man eigentlich keinen Auftrag hat. Scheinbar „unkooperative“, „unmotivierte“ oder „schwierige“ Klienten, Angehörige oder Fachleute zeigen sich in dieser Perspektive einfach als Nicht – Kunden, die eben keinen Bedarf formuliert haben (Schweizer/Schlippe 2002, 37). Die Kunden wollen schon etwas, aber nicht das, von dem die Fachleute bisher dachten, dass die Kunden es wollen.

In Arbeitsbereichen, in denen der Kunde ohnehin schon „König“ ist, macht dieses Prinzip keinen Unterschied. In den Lernprozessen der Erwachsenenbildung im Fremdsprachenbereich werden Dienstleistungen zwar „am Kunden“ ausgeführt, aber mehr oder minder ausgeprägt, mehr oder minder verdeckt, ohne dessen ausdrücklichen Willen. Es soll doch eine fremde Sprache gelernt werden, die Komplexität dieser Prozesse und maßgeschneiderte Kurse sind finanziell nicht unbedingt tragbar.

Eine spezifisch systemische Kundenorientierung erfordert daher als erstes herausfinden, was die Auftraggeber genau wollen. Auch in den Sprachkursen (besonders in den Oberstufen) begegnen TN einander, die über verschiedene sprachliche Kompetenzen verfügen (die einen beherrschen wissenschaftliche Strukturen der Grammatik, die anderen finden sich in den Lesetexten und Diskussionen wieder, aber die Textproduktion bereitet ihnen noch Schwierigkeiten usw.). Hier sehe ich eine sehr wichtige Aufgabe des Dozenten in seiner „kundenorientierten Position“, die Fertigkeiten der Teilnehmer zu überprüfen, sie mit ihnen zu besprechen, um gemeinsam ein möglich klares Ziel der Veränderung/des Lernweges zu formulieren; auf der anderen Seite sollen die Meinungen der Teilnehmer in der Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten nicht verborgen bleiben. So bietet sich zu Anfang aber auch in verschiedenen Phasen des Kurses eine Zieldefinition an, die von den Teilnehmern formuliert wird – die ihren eigenen Ansprüchen und Bedürfnissen gerecht wird, mit Respekt für ihre Selbsteinschätzung.

Auf diese Weise kann der Dozent sein Lernangebot klar und deutlich unterbreiten und die Kunden vor die Wahl stellen, ob sie es annehmen oder ablehnen wollen. Eine kundenorientierte Haltung lässt sich in den Sätzen zusammenfassen: Ich tue nichts, wenn ich nicht überzeugt bin, dass meine Tat zufriedene Nutznießer findet. Ich schreite erst zur Tat, wenn mein Kundensystem mir einen Auftrag erteilt hat, der mit meinen Mitteln auch realisierbar ist (ebd., 127). Diese Haltung ist natürlich sehr kontextabhängig und möglicherweise ist sie in Lernsituationen, die Lernziele für ihre Lerner vordefinieren, nicht immer gangbar.

### **4.3. Zusammenfassung**

Die hier ausgeführten Grundannahmen und Haltungen der Arbeit in Systemischer Therapie sollen in die Fremdsprachendidaktik transportiert werden, um eine neue Diskussion um die Rolle der Dozenten und Beziehungen im Unterricht zu eröffnen. Sie stellen auch eine theoretische Basis für die Entwicklung methodischer Verfahren dar, mit Berücksichtigung der Unterschiede zwischen therapeutischen und pädagogischen Prozessen. Lehren ist keine Therapie, in der mit einer Persönlichkeit gearbeitet wird (vgl. Erickson 2000, 37, Rosen 2000).

**Beginnend mit der Entstehungsgeschichte** der Systemischen Therapie in der Kommunikationstheorie wurde zu den Haltungen des Therapeuten übergegangen, der die Kommunikation und Beschreibungen erscheinender Wirklichkeit ermöglicht und seine Klienten zur Selbstreflexion in den Prozessen einlädt. Der Therapeut wird zum teilnehmenden Beobachter der therapeutischen Prozesse.

In der **Auswahl der Leitlinien** wurden drei dem pädagogisch geprägten Handeln dienende Richtungen vorgeschlagen. Die Lösungsorientierte Kurztherapie sieht in dem vom Klienten formulierten Problem bereits eine Lösung. Eine sich für die Arbeit in den DaF-Prozessen ergebende Implikation ist, dass, statt die Mängel an Kompetenzen der Teilnehmer hervorzuheben, eher an der Vorstellung des sprachlichen Erfolges gearbeitet wird; klare Zielformulierung und ihre Thematisierung sollten mehr Zeit im Unterricht in Anspruch nehmen als das Hinweisen auf Lücken und Fehler.

Aus der systemischen Therapie wird hier eine Methode/Haltung **Reflecting Team** präsentiert, die im Kap. 7 auf ihre Kontextanwendung untersucht wird. Durch das Reflektierende Team, das aus drei Therapeuten besteht und den Prozess in einer bestimmten Zeitgrenze beobachtet und am Stichtag von ihren Beobachtungen berichtet, kann (wie Untersuchungen gezeigt haben s. Kap. 7) die Kooperation zwischen Klienten und dem Therapeuten gefördert werden. Diese ermöglicht die Bildung von gemeinsamen Wirklichkeiten und den prozess- und kundenorientierten Therapieablauf. Im Unterricht wird hier ein Reflecting Team aus drei Teilnehmern vorgeschlagen, die fünf Tage lang das Lerngeschehen in der Gruppe beobachten sollen. Auch sie werden von Ergebnissen ihrer Beobachtungen berichten, um den anderen Teilnehmern (auch natürlich dem Organisator der Lernprozesse) eine andere Perspektive für die Prozessentwicklung zu eröffnen. Inwiefern diese Methode das Konstruktionsvermögen in der Interaktion und die Sprachentwicklung fördern kann, wird hier zum Untersuchungsgegenstand.

In der **Narrativen Haltung** wendet sich die Aufmerksamkeit der Sprache und ihrem Ausdruck zu. Hier wird eine fremde Sprache zum Medium, das Rückkopplungen und Differenzvisualisierung erlaubt. Der Therapeut fragt neugierig und der Klient wird zum Geschichtenerzähler. In diesem verbalen Prozess wird die Entwicklung des subjektiven Sprachgebrauchs erleichtert, die möglicherweise zum SICH – SELBST – VERSTEHEN in der anderen Kultur und ihrer Sprache führt.

Der systemische Therapeut greift ständig zirkulär neue Möglichkeiten schaffend nach der Kommunikation, d.h. er stellt viele Fragen, die eine Botschaft an den anderen beantworten sollen. „Angenommen, du beherrschst die Zielsprache, wie reagieren deine Freunde und andere Menschen darauf ? Was würde sich für dich verändern ?“ könnte zirkulär formuliert werden. Die so gestellten Fragen zu neuen Fragen und somit zur Prozesserweiterung in der Beschreibung der Wirklichkeit in neuen Mustern verlocken.

Aus der Unmöglichkeit den anderen Menschen wegen seiner Autopoiese zu verstehen, erwächst die neutrale Neugier - Haltung des Therapeuten. Hier wird die Unwissenheit des Therapeuten zur Ressource der Verhinderung einer zu schnellen Erkenntnis des Klienten, was diesem die Übernahme der Verantwortung erleichtern soll. Der systemische Therapeut trägt die Verantwortung in der Therapie für die



Entscheidungsfindung im Klientensystem, nicht für den Inhalt. Er bleibt in seiner „Beziehungsneutralität“, „Problemneutralität“ und „Konstruktneutralität“ souverän. Der Dozent im DaF-Unterricht ist auch der Fragende, der auf persönliche Haltungen Neugierige. Diese Idee ist nicht neu im Unterricht, in dem ständig Studenten aufgefordert werden ihre Meinung zu verschiedenen Themen zu äußern. Nun bleibt oft für das Nachfragen wenig Zeit, weil auch Texte gelesen, Grammatik geübt werden müssen. Das durch neugierige Haltung des Dozenten geprägte Verhalten bietet im Unterricht viel mehr als Sprachübungen. Das Interesse am Lernenden, an seinen Meinungen und vor allem an seinen Gefühlen erfährt viel Respekt, die Lerner werden von einer natürlich geforderten Offenheit begleitet, damit ihre alltägliche Kommunikation der Fremdsprache leichter wird.

Der dem Auftrag nach (Ziele des Klienten sind der Auftrag) kundenorientiert handelnde Therapeut bleibt respektlos. Diese Respektlosigkeit richtet sich gegen die Verliebtheit in eigene Meinungen oder Theorien. Durch das Infragestellen eigener Konzepte, wenn in den Prozessen etwas schief zu laufen scheint, ist Flexibilitätsbildung im Bezug auf seine eigenen Gedanken möglich. Die therapeutischen Expertenhypothesen sind nur Hypothesen, die sich bestätigen oder nicht. Hier verlangt Systemische Therapie von dem Therapeuten eine Elastizität in der Beurteilung eigener Überzeugungen.

Der in und mit Gruppen arbeitende Dozent erschafft genauso wie der Therapeut ein eigenes Bild vom Gruppengeschehen und von den einzelnen Teilnehmern. Es ist unmöglich keine Meinung zu haben, dass etwas gut oder schlecht läuft oder dass jemand Fortschritte macht oder nicht. In der sozialen Wirklichkeit entsteht eine enorme Komplexität und vieles wird vom Dozenten, der sich selbst schwer beobachten kann, wahrgenommen oder erfahren. So fällt er selektiv Urteile, die durch eine systemisch verstandene respektlose Haltung hinterfragt werden müssen, wenn es zu Prozessstörungen kommen sollte.

Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht ist mit individuellen Wahrnehmungsmustern verbunden, die sich nur eingeschränkt beeinflussen lassen.

Der Dozent hat im Unterricht nicht die Ressourcen eines Therapeuten; er muss sich viel mehr auf Denkweisen beziehen, die „perturbierbar“ sind (vgl. Schüle 1998, Wendt 2000, 168). Insofern sind die hier gezogenen Implikationen nur mit Vorsicht in didaktische Konzepte zu übertragen. In ihrer Aussage bieten sie den unterrichtenden oder Lernprozesse organisierenden Pädagogen eine Sichterweiterung, die zur größeren Anerkennung der Lernerressourcen führen kann und damit zur Verbesserung des Unterrichtssystems.

In diesem Kapitel ging ich bereits auf die ersten in den Unterricht übertragbaren systemischen Haltungen ein. Dem konstruktivistisch – systemischen Denken in Bezug auf das pädagogische Geschehen soll jedoch im nächsten Kapitel explizit Platz eingeräumt werden.

## **5 . Systemisch – konstruktivistische Pädagogik. Von der Theorie zur Handlung in DaF-Lernkontexten**

Eine systemische Erziehungswissenschaft schöpft ihren Ursprung im konstruktivistischen Systembegriff der Neurobiologie und in den Kommunikationstheorien (vgl. Reich 1996, 18). Unsere Wahrnehmungen sind eine Form der Weltkonstruktion und unsere Handlungen sind ebenfalls eine Form der Welt- und Selbstkonstruktion. Jeder Erziehungs-, Entwicklungs- und **Bildungsprozess** kann verstanden werden als eine Form der **Ko - Konstruktion** und **Ko -Evaluation** biologischer (körperlicher), psychischer und sozialer Systeme (vgl. Huschke – Rhein 2003, 13). Der Systemansatz baut auf der Selbstorganisationstheorie (Autopoiesistheorie) <sup>39</sup>, von der her Lernen und Bildung als anthropologische Selbstkonstruktionen verstanden werden.

Da ein Mensch alleine nicht in der Lage wäre zu überleben, wird hier darauf hingewiesen, dass die Selbstorganisation der menschlichen Lern- und Bildungsprozesse im Sinne der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik sich grundsätzlich ko-evolutiv in drei Systemen konstruiert: die psychischen Systeme (Subjekte der Bildungsprozesse), die sozialen Systeme (die sozialen Kontexte der Subjekte), und die naturalen Systeme (die biologisch – leiblichen Systeme) (ebd. ).

---

<sup>39</sup> Der Begriff wurde im Kap. 2.1. erläutert

Lebende Systeme sind „operational geschlossen“, aber „energetisch offen“, d.h. sie sind ihrer Umwelt gegenüber für die Aufnahme von Informationen, Energie und Materie offen, aber die Maßstäbe für die Verarbeitung setzen sie selbst. Ein autopoietisches System reagiert nicht als Input-Output Maschine, sondern es kann die Welt nur nach der Richtlinie seiner internen Struktur wahrnehmen.

Aus dieser Sicht ist hiermit das Ziel der Bildungsprozesse diese interne Fähigkeit eines Menschen oder einer Gruppe zur Selbstorganisation in den drei Basissystemen zu beachten. Und obwohl die systemische Pädagogik als Bildungsziel die Stärkung der Selbststeuerung in den Mittelpunkt stellt, erkennt sie die Legitimität einer vorläufigen und zeitweiligen Fremdsteuerung durch einen Menschen an, wenn diese mit dem Ziel der Förderung der Selbstorganisation verbunden und begründet ist. Dies kann auf dem Weg der Organisation der bildungsrelevanten Kontexte für die Entwicklung eines Menschen oder einer Gruppe stattfinden. Hier liegt die Legitimation für die temporäre Fremdsteuerung eines Menschen oder einer Gruppe. Gleichzeitig kommt es in dem Zusammenhang zum Paradox: Bildung oder Erziehung bedeutet Fremdsteuerung eines Systems, das sich auf Grund seiner wesensmäßigen Struktur selbst steuern kann (ebd. 16).

„Gemäß der systemischen Auffassung liegt der wesentliche Gesichtspunkt einer Bestimmung des ‚Pädagogischen‘ in der Organisation der Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit eines Menschen darin, einem grundsätzlich zur Selbststeuerung fähigen, autopoietischen System zur Ausbildung – als ‚Bildung‘ – eben dieser Fähigkeit zu verhelfen, die erfahrungsgemäß auf der Stufe der Fremdsteuerung durch andere, also auf einer Stufe überwiegender Kontextabhängigkeit stehen bleiben kann“ (Huschke – Rhein 2003, 219).

In diesem Zusammenhang kann man auf Kommunikationstheorien zurückgreifen, die sich als konstruktivistisch und systemisch verstehen. Das neue Konstrukt pädagogischer Wirklichkeit wird sich durch die Veränderung pädagogischen Denkens im Blick auf die Inhalts- und Beziehungsseite bilden (vgl. Reich 1999, 19). Die Tatsache, dass Menschen unterschiedlich wahrnehmen, ist nur bedingt von Interesse für die Pädagogik. Viele Studien der Fremdsprachenforschung zeigen, dass Pädagogen sehr stark vor dem Hintergrund ihrer biografisch bedingten Weltbilder, besonders der Bildungsbilder, agieren (vgl. Louden 1991). Sie müssen sich deshalb

auf ein ganzes Spektrum von subjektiv bedingten Voraussetzungen wie: Erfahrung der Lernenden, ihr individuelles Befinden und ihre soziale Wahrnehmung verlassen und daran denken, dass innenpsychische Vorgänge oft unbewusst unsere Wahrnehmung bzw. Bewertung und Interpretation der sozialen Wirklichkeiten steuern. Das Verständnis eines wahrnehmenden Beobachters wird bei seinem Gegenüber als Rückmeldung direkt ankommen. Die systemische Therapie wendet sich ausschließlich den beziehungskommunikativen Prozessen zu. Sie beobachtet daher zirkuläre Netzwerke, die vor allem verschiedene Beobachter zur Geltung bringen und sich keine Reduktion bloß auf eine Sichtweise leisten können. Dies trifft auch für pädagogische Beobachtungen zu, die sich ebenfalls der Beziehungskommunikation zu stellen haben. Pädagogen müssen aber auch inhaltliche Prozesse beachten und vermitteln, um primären Zielen der Lernkontexte nachzugehen. Auf diese Weise findet **Kommunikation in pädagogischen Kontexten**, genauso wie in allen anderen sozialen Kontexten, auf zwei Ebenen statt: auf der **Beziehungsseite** und auf der **Inhaltsseite**. Die Akteure in den Prozessen treffen sich als autopoetische Individuen, um bestimmte Inhalte zu lernen oder zu vermitteln.

Um den Aspekt der Beziehungsgestaltung für den DaF-Unterricht zu erläutern, werden hier im Kap. 5.2. die Haltungsansätze/Sichtweisen vorgeschlagen, die eine konstruktivistisch – systemische Dozentenhandlungsperspektive auf diesem Gebiet eröffnen können. Das Kapitel 5.3. führt in die zweite pädagogische Perspektive ein, die sich mit den Auswirkungen der Konstruktion auf das pädagogische Handeln in Form von Planung, Durchführung und Evaluation der aktiven Lern- und Lehrtätigkeiten beschäftigt. Diese Betrachtungen erlauben den Übergang in den weiteren Kontext für pädagogisches Handeln - die konstruktivistisch - systemische Fremdsprachendidaktik, die im Kapitel 6 diskutiert wird.

In den folgenden Absätzen wende ich mich zuerst richtungsweisenden Fragen zum Wissenschaftsverständnis der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik zu.

## **5.1. Zum Wissenschaftsverständnis der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik**

Der theoretische Bezug der systemisch – konstruktivistischen Wissenschaft wird von dem Systemansatz abgeleitet (vgl. Huschke – Rhein 1986, 56). Huschke – Rhein beschreibt diese als „elliptisch“, weil sie den Bereich der Systemanalyse und den Bereich der Selbstorganisation repräsentiert; die Systemanalyse ist im Bezug auf Realität existierender pädagogischer Systeme in der Praxis rekonstruierend und die Selbstorganisation ist konstruierend (vgl. Huschke – Rhein 2003, 214).

„Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse werden zirkulär gewonnen, in einem zirkulären Prozess zwischen den Denkformen und dem realen Substrat, wie schon die Hermeneutik erkannte“ (Huschke – Rhein 1979, 15). Aus der konstruktivistischen Sicht können wir auch von „Objektivität“ der Wissenschaft gar nicht sprechen, weil die Beobachtung des Wissenschaftlers sich auch nur aus der Beobachtungsperspektive ergibt und somit „konstruierte Realität“ abbildet.

Die elliptisch verstandene Erziehungswissenschaft kann hiermit ihr analytisches Interesse in zwei Bereichen zur Theorie entwickeln:

1. Das rekonstruktive Auffinden von Systembeziehungen und Zusammenhängen; Form der Beziehung zwischen den Elementen des Systems und zwischen dem System und seinem Kontext
2. Konstruktive Ausrichtung auf den kreativen Prozess der Neukonstruktion oder der Evolution der Lebens- und Erkenntniswelten  
(ebd., 215).

Im ersten Fall empfehlen die Autoren Schiepek und Tschacher (1997) den Gebrauch von empirisch – analytischen Forschungsmethoden und im zweiten Fall die qualitativen, hermeneutischen und spekulativen Methoden (vgl. Schiepek/Tschacher 1997, 13).

Das systemische Verfahren <sup>40</sup> wird hier als eine Sichtweise (Idee. Beobachtung) vorgeschlagen, in der es darum geht, interne und externe Vernetzungen, auch die kontextuellen Vernetzungen, in ihrer Komplexität zu beobachten, sie zu rekonstruieren, zu suchen und zu untersuchen.

Das Wissenschaftsverständnis einer systemischen Erziehungswissenschaft ist als „Komplex von wahrnehmungsorientierenden und handlungsleitenden Epistemien (Verstehensansätze)“ zu begreifen, der helfen soll, sich in der Welt zu orientieren. „Der Fokus liegt bei einem konstruktiven Moment: Unsere Weltwahrnehmungen sind eine Form der Weltkonstruktion, auch unsere Handlungen sind eine Form von Welt- und Selbstkonstruktion.“ Hiermit postuliert Huschke – Rhein, den konstruktivistischen Ansatz und seine Erkenntnistheorie als Praxeologie zu definieren (Huschke-Rhein 2003, 217).

„Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist tun“ (Maturana /Varela 1987, 31). Diese Zirkularität zwischen Theorie und Praxis (Epistemologie – Handlungsforschung) ist auch für die Pädagogik als Handlungswissenschaft der Ausgangspunkt.

Der Vorschlag für wissenschaftliche Aktivität aus der systemischen Perspektive richtet sich auf die Beobachtungen und Beschreibung:

- a) des Selbstsystems: der bio-psycho-soziale Zustand und Prozess eines Individuums oder sein pädagogischer Entwicklungsprozess (Organisation seines Selbst als biologisches, psychisches und soziales System)
  - b) der Interaktion des Selbstsystems: das pädagogische Grundverhältnis zwischen einer Person und ihrem Bezugssystem (in unserem Fall sind das die Kursteilnehmer untereinander und der Sprachdozent)
  - c) der Interaktion des Selbstsystems mit den institutionellen Bezugssystemen und den Kontextsystemen (in unserem Fall ist es das Verhältnis zwischen dem Kultursystem (auch Bildungssystem) einer Person und dem Kontext des Bildungsinstitutes, in dem Deutsch gelernt wird )
- (vgl. Huschke – Rhein 2003, 218).

---

<sup>40</sup> Hiermit wird der Begriff von den Systemtheorien abgeleitet (Kap. 2). Ein geschlossenes Theoriesystem widerspräche der eigentlichen Intention systemischen Denkens, nämlich der heuristisch – konstruktivistischen Modellierung offener und vernetzter Systeme. Darum empfiehlt sich in der Systemischen Erziehungswissenschaft der Begriff `systemisch` anstelle von systemtheoretisch (Huschke – Rhein 2003, 216).

Für hiesige Betrachtungen ist besonders der Kontext der Interaktion des Selbstsystems mit seinen Bezugssystemen zu beobachten und zu beschreiben. Es soll hier der Frage nachgegangen werden, was eigentlich aus systemisch – konstruktivistischer Sicht den Bildungsprozess verbessern, erweitern und möglicherweise transparenter für den Lehrer/Dozenten und für seine Lerner machen kann.

### **5.1.1. Forschungsperspektive im konstruktivistischen Systemansatz**

Auf dem Forschungsfeld gewinnt die Systemkonstruktion an Bedeutung, d.h. hier wird danach gefragt, **wie Systeme konstruiert sind**; dieser Prozess setzt Vorannahmen/Vorentscheidungen über die Bedeutung der Systemkompetenz (Personen, Handlungen, Themen) voraus und über die wechselseitigen Beziehungen. Diese Systemauffassung ist für die Erziehungswissenschaft deshalb wichtig, weil die Systemveränderungen davon abhängen, welche Vorannahmen über das System gemacht wurden. In diesem Zusammenhang sind auch die Kontexte der Systeme von großer Bedeutung: Wie ein Sprachkurs beschrieben wird, hängt davon ab, wie weit sein Kontext (Prüfungsmotivation, Institutionsumwelt, Wohnumwelt) als aufgabenrelevant oder problemerzeugend einbezogen wird. Die systemisch – konstruktivistischen Annahmen verleiten auch zum Wechsel der Forschungsperspektive. Der Beobachter und Beschreibende wird auch zum Selbstbeobachter, weil er selbstreferentiell operieren muss. Das bedeutet, dass der Systembegriff aus konstruktivistischer Perspektive als kognitive Konstruktion von Problem-, Aufgaben- und Handlungsfeldern verstanden wird (vgl. ebd., 222).

Das 'Objekt' der Bildung ist systemisch vernetzt d.h. jedes Individuum unterliegt auch anderen Systemen, so dass das Zusammenstellen eines Systems für die Beobachtung z.B. einer Gruppe von Teilnehmern der Sprachkurse eine Reduktion der Komplexität ermöglicht. Dabei wird es jedoch nicht vergessen, dass Interdependenzen zwischen den an der Bildung beteiligten Systemen wichtig sind und nicht ausgeblendet werden sollen. Gerade dieser synergetische Aspekt (Aspekt des Zusammenwirkens) gewinnt an Wichtigkeit angesichts der Forschungsperspektive in den Lernprozessen.

Huschke – Rhein beschreibt eine Reihe von möglichen Ableitungen aus der Synergetik für die Praxis der Erziehungswissenschaft: Das Zusammenwirken verschiedener Personen ihrer Verhaltensweisen und Äußerung ihrer Meinungen in einem sozialen System einer Lerngruppe ermöglicht das Entstehen der „Synergie-Effekte“, die in der Spontaneität der Selbstorganisation unter bestimmten Bedingungen (Kontext) entstehen.

Interessant ist hier der Vergleich zwischen den Ebenen der Synergetik<sup>41</sup> mit den Ebenen des Prozesses der neurologischen Selbstorganisation.

### **Synergetik**

1. Oberste Systemebene: Kontext, der die s.g. Kontrollparameter enthält (externe Bedingungen)
2. mittlere Systemebene: Ordnungsmuster, die die Ebene strukturieren und organisieren
3. untere Systemebene: die anfänglich ungeordnete/chaotische Komplexität, die von Ordnungsparametern dominiert wird (interne Bedingungen des Systems).

### **Prozess der neurobiologischen Organisation**

1. Die Information bzw. der Informationsfluss hat die Funktion des externen Parameters (Kontrollparameter)
2. Dadurch werden die – zunächst nicht geordneten, nicht strukturierten Elemente auf der Mikro-Ebene (Neuronen), angeregt zur Ordnungsbildung von Mustern auf der Makro-Ebene (Ordnungsparameter)
3. Umgekehrt üben die Neuronen über diese vorhandenen bzw. entstandenen Ordnungsstrukturen wieder einen ordnenden Einfluss auf die neurologischen Elemente aus (vgl. Huschke-Rhein 2003, 224 – 226).

Die Ordnung im Gehirn entsteht also durch das Zusammenwirken der Anregung von draußen (durch die zufließende Information) mit dem inneren Systemzustand – und das passiert spontan von selbst (Selbstorganisation).

---

<sup>41</sup> Die Synergetik wurde von Hermann Haken entwickelt; dargestellt



Diese kreisausal entstehende Selbstorganisation betrifft natürlich nicht nur die Inhalte des Denkens (Begriffsbildung), sondern ebenso sämtliche affektiven emotionalen Prozesse d.h. das Gehirn schreibt bestimmten Tatsachen eine bestimmte Bedeutung zu. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Bedeutung des Ordnungsparameters im Phasenraum, der die Systemdynamik in der Zeit so organisiert, dass eine relativ stabile Struktur entsteht.

Die neurobiologischen Untersuchungen haben gezeigt, dass sich das Netzwerk auf einen stabilen Zustand hin entwickeln kann, nachdem es einmal erregt worden ist. Dieser Zustand (Speicher der Gedächtnisspur) wird in der Neurobiologie Attraktor genannt (vgl. Spitzer 1996, 185).

Die Selbstorganisation in der Zirkularität der drei unterschiedlichen Ebenen aus der Synergetik für die Pädagogik der Lernprozesse ist jeweils unter verschiedenen strukturellen Bedingungen möglich. Da die Pädagogik ihre Bildungswirklichkeiten immer auch kontextuell strukturieren und organisieren muss (hier Kontext der Bildungsprozesse im Sprachkurs), d.h. den Rahmen für die Selbstorganisation vorgeben muss – auch Familie, Freunde sind systemisch gesehen zunächst Kontexte oder Rahmen für den Selbstorganisationsprozess – müsste des weiteren aus der Forschungsperspektive der Lernprozesse im DaF-Unterricht auch die **Struktur der Komplexität berücksichtigt werden** (vgl. Huschke – Rhein 2003, 228 – 229).

Die systemisch – konstruktivistische Forschung ist nicht als eine Menge von Daten zu erfassen, sondern als ein Set von wenigen Größen und Zusammenhängen, denen eine Schlüsselstellung für die Systemveränderung zukommt. Die Systemkonstruktion setzt unbedingt die Praxiserfahrung, Praxiserkenntnis und die Kenntnis der relevanten Literatur voraus (vgl. Huschke – Rhein 1993, 66).

Wie Luhmann beschreibt, gehören Forschungs – und Praxisbereich der Erziehung und Bildung mindestens zu drei Systemen: dem biologischen (lebende Systeme), Bewusstseinsystem und Kommunikationssystem (vgl. Luhmann 1984, 121). Die Wirklichkeit, in der Menschen gebildet werden, ist viel zu komplex, als dass man sie ohne Kontexte betrachten könnte. Die Aufgabe der systemisch – konstruktivistisch begriffenen Wissenschaft liegt darin, die Kontexte zu untersuchen, ohne jedoch zu vergessen, dass verschiedene Perspektiven (biologische, psychische, soziale) zu berücksichtigen sind (ebd., 2003, 21).

## **5.2. Beziehungsgestaltung und vernetztes Denken : Zur Praxis der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik für den DaF-Unterricht**

Bildungstheorien haben eins gemeinsam: Sie vertreten die Idee der Einflussnahme auf den anderen Menschen. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch darin, wie die Grundannahmen und Normen aufgefasst werden, die den Grund pädagogischen Handelns bilden (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 143).

Der Konstruktivismus und die Systemtheorie sollen in dieser Arbeit nicht nur als Kunsttheorien dargestellt werden. Ich beabsichtige, die Implikationen für den DaF-Unterricht zu untersuchen, die von diesen Theorien bereits ihre Handlungsansätze in der Systemischen Therapie und in Bildungskontexten der Wirtschaft fanden. Außer der schon im Kap. 3.2. beschriebenen Zirkulären Fragen, die den Klienten zum vernetzten kreisursachen Denken einladen, oder der „respektlosen Haltung“ (Respekt gegenüber Menschen und Distanz gegenüber eigenen Ideen), die in kundenorientiertem Denken mündet, will ich den Rahmen für die systemisch – konstruktivistisch geprägte Lehrerhaltung analytisch betrachten.

So werde ich in den folgenden Kapiteln die Ebene der Beziehungsgestaltung beleuchten, die Hauptaufgaben für den systemisch handelnden Pädagogen vorschlagen und seine Rolle im DaF-Unterricht mit Erwachsenen reflektieren als Rolle desjenigen, der die Lernprozesse organisiert und deswegen den Einfluß auf die Veränderung in der Selbstorganisation der Lerner haben kann, aber nicht unbedingt haben muss.

### **5.2.1. Systemisch – konstruktivistisch die Beziehung gestalten – ein Anspruch der nicht direkten Einflussnahme**

Eine Reihe von Positionen und Handlungsansätzen für Beziehungsgestaltung zwischen dem Dozenten und den Lernern soll im Folgenden analysiert werden.

Die ausgewählten Positionen stelle ich im Vergleich mit denen der Systemischen Therapie zusammen und reflektiere sie, um eine Konturenbildung für Beziehungsgestaltung im kommunikativen Verhalten im DaF-Unterricht aufzustellen. Die sich aus den Konturen ergebende systemisch – konstruktivistisch determinierte Haltung soll jedoch nicht ein Plädoyer für eine neue Pädagogik im

DaF-Unterricht sein. Dieser Anspruch wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht realisierbar. Vielmehr will ich diese Implikationen und Haltungen aus der Systemischen Therapie und Beratung analysieren, die DaF-Bildungsprozesse im interkulturellen Kontext des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf ihre Kommunikation und Transparenz bereichern können und ihren Teilnehmern (Dozenten und Lernern) die Möglichkeit geben, in den Wahrnehmungen ihrer Selbstkonstruktion gerechter zu werden, um leichter aufeinander einzugehen.

### **a. Beobachterperspektive**

Aus systemischer Sicht ist menschliches Verhalten zirkulär aufzufassen. Die zu beobachtende Zirkularität kann für den Beobachter zum Problem werden. Deswegen ist in der Auffassung wichtig zu betonen, dass alle Beobachtungen, die zum Instrument der Untersuchung werden, aufgrund der früher getroffen Annahmen die Unterscheidungen/Unterschiede aufzeigen.

„In der Systemischen Theorie hat man den Umstand, dass ein **System von Beobachtern Unterscheidungen trifft**, die das definieren, was das System bedeutet, auch als Selbstreferenz bezeichnet. **Selbstreferenz** bedeutet dann vor allem, dass eigene Voraussetzungen die Beobachtertheorie strukturieren“ (Reich 1996, 26). Aus der Selbstreferenz entsteht die Handlungsrelevanz, die soziale Relevanz, die Teilnehmer im Diskurs ihren Beobachtungen als Beobachter zuschreiben. Selbstreferenz meint dann, dass es keine voraussetzungslose Beobachtung gibt, sondern immer schon eine Vorstrukturierung. Die Behauptung der Selbstreferenz bringt mehrere Gefahren mit sich: Machtkämpfe zwischen dem Lerner (dem Klienten) werden entstehen können – „Jede gewählte Selbstreferenz kann für andere als Fremdreferenz Macht bedeuten“ (vgl. Hoffmann 1987, 78). Pädagogik hat mit Subjekten zu tun. Es gibt auch in pädagogischen Prozessen **keine Fremdbeobachtung, die nicht auch für den Beobachtenden Wirkungen erzeugt, rückgekoppelt wird und dann zirkuliert.**

Das Autopoiesis - Modell mehrbändiger Selbstorganisation führt hier eher in die Irre, weil es die systemischen Wirkungen, die für Beobachter Wechselwirkungsprozesse darstellen, auf eine scheinbar eindeutig beobachtbare Selbstreferenzebene zurückholt, die jedoch theoretische Fiktion bleibt (vgl. Schuhmacher 1985, 121).

Genau dies zeigen die Arbeiten Luhmanns: sie sind theoretisch elaboriert, aber praktisch kurzfristig (vgl. Reich 1999, 28).

In diesem Sinne kann sich die systemische Theorie stets selbst bestätigen, sofern sie nicht Impulse von draußen empfängt. Eine weitere Gefahr könnte sich im bloßen Skeptizismus gegenüber allen Beobachtungen äußern, sodass jegliche Konsequenzen vermieden würden. Dies wiederum würde die Entwicklung des eigenen Handlungsmodells behindern. In diesem Sinne sieht Reich eine für die Pädagogik wichtige Schlussfolgerung: Jede **Modellierung von Beobachtungen** ist grundsätzlich **selektiv, perspektivisch** und in gewisser Weise **zweckorientiert**. Sie sollte also unter Beobachtung aller Beobachter eine Vielfalt von Perspektiven einschließen (ebd.). Dies schlage ich hier im Kap. 7 bei der Untersuchung der zu übernehmenden Methode vor, wo ich aufzeigen werde, inwiefern der Lehrer mit seinen Lernern diese Perspektive und die sich daraus entwickelnde Haltung üben kann.<sup>42</sup>

## **b. Metakommunikation**

Die soziale Wirklichkeit entsteht durch Interaktion in der Kommunikation (vgl. Kap. 2.2.). Folglich sind Probleme zwischen den Menschen als Probleme der Interaktion (Wechselbeziehung zwischen Personen/Gruppen) aufzufassen (vgl. Watzlawick 1985, 121).

So wird der **Beziehung zwischen den Teilnehmern und ihrer Kommunikation ein zentraler Bedeutungsaspekt** zugeschrieben. In der Kreisförmigkeit der Kommunikation ist jedes Verhalten sowohl Ursache als auch Wirkung. Diese zirkuläre Sichtweise verändert pädagogische Sichtweisen, die nach Rückkopplungen und Wechselwirkungen schauen wollen. Jeder Interaktionspartner schreibt der Interaktion eine bestimmte Bedeutung zu, demnach verhält er sich. Daraus folgt, dass diese Interaktionsbedeutungszuschreibung unsere Beziehungen organisiert. Die Annahme, dass der Kommunikationspartner dieselben Informationen besitzt

---

<sup>42</sup> Als Methode zur Entwicklung der Fähigkeit verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, schlage ich im 7. Kapitel das Reflecting Team vor. Die Beobachtung und die Bandaufnahmen des Reflektierenden Teams wurden im Anhang dokumentiert und analysiert.

(Interaktion genauso interpretiert) und aus der Kommunikation dieselben Schlüsse zieht, kann gefährlich werden. Wenn es nämlich nicht stimmt, kommt es zu verschiedenen Wahrnehmungen der Realität, dann oft unweigerlich zu Konflikten und Unzufriedenheit (vgl. Reich 1999, 31).

**Zusammenfassend:** Möchte der Beobachter eine systemische Perspektive einnehmen, möge er in seinen Äußerungen über Beobachtungen angeben, auf welches System er sich bezieht, wenn er wahrnimmt und spricht. Unter diesem Aspekt der Klarheit über den Beobachtungsrahmen hat er auch verschiedene Beobachtungsperspektiven zu berücksichtigen; systemisch betrachtet sind **nicht die Eigenarten einzelner Kommunikationspartner** entscheidend, **sondern der Zusammenhang zwischen ihren Beziehungen** (vgl. Kap. 2.2.). Systemische Perspektive „zwingt“ den Beobachter dazu, auf sich selbst zu schauen, d.h. wenn er etwas ändern will, dann kann er erst bei sich anfangen und möglicherweise die Interaktion verändern – der Erfolg der Interaktion ist dann jedoch nicht nur vom Beobachter abhängig. In diesem Zusammenhang empfiehlt Reich bei nicht gelungenen Veränderungen die Offenlegung der Hinderungsgründe in den Verständigungsgemeinschaften (ebd., 33).

Unter der Berücksichtigung dieser Perspektive für Haltung und Handlung könnte der DaF-Lehrer schlussfolgern: Bei Passivität der Lernenden in der Gruppe, unzufriedenen Gesichtern, nicht gemachten Hausaufgaben sollte man möglicherweise im pädagogischen Repertuar, in der Darbietung oder im pädagogischen Verhalten nach Veränderungen streben, nicht zuerst die Ursachen bei den „faulen Schülern“ feststellen – „keine Opfer, keine Täter“.

Der **Beziehungsaspekt** betrifft auch die **Deutung der Nachricht**. Hier unterscheiden Konstruktivisten (nach Bateson, später Watzlawick)<sup>43</sup> zwei Seiten einer Nachricht: Inhaltsebene und Beziehungsebene.

Der Sender hat eine Absicht, der Empfänger hat eine Deutung. Die Behauptung dieser Kommunikationstheorie geht dahin, dass die Beziehungswelt die Inhaltswelt stärker bestimmt als umgekehrt. Und nur die Metakommunikation (Kommunikation über die Beziehung selbst) ermöglicht den Kommunikationspartnern Konflikte zu

---

<sup>43</sup> Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes und Watzlawick, P. (Hrsg.) (1990): Die erfundene Wirklichkeit.

lösen oder Störungen zu beseitigen (ebd., 37). Die Metakommunikation sollte noch ein anderes Ziel verfolgen: Wir (Interaktionspartner) sollen bewusster mitbekommen, was sich in uns, zwischen uns und den anderen abspielt.

Wie wichtig diese Metakommunikation sein kann, bestätigen ethnologische Untersuchungen, die Gregory Bateson durchführte. Er erkannte, dass inhaltlicher Sinn von Kultur variiert, weil die Beziehungen der Menschen mit sehr unterschiedlichem Sinn aufgeladen sind.<sup>44</sup>

Und so entsteht für die Pädagogik ein wichtiger Begriff: die **Unterscheidung von Inhalt und Beziehung**.

In diesem Zusammenhang spricht umso mehr für die Metakommunikation im interkulturellen Unterricht, wo unterschiedliche Kulturen aufeinander prallen. Umso wichtiger ist hier der Beziehungsaspekt, wenn Kulturen auf verschiedenen Ebenen der Beziehungen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Der Pädagoge vermittelt Stoff an seine Schüler, er vermittelt Inhalte und außer Tests kann er nur aufgrund Deutungen zum Verhalten seiner Lerner Verständnishypothesen aufstellen. Die **Metakommunikation** ist für eine Gruppe ein **Mittel die Verständnishypothesen zu überprüfen und eventuelle Störungen zu vermeiden** oder sie zu beseitigen.

Hier sehe ich noch einen weiteren Vorteil durch die Anwendung der Metakommunikation im DaF-Unterricht. Durch das Metakommunizieren wird den Teilnehmern der Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht eine Möglichkeit gegeben, sich einem Konflikt oder einer Diskussion in einer fremden Sprache auf eine natürliche Weise zu stellen. Die Metakommunikation wird zu einem weiteren Anlass verbal in der Fremdsprache aktiv zu werden, was letztendlich auch ein primäres Ziel im Fremdsprachenunterricht erfüllen würde.

Um eine fachliche Diskussion über die Wirksamkeit und Anwendung der Metakommunikation im DaF-Unterricht zu führen, werde ich hier im sechsten

---

<sup>44</sup> In: Ruesch, J./Bateson, G. (1995): Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. Heidelberg, Auer. Er musste aber auch erkennen, dass er dabei über keinen höheren Wert verfüge, der definieren konnte, welcher Sinn oder Inhalt für Beziehungen unverzichtbar sei ( 221 ).

Kapitel Methoden der Systemischen Therapie vorstellen und diese unter dem Aspekt der Fremdsprachendidaktik analysieren.

### **c. Förderung, Stärkung der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung**

Eine weitere Komponente der Beziehungsgestaltung kann aus Sicht der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik in der Förderung der Selbstbestimmung/Selbsttätigkeit der Teilnehmer im Bezug auf Lerninhalte gesehen werden. Die Selbsttätigkeit muss nach und nach konstruktiv entfaltet werden, um endlich die Welt komplex zu erfahren und unterschiedliche Beobachterperspektiven einnehmen zu können. „Selbst diejenigen, die wenig Wissen haben, werden sich als Beobachter das Wissen nur dann selbstbestimmend erschließen, wenn sie wenigstens einsehen und verstehen können, wofür dieses Wissen taugen und wohin es bringen soll“ (Reich 1999. 66). Die Stärkung der Selbsttätigkeit und der Selbstbestimmung hat einen Zweck, die Selbstverantwortung zu stärken. „Es ist immer in der Beziehungskommunikation **erforderlich**, dass **wir als Ich für uns sprechen**, selbst wenn wir meinen, dass Andere alles für uns zu bestimmen scheinen.“ (ebd.)

Eine wichtige Aufgabe des DaF-Dozenten besteht dementsprechend darin, nicht nur die Teilnehmer darüber zu informieren, was und wann gelernt wird, sondern in erster Linie darin, ihre **Wünsche, Interessen, Vorschläge zu berücksichtigen und in das notwendige Repertuar als Inhalte der Sprachkurse zu integrieren. Die Teilnehmer müssten auch die Möglichkeit erhalten, die Inhalte auf unterschiedliche Weisen in den Kursen <sup>45</sup> zu bearbeiten und sie zu präsentieren.**

Besonders auf dem Mittel- und Oberstufenniveau scheint die Auftragsklärung unentbehrlich zu sein. Indem die TN ihre Ziele formulieren und darüber berichten, erfahren sie meistens, dass ihre Ziele zu allgemein und deswegen hiermit nicht formulierbar sind. <sup>46</sup> Aber sobald sie anfangen danach zu suchen, was sie wirklich

---

<sup>45</sup> Mit dem Begriff „initiativ“ meine ich auch die Entscheidungsfreiheit der TN, wie gearbeitet werden soll. Die Voraussetzung dafür ist Kenntnis der Arbeitsmethoden und Techniken und hier sehe ich eine weitere Vermittlungsaufgabe der Dozenten, den Lernern die Methodenvielfalt aufzuzeigen und nahe zu legen, wofür diese geeignet sind.

<sup>46</sup> In den auf universitäre Ausbildung vorbereitenden Kursen am Heidelberger Pädagogium stelle ich oft nach einer Woche (nachdem die TN die Anforderungen der Prüfung kennen gelernt haben) des meistens mindestens 240 Stunden dauernden Kurses eine Frage nach Lernzielen. Viele TN schreiben auf den Karteikarten Antworten wie: Grammatik, Wortschatz, Schreiben, Leseverstehen, Hörverstehen – im Gespräch stellen sie dann fest, dass diese Ziele zu allgemein sind und sie selbst es nicht einfach haben z.B. den Erfolg zu formulieren. Auf die Frage „Woran würden Sie merken, dass

lernen wollen, begeben sie sich (wie in der Therapie) auf die Seite der Komplexitätsreduzierung. Das Erarbeiten der Ziele zwingt schon praktisch den TN zur Selbsttätigkeit im Suchen und Selektieren (Was kann ich und was muss ich noch lernen?). Dieser Prozess vollzieht sich im Gruppengeschehen, die Ziele werden formuliert und wenn sie zu groß sind, müssen sie relativiert werden. Die Auftragsklärung kann Kooperation zwischen den Teilnehmern untereinander und dem Lehrer ermöglichen, weil die Lerner so erfahren, dass sie selbst auf das Geschehen im Kurs Einfluss nehmen können und dass ihre Lernbedürfnisse die Lernrichtung angeben.

Lernziele in den Kursen werden sich im Laufe der sprachlichen Entwicklung verändern. Hier ist es wichtig, dass der Dozent sensibel den Veränderungen gegenüber bleibt und immer wieder die Auftragsklärung initiiert. Die Teilnehmer lernen aufgrund der Tests, schriftlicher Arbeiten oder im Unterrichtsgeschehen zu unterscheiden, was ihnen Schwierigkeiten bereitet und was sie noch verbessern wollen, auf diese Weise werden sie selbsttätig und selbstbestimmend in dem Lernprozess aktiv.

Nicht nur Auftragsklärung und eine gemeinsame Prozessgestaltung führt zur Selbstverantwortung. Eine entscheidende Rolle spielt hier vor allem **das Dozentenverhalten und seine Haltung**. Wenn er Aufgaben übergibt und trotzdem über die Schulter schaut, kann sich der Lerner schon fragen, ob ihm „bei der Sache“ vertraut wird. Das typische Muster bei Aufgabenstellung und Lösung ist, dass Teilnehmer ihre Aufgaben erledigen und diese dem Lehrer oder im besten Fall der Gruppe „abliefern“. Der Dozent beurteilt dann die Arbeit, denn er will, dass der Lerner so lernt, wie er es für richtig hält. Die Konsequenz dieses Handelns ist, dass Teilnehmer schnell lernen, wie eine Aufgabe ausgeführt werden soll, so dass sie dem Lehrer gefällt. Lerner denken viel darüber nach, wie sie es machen - wenn sie auf keine Idee kommen, fragen sie den Lehrer, dieser gibt letztendlich eine Lösung vor und so übernimmt er auch die Verantwortung der Lerner für ihre Aufgabe. *„Die Leute gehen nicht in Verantwortung, wenn man ihnen fremde Maßstäbe aufzuzwingen versucht“* (Sprenger 2002, 168). Es kann nicht darum gehen, dem

---

Sie ihr Ziel erreicht haben?“ kommen dann genauso allgemeine Antworten: „Daran, dass ich keine Fehler machen würde“ oder „Daran, dass ich Hörverstehen bearbeiten könnte“ usw. und auf die nächste Frage „Was sind Sie bereit dafür zu tun? Na ja, das Zögern verbreitet sich meistens im Raum und dann kommt die Antwort: „Viele Übungen machen“ oder „Viel Hörverstehen machen“.



Lerner zu zeigen, was eine hohe Leistung ist – es ist nur das, wofür die Lehrer solche halten. Vermutlich wissen Lerner am besten, was eine hohe Leistung bedeutet. Es gibt immer noch Möglichkeiten zu „verhandeln“, wenn das Produkt weitere Maßstäbe braucht.

Eine Aussage „Aufgabe des Dozenten ist es, Lerner zum selbständigen Lernen anzuhalten“ spricht eher die Sprache der Kindererziehung. Der Empfänger einer Aufgabe kann diese befolgen oder auch nicht, auf keinen Fall darf er jedoch dabei spontan bleiben. *„Man kann niemandem Verantwortung geben. Die hat er automatisch mit der Aufgabe, wenn er zu der Aufgabe ja sagte“* (ebd. 170). In diesem Sinne ist **Verantwortung immer Selbsterantwortung – Aktion eines Lerners – Ermächtigung aus sich selbst heraus**. Allerdings kann man einem Lerner die Verantwortung wegnehmen, dazu muss man ihm die Aufgabe wegnehmen, z.B. wenn Fehler drohen oder die Aufgabe auf eine solche Weise ausgeführt wird, die den Erwartungen der Situation nicht entspricht. Wenn Spielräume eng sind, wird die Situation immer zur Lehrer – Sache. Das Ziel muss es sein, den Lerner in der Verantwortung zu lassen.

Vielen Menschen ist selbstverständliches Handeln schon in der Kindheit aberzogen worden. Sie haben nie gelernt, Entscheidungen zu treffen und Konsequenzen zu tragen. Dann kann es sein, dass sie flüchten wollen, sie arbeiten auch hart, um den Lehrer hart arbeiten zu lassen – stellen sich möglicherweise „dumm“. Wenn sie jedoch wirklich lernen wollen, müssen sie auch **entscheiden, für ihre Leistungen Verantwortung zu übernehmen**. Sie müssen auch entschieden, wie sie am besten lernen wollen und mit welchen Mitteln. **Die Aufgabe des Dozenten ist dann, den Rahmen zu gestalten, der jeden Lerner ermutigt, Verantwortung für seine Leistung zu übernehmen**. Auch ein freier Zugang zu Informationen muss dem Lerner mit Selbstverantwortung garantiert sein. Sie sollen Ergebnisse ihres Handelns kennen, auch wenn es sich um sprachliche Probleme und Schwierigkeiten handelt (vgl. Sprenger 2001, 176 – 180). In diesem Sinne ist Streben nach Selbstverantwortung auch die Aufgabe von Institutionen.

Mit dem Thema der Selbsttätigkeit beschäftigt sich die Sprachforschung seit einigen Jahren. Es gibt zahlreiche Publikationen unter dem Begriff des Autonomien

Lernens.<sup>47</sup> Dies zeigt, dass sich konstruktivistische Haltungen bereits in der Fachliteratur und im Fremdsprachenunterricht<sup>48</sup> etablierten. Allerdings fehlen Ausführungen über die Selbstverantwortung beim organisierten Sprachen - Lernen. Es müsste die Aufgabe systemischer Pädagogik werden, hier eine Diskussion anzustoßen.

#### **d. Verbalisierung pädagogischer Grenzen**

In jeder Gestaltung von Beziehungen gibt es eine Selbstkundgabe, denn egal wie ich mich verhalte, so werden die anderen Beziehungspartner mit ihren Beziehungsaugen und Ohren mich wahrnehmen. Hier ist es nicht wichtig, wie man selbst sein möchte oder wie man sich selbst vorstellt, sondern wie das, was ich kundgebe, auf andere wirkt. In jeder Beziehung gibt es versteckte oder offene Appelle an den Anderen, die bewusst oder unbewusst geäußert werden – Gesprächspartner können sich hier entweder empathisch oder sehr ignorant verhalten. So könnte der sich als Helfer bezeichnende Dozent im DaF-Unterricht schnell frustriert werden, wenn seine Schüler nur kleine oder gar keine Fortschritte machen.<sup>49</sup> Die Beziehung könnte dann Gefahr laufen Frustration und Enttäuschung zu erfahren. Seitens der Dozenten muss es eine Ausdrucksklarheit geben. Bei Verbalisierung pädagogischer Grenzen und natürlicher Beschränkungen (z.B. zeitlicher) wird es möglich sein, den Teilnehmern gegenüber souveräner aufzutreten. Diese Souveränität in der Kommunikation und gleichzeitige Berücksichtigung der Wünsche, Hoffnungen der Teilnehmer könnte einen Grundstein der Beziehung im Begegnen des fremden Sprachkontextes legen. Der auf seine Grenzen zeigende Dozent kann zum zugänglichen Lernpartner werden und so seine Expertenrolle variieren. Außerdem bleibt er der Idee treu, die Autopoiese des anderen und die eigene zu respektieren. In der Zukunft hieße es bei

---

<sup>47</sup> Z.B.: Wolff,A./Köppel,A./Stein-Meintker,A. (Hrsg.) (1996): Autonomes Lernen. Heft 42, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Dietz,M. (1998): Autonomes Lernen im DaF-Unterricht, Bimmel,P./Ramoillon,U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. München, Langenscheidt, Little,D. (1991): Learner Autonomy. Dublin, Authentic, Little,D. (1997): "Lernziel kontrastive Sprachbewusstheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht. FuH 50, 37 – 49

<sup>48</sup> Zahlreiche Lehrwerke unterstreichen den Aspekt des Autonomes Lernens, hier einige Beispiele: Stufen International (2007) von Anne und Klaus Vorderwülbecke (Autorin war als DaF-Dozentin im Max- Weber- Haus Universität Heidelberg tätig), EM Deutsch als Fremdsprache von Perlmann-Balme,M./Schwalb,S./Weers,D., (2007)

Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache von Buscha,A./Linthout,G.

<sup>49</sup> Der Fortschritt in der Beherrschung einer Fremdsprache ist selbstverständlich auch damit verbunden, wie lange und auf welche Weise die Teilnehmer ihre Hausaufgaben organisieren und erfüllen, wie sie den Wortschatz lernen und wie oft sie nach Zeitungen, Literatur, Hörmedien greifen oder sich mit Muttersprachlern unterhalten.

den nicht inhaltlichen Fragen: Ich weiß es nicht, gerade weil ich der Lehrer bin. Aber wenn Sie mir erlauben, kann ich Ihnen vielleicht helfen, es selbst herauszufinden.

#### **e. Wertschätzende Akzeptanz**

Lernprozesse sind sehr dynamisch und entwickeln sich in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Raum zu den Transformationsprozessen. Jede Interaktion führt zu einem neuen Interaktionssystem, das sich selbst organisiert, eigene Muster und Glaubenssätze bildet, gegenseitig Impulse gibt und sich auf die eine oder andere Weise beeinflusst (vgl. Huschke – Rhein 2003, 55).

Die Beziehungsgestaltung ist viel mehr als Metakommunikation, Auftragsklärung, Stärkung der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung, Ausdrucksklarheit oder Klarheit des Beobachtungsrahmens.

Im Kontext der Systemischen Therapie spricht Schiepek von der Unterstützung des Selbstwertgefühls, die sich in Fokussierung auf Ressourcen und Möglichkeiten, (vgl. Kap. 3.1.) nicht auf Pathologien äußert. „Positive Beziehungen entstehen, wo selbstfördernde Erfahrungen möglich sind“ (Schiepek 1999, 129). Diese Haltung sehe ich als eine der wichtigsten für Pädagogen allgemein.

Die systemisch – konstruktivistische, pädagogische Beratung übernimmt an dieser Stelle einige Techniken von der Therapie: positive Konnotation, Lösungssprache statt Problemsprache, Umdeutung, Verflüssigung (bei erstarrten Kommunikationsmustern), Ressourcenfindung und Perspektivenwechsel (vgl. Huschke – Rhein 2003, 56). Ein wertschätzender, akzeptierender Pädagoge hat aus hiesiger Sicht eine Verantwortung die Lerner in ihrer Motivation zumindest nicht zu schwächen. Er stellt den „Schülern“ Bildungsaufgaben, fordert sie heraus, strebt mit ihnen nach Veränderungen. Es ist nicht immer leicht diese wertschätzende Akzeptanz als natürlich zu empfinden, genauso schwer, wie man nicht alle Menschen sympathisch finden kann.

Die systemisch – konstruktivistische Denkweise hat Vorteile: **Wenn sich jemand schon bemüht etwas in organisierten Formen zu verändern und zu lernen, zeigt er damit seine Bereitschaft zur Veränderung.** Der Lerner kommt nicht zu einem Sprachkurs, um Widerstand zu leisten oder nach Fehlern beim Lehrer zu suchen. Er

zahlt für den Kurs, weil er lernen will, alleine würde es ihm offensichtlich nicht gelingen.

Der Konstrukt der inneren Motivation der Teilnehmer der Sprachkurse erlaubt dem Dozenten die bei den Veränderungsprozessen auftretenden Verunsicherungen sensibel wahrzunehmen und dem Lernenden entsprechende Unterstützung zu geben (vgl. Kap.3.1., Schiepek 1999, 129).

Die systemisch – konstruktivistische Therapie und Beratung gehen davon aus, dass Klienten Anregungen des Therapeuten nicht direkt übernehmen. Dies würde der Konzeption von Autonomie der Eigendynamik komplexer Systeme widersprechen (vgl. Foerster 1988, 22). Bei dieser Haltung erübrigen sich alle direkten und indirekten Schuldzuschreibungen wegen unzureichend gemachter „Hausaufgaben“.

Das Handeln im Sinne der Wertschätzenden Akzeptanz verlangt jedoch vom Dozenten, dass er mühsam den Respekt den Menschen und die Respektlosigkeit den eigenen Ideen gegenüber übt. Dies ist eine der schwersten Aufgaben, die systemisch – konstruktivistische Pädagogik im Sinne dieser Arbeit den Dozenten stellen könnte.

Im Lichte der Überlegungen stellt sich die Frage, ob man als Dozent von den Lernern überhaupt erwarten kann, dass sie durch Instruktionen und Anweisungen immer das tun werden, was ihnen empfohlen wird.

Die Erwartungserfüllung mündet in der Fremdsteuerung, die, wie Schulsysteme bis heute zeigen, möglich ist. Die entscheidende Ungewissheit ist jedoch, ob es nicht mehr Sinn hat, die Lerner in ihrer Selbstorganisation zu stärken, als sie wie kleine Kinder zu behandeln (vgl. Huschke – Rhein 2003, 150).

#### **f. Lernerfördernde Fehlerkorrektur**

Mit Sicherheit ist die wertschätzende, ressourcenorientierte Haltung des Dozenten den Lernern gegenüber keine Erfindung der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik. Aber wenn man auf Fehler aus der Sicht des Gehirns schaut, wird man feststellen, dass neuronale Netzwerke auf eine ganzheitliche Funktionsweise des Gehirns verweisen. „Die plastischen Veränderungen an den einzelnen Synapsen sind stets in größere Zusammenhänge eingebettet. Gegenwärtiges ruft bestehende Netzwerke

assoziativ auf, erhält Bedeutung und verändert gleichzeitig Vorhandenes. Auf diese Weise kann sich Neues und Altes verbinden. Die Struktur eines neuronalen Netzes ist deshalb untrennbar mit seiner jeweiligen Lebens- oder Lerngeschichte verwoben. Die Qualität der Gegenwart wird dabei wesentlich bestimmt von der Qualität der gespeicherten Vergangenheit. Werden im Lernprozess vorhandene Kompetenzen abgerufen, so erhöht dies deren Effektivität. Das Gegenteil wird indessen der Fall sein, versucht man ausschließlich Defizite zu beseitigen“ (Friedrich 2005, 322).

Die Aufmerksamkeit auf die Beziehung ist die Aufmerksamkeit nur auf eine von vielen Sequenzen in sozialen Systemen der Sprachkurse, die sich in und durch die Kommunikation definieren. Im DaF-Unterricht gehören Fehler, wie in jedem anderen Lernprozess (ob mündlich oder schriftlich) einfach dazu. In einem der bekanntesten Lehrwerke für Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache von Henricci/Riemer erhält der Studierende Tipps, wann und wie er seine Schüler korrigieren sollte. Bei der Beantwortung beider Fragen wann und wie weisen die Autoren darauf hin, dass Fehlerkorrekturen in freundlicher Weise erfolgen und dass sie als willkommene Hilfe verstanden werden sollen, als dass sich die Lerner untereinander zu korrigieren hätten. Dies kann vom Standpunkt der Autoren nur in einem harmonischen und spannungsfreien Sozialklima stattfinden (vgl. Henricci/Riemer 2001, 337 – 338).

Ob Harmonie und spannungsloses Dasein im interkulturellen DaF-Unterricht hierzulande immer möglich sind, bezweifle ich. Aus der Theorie der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik lässt sich jedoch implizieren, dass das Thematisieren der Kommunikation und der Ressourcen, die wertschätzende Akzeptanz aller Beiträge, die Transparenz der Grenzen des Dozenten den Teilnehmern des Sprachunterrichts in ihrer Selbstorganisation erlauben, auch die Korrektur als fördernd zu erleben.

Der Dozent kann sich hier fremder Korrekturen bedienen (ähnlich wie der systemische Therapeut es macht), indem er um Erlaubnis bittet, direkt und indirekt (Schüler korrigieren sich gegenseitig) zu korrigieren. Dadurch zeigt sich die Wertschätzung und gleichzeitig werden Bedürfnisse der Teilnehmer erkundet

Die Sprache wird in einem Prozess aktiver Auseinandersetzung erlernt, in dessen Verlauf der Fehler als Gradmesser des subjektiven Lernerfolgs wie als auch als objektives Feedback gegenüber dem Lehrer fungiert. So können Fehler als Versuche gelten, eine Interimsprache aufzubauen, die durch das ständige Falsifizieren von Hypothesen seitens der Lernenden optimiert wird. Das Fehlerkorrigieren wird hiermit didaktisch als lernerorientierte Fehlerbehandlung begriffen (vgl. Raddaz 2002, 123). Fehlerfreundlichkeit in ihrer Ausrichtung auf Aufforderung zum Fehlermachen dagegen wird zum Leitbild für die Praxis (vgl. Sprenger 2001, 199).

Aufbau einer Beziehung zwischen den Dozenten und Lernern soll aus systemischer Sicht als eine notwendige Voraussetzung für die Veränderungen auch im sprachlichen Verhalten der Lerner angesehen werden.

Die Beziehung gilt hiermit als eine wichtige Voraussetzung, sie ist aber keine Bedingung. Es sollen demnach Schritte in Richtung der Didaktik gegangen werden, indem weitere therapeutische, theoretische Implikationen für den DaF-Unterricht aufgestellt werden.

Im sechsten Kapitel soll ein theoretischer Bogen zur Fremdsprachendidaktik konstruktivistisch – systemischer Ausrichtung gespannt werden, der nach theoretischen Diskursen im Aufzeigen konkreter Lehr- und Lernverfahren mündet; das siebte Kapitel handelt von der Kontextanwendung einer der vorgeschlagenen Methoden, wo Reflektierende Teams weitere Handlungsperspektiven für das DaF-Unterrichten eröffnen können.

### **5.2.2. Vernetztes Denken – Bildungsaufgabe der Pädagogik**

Das Subjekt hat in den Erziehungs- und Bildungsprozessen den pragmatischen Vorrang und es wird zum Adressaten dieser Prozesse. Systemtheoretisch ist diese Überzeugung nicht zu akzeptieren, weil das Subjekt immer nur ein Teil des Systems ist. Für die Bildungsprozesse eine Konsequenz ziehend würde es heißen, dass die Bildungsaufgabe heute darin besteht, „das partikulare, d.h. vereinzelte und teilarartige Bewusstsein des Subjektes wieder mit dem Ganzen des Systems in allen wesentlichen Systemdimensionen zu vermitteln“ (Huschke – Rhein 1986, 111).

Diesen Gedanken verdankt die Systemische Pädagogik jedoch nicht ihrer Theorie, schon Hegel hatte dies zum Hauptteil seiner Bildungstheorie gemacht: Das subjektive Bewusstsein muss sich mit dem „Allgemeinen“ vermitteln (vgl. Altner 1972, 173 ff.).

Die Bildungsmöglichkeiten eines Menschen sind immer abhängig von den Bildungsbedingungen aller Systemdimensionen. Wenn diese vernachlässigt werden, kann es für Bildungssubjekte gravierende Folgen haben. Menschen bilden Systeme in bestimmten Kontexten, in bestimmten Umgebungen und bestimmter Materie. Die Aufklärung zur Aufmerksamkeit auf die vieldimensionale Systembildung muss eigentlich zur Bildungsaufgabe werden - zur Bildungsaufgabe zum systemischen Denken und Handeln. Und nicht nur die Reflexion der Gegebenheiten muss entwickelt werden, auch, wie Kern und Witting es nennen, die Pro – flexion, also die antizipatorische Fähigkeit des Denkens (vgl. Kern/Witting 1984, 111 ff.).

In diesem Sinne ist die Aufgabe der Dozenten, ihre Lerner nicht nur auf diese Vieldimensionalität und Systeme aufmerksam zu machen, sondern diese auch im Unterricht zu thematisieren, um mögliche Grenzen, auch die der Leistungen, aufzuzeigen und sie bewusst zu machen.

Keine Grammatik kann ohne Wortschatz gelernt werden, kein Leseverstehen ohne die Kenntnis der Grammatik, auch von dem Schreibexperten in der Fremdsprache wird im Alltag verlangt, dass er verbal seine Gedanken äußert. Nicht nur der Unterricht kann die Quelle des Lernens sein, wenn die Sprache überall benutzt wird. Die Komplexität des Sprachenlernens ist mit Sicherheit allen Dozenten bewusst und die Frage ist nur, ob alle Lernenden es immer genauso sehen. Die **Bildungsaufgabe** der Erwachsenenbildner in den Deutschkursen soll auch darauf beruhen, diese **antizipatorische Fähigkeit zu entwickeln** und sie **zu stärken**.

### **5.3. Auswirkungen der Konstruktion auf pädagogisches Handeln: Planung, Durchführung und Evaluation der DaF-Unterrichtsprozesse**

Der Konstruktivismus und die Systemtheorie in ihrer theoretischen Begründung der Autopoiese und Bildung sozialer Wirklichkeiten ermöglichen dem Beobachter das Selbstvertrauen zu entwickeln, machen ihn mutig, auf dem eigenen Weg zu Erkenntnissen zu gelangen und Beziehungen nach eigenen Mustern zu gestalten. Da jeder Beobachter nur Zugang zu seinem Erleben hat und dieses Erleben ein Konstrukt des Gehirns ist, verdeutlicht die konstruktivistische Theorie drei Beobachterperspektiven, drei Denk- und Handlungsweisen (vgl. Reich 1999, 118), die im behandelten Kontext pädagogisch umgesetzt werden können: **Konstruktion**, **Rekonstruktion** und **Dekonstruktion**. Es sind Beobachtermöglichkeiten, durch die sowohl Inhalte als auch Beziehungen angeschaut werden. Sie betonen eine konstruktive Einsicht für das Lernen und für pädagogische Prozesse einerseits und setzen eine strukturierende Aktivität des Subjektes andererseits voraus. Das Gehirn baut sich in Abhängigkeit von den zu verarbeitenden Inputs, weil es im System des Subjektes synreferenziell und autonom in Wechselwirkung mit der Umwelt steht (Kap. 1 und 2). Nicht die Umwelt jedoch kontrolliert das Gehirn. Es lernt durch die Wahrnehmung in der Entscheidung, was neuronale Aufregung für den Körper bedeutet, aufgrund von topologischen Kriterien rational zur gegebenen Zeit und entscheidet darüber, wie der Mensch sein Verhalten steuert.

Konstruktivistische Didaktik gibt aus diesen Gründen die **Verantwortung der Beobachtung** an die Lerner und nicht an sich (nicht an die Lehrer, Schulverwaltung). Die Lernenden entdecken Inhalte durch Suche, durch gezielte Untersuchungen, durch Ausprobieren, durch Beobachtung und Reflexion aktiv, ohne sich mittels Reproduktion anpassen zu müssen (ebd., 259).

Systemische Theorie plädiert für die Systembetrachtung auf seinen drei biologisch-, psycho-, sozialen Ebenen. Auch der Fremdsprachenunterricht wird kognitiv, affektiv und psychomotorisch. Die Frage, ob Fakten (die oft widersprüchlich, unübersichtlich und paradox sind) oder Werte durch das Konstrukt Wissen angeeignet werden können, ist für diese Didaktik nicht mehr zu stellen. Das „Zulernende“ möchte in inhaltlichen und sozialen Beziehungen gelebt werden. Die Didaktik richtet sich nach den sozial Handelnden d.h. nach den Mitgliedern einer Gesellschaft, die unter



bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche (Glaboniat/Müller/Schmitz/Wertenschlag 2002, 19).

Die **Didaktik** erweist sich nicht als eine neue Theorie, sondern als **Reflexion über Konstruktionen in der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung**, die zirkulär gebunden sind. Sie ist auch keine bloße Theorie der Lehrer – Schüler oder Lernerorientierung, weil konstruktivistische Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Pädagogen und Teilnehmern stets in pädagogische Prozesse eingehen (vgl. Reich, 267). Ihre Aufgabe ist diese Eingänge auf beiden Seiten zu reflektieren, um den Lernenden und Pädagogen das Finden der eigenen Konstrukte der Wirklichkeit in möglichst vielen freien Perspektiven zu erlauben.

Reich formuliert das **Ziel der konstruktivistisch – systemischen Didaktik**, das in **Erweiterung der Beobachterstandpunkte** besteht und mit der **Entwicklung der Methoden durch Rekonstruktion in neuen Blicken** mündend verbunden ist. Das Ziel stellt Anforderungen an Planung, Durchführung und Analyse pädagogischer Prozesse. Charakteristisch für diese zu reflektierenden Prozesse sind:

- hohe Selbstbestimmung bei der Festlegung der Inhalte und Beziehungen
- Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden, ohne in bloßes Nützlichkeitsdenken zurückzufallen
- Stärkung der Eigenverantwortlichkeit mit Stärkung der pädagogischen Kultur und des gesellschaftlichen Bewusstseins

Das **Planen** von Lernprozessen bedeutet, begleitend bei der Planung der Vermittlung curricularer Inhalte, auch Handlungsplanung und **Verständigungsplanung über Voraussetzungen und Beobachtungsplanung** zu berücksichtigen.

Jeder **Teilnehmer** sollte demnach in **drei Rollen** auftreten: **Beobachter, Teilnehmer und Akteur**. Dies bedeutet Planung sowohl der drei Rollen und möglichst vieler Konstruktionen als auch Planung der Beobachtungen darüber. Gemeinsame Reflexion kann zum Verständnis beitragen, was die Teilnehmer und der

Dozent erreichen wollen und worauf sie im Lernprozess verzichten sollen. Denn man kann niemandem vorschreiben, was er zu wollen hat. Konstruktives Lernen muss in Handlung überführt werden, um Ideenvielfalt und Planungsenergie zu erreichen (vgl. Reich 2004, 218). Die Folge davon wäre eine Planung der Lerninhalte gemeinsam mit den Lernern. Hier scheint der konstruktivistisch – systemische Anspruch für den Deutschunterricht mit Ausländern nicht so einfach realisierbar zu sein. Auf den Wegen der institutionellen Bedingungen und Vorgaben lässt sich in der Einsprachigkeit im DaF-Unterricht mit Anfängern der Prozess direkt kaum gemeinsam planen, zumindest am Anfang nicht. Inhalte sind der Prüfungsordnung zu entnehmen und Kursteilnehmer wissen oft beim Einsteigen in eine Stufe nicht, was sie in der Prüfung erwartet. Der Dozent hat die Aufgabe zu informieren, so dass bei den Teilnehmern unmittelbar eine Vorstellung vom Ziel entsteht. Erst wenn die Anforderungen jedem Lerner präsent und im Kontext überprüft sind, kann nach Wünschen für den weiteren Lernprozess und den Interessen für Vertiefungen gefragt werden. Auf diese Weise soll es erst im Laufe der Systementwicklung möglich sein, dem Anspruch gemeinsamer Planung entgegenzukommen.

Da Handlungen sich zirkulär bedingen (Kap.2), beobachtet systemisch – konstruktivistische Didaktik Inhalte und Beziehungen in der Wechselwirkung. Inhaltliche Orientierung bleibt bei jedem Lernen notwendig, da aber systemisch gesehen Lerner immer in Beziehungen (auch bei Inhalten) stehen, muss auch die Entdeckung dieser geplant werden. Eine Selbsterfahrung mit dem Stoff in Form von Rollenverhalten, Geschichtenhören oder erzählen, Fragen und Antworten in bezug auf eigene Erfahrungen wäre notwendig, um sich der Beziehungen zum Lernstoff bewusst zu werden. Konstruktionen beruhen letztendlich auf Unterscheidungen, die Namen für eine Beziehung sind (Kap. 1). Wichtig ist, dass lernende Menschen durch den Vergleich des aktuellen Erlebens mit ihren gemachten Erfahrungen ihre Wirklichkeitskonstruktion als plausibel und konstant annehmen.

Die Lernenden entscheiden individuell, wie sie mit den Kontexten umgehen. Ihre Beteiligung an Planprozessen und Ermöglichung der eigenen Erfahrungen in der Handlung bedeutet Unterstützung bei der Selbststeuerung (vgl. Siebert 2003, 140).

Es reicht nicht aus, dass der **Dozent** Inhalte an die Lerner vermittelt, da es für autopoietische Systeme keine direkt übertragbaren Wirklichkeiten gibt. **Seine Rolle**

**verändert sich:** Er ist nicht mehr der dominante Faktor im Lernsystem, sondern stellt sein Wissen und seine Erfahrungen stärker in den Dienst der Gruppe. Das erhöht seine subversive Macht, denn je nach seiner Kompetenz fordert ihn die Gruppe immer wieder auf, ihr Verantwortung abzunehmen und Entscheidungen für sie zu treffen, weil er es schließlich besser wissen müsste. Sofern er aber diese Macht auf der Beziehungsseite thematisiert oder durch Reflecting Teams (Kap. 5.1.2., Kap. 6.2.5.) offenbar werden lässt, arbeiten die Gruppen eigenständiger und trauen sich mehr zu. Durch diese Beziehungsorientierung kommt es zur aktiveren Handlung in der Gruppe, was endlich das Selbstwertgefühl der einzelnen Teilnehmer stärken soll. Der Lehrende darf aber kein „Anpasser“ sein (ebd., 270). Wenn er die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ermöglichen will, muss er hier auch seine pädagogischen Grenzen demonstrieren und auch selbsttätig oder selbstbestimmt agieren können d.h. auch nein sagen, wenn die Forderungen der Lerner seine Handlungsmöglichkeiten beschränken, übersteigen oder den Lernprozess stören könnten.

Die **Lernenden** brauchen **Ziele**, um Vertrauen in ihre Handlungen und das Bewusstsein über den Einfluss auf die Lernprozesse zu entwickeln. Für konstruktivistische Didaktik spielt Formulierung dieser Ziele, nicht nur Methoden, eine wichtige Rolle. Diese Ziele müssen **spezifisch** (das Zuerreichende sollte genau, mit einfachen Worten für alle und für jeden einzelnen formuliert werden), **messbar** (woran wird man erkennen, dass das Ziel erreicht wurde), **attraktiv** (Ziele müssen durch Lernende erreichbar sein), **relevant** (Praxisanwendung) und **terminiert** (Angaben über den Zeitpunkt des Erreichens) sein (vgl. Kießling – Sonntag 2003, 230, )<sup>50</sup>, wobei das letzte nie für alle Teilnehmer zugleich gelten wird.

Das **Lernen** wird als eine Fähigkeit verstanden, deren sich jeder Lerner selbstverantwortlich bedient. Diese Fähigkeit kann nur entfaltet werden, wenn den Lernern die Komplexität der Prozesse bewusst ist. Wolff betont, dass das Planen der Einführung des prozeduralen Wissens ein Bestandteil der didaktischen Vorbereitungsprozesse sein muss, weil das Sprachenlernen auch Sprachgebrauch ist (vgl. Wolff 2002, 349). „Zentrale Ziele müssen deshalb die Herausbildung von prozeduralem und deklarativem Wissen sein, wobei Ersteres dem letzteren in der Hierarchie übergeordnet ist.“ (ebd.) Weil viele Sprachproduzenten der

---

<sup>50</sup> SMART – Formel: Anfangsbuchstaben ergeben bei Autoren Schiersmann/Thiel 2000 eine Zielformulierung

Sprachverarbeitung und des Lernens, auch wegen kulturellen Unterschiede, nicht bewusst sind, muss auf Förderung der Teilfähigkeiten Wert gelegt werden. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten zum **Planen der Äußerungen vor dem Hintergrund der Kommunikationssituation; die Fähigkeit, das eigene Wissen beim Schreiben einzusetzen oder die Fähigkeit, bereits Geschriebenes zu revidieren; beim Hör- und Leseverstehen das nicht Verstandene aus dem Kontext zu erschließen und bei Textarbeit die Fähigkeit, sich auf die andere Struktur der fremden Sprache im Hinblick auf die Bereitstellung der Informationen einzustellen.** Das alles impliziert bei autonomen Lernern **die Fähigkeit zur Selbstevaluation.** Insofern müssen sie, je nach Bedarf und Wissenstand, bei Einschätzung eigener Veränderungsprozesse im Spracherwerb unterstützt werden. Williams und Burden schlagen hier konkrete Verfahren zur Evaluation sprachlicher Fortschritte vor, z.B. Audioaufnahmen am Ende von Lerneinheiten, Listen von ausgeführten Aufgaben, mit Einschätzung eigener Ressourcen und Defizite. In diesem Sinne wird auch das Thematisieren vom Sprachenlernen als lebenslangem Prozess zum wichtigen Teil der Gruppenprozesse. Und vor allem „belief in positiv outcomes“ wird sich darin manifestieren, dass für jedes Problem viele Lösungen existieren. Als Paradebeispiele können hier alle diese Menschen mit keinem oder niedrigen Bildungsgrad genannt werden, die eine oder mehrere Sprachen lernten, weil sie es mussten (vgl. Williams/Burden 1997, 77).

Die kommunikative Kompetenz ist das Lernziel, das für alle Fähigkeiten relevant ist. Die konstruktivistische Lernpsychologie zeigt, dass Restrukturieren, Generalisieren und Automatisieren - das Organisieren des eigenen Lernprozesses und die Entwicklung von Selbständigkeit zur Folge haben (vgl. Wolff 2002, 350). Fazit: Auch die **Phasen des Lernens zu lernen**, müssen bei der Planung berücksichtigt werden, damit Lernende zur Autonomie in der Gestaltung beim Sprachenlernen hingeführt werden.

Bei der **Durchführung** von Lernprozessen ist die Komplexität des Klassengeschehens kaum zu erfassen. Gemeinsam formulierte Lernziele geben eine Richtung vor, die einzelnen Teilnehmer mit ihren anthropogenen und sozial – kulturellen Voraussetzungen und der handelnde/nicht handelnde Dozent bilden das Unterrichtssystem. Das Unterrichtssystem wird als Kommunikationssystem

verstanden, in dem sich alle beteiligten Elemente/Subsysteme in verschiedenen Phasen und Raum zirkulär beeinflussen.

Unter Berücksichtigung des Biorhythmus<sup>51</sup> variieren verschiedene Phasen untereinander:

- Informieren – die Gruppe wird über etwas informiert, um weitere Handlungen festzulegen; Rückkopplungen auf das bestehende verfügbare Wissen sind erwünscht
- Durchführen – Handlung durch Erarbeiten, Erfinden, Lösen, Transformieren, Modifizieren usw.
- Präsentieren – das Vorbereitete wird präsentiert
- Evaluation – Auswertung aller Stufen soll eine Rückmeldung aller Beteiligten absichern (vgl. Reich 2004, 214).

Gerade die letzte Phase ist aus der konstruktivistisch – systemischen Sicht zu implementieren, weil sie oft eine weitere Phase im allgemeinen Lernprozess beeinflussen kann. Wenn Lerner beispielsweise die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit nur der Ergebnisse willen präsentieren, bleiben die anderen Teilnehmer nicht beteiligt. Wenn sie aber die Inhalte in die Lebenswelt des Kurses übertragen, um auch ihre Transfermöglichkeit zu bedenken und mit Rückmeldung anderer rechnen müssen, dann beschäftigen sich die Gruppenmitglieder ausführlicher und differenzierter mit den Inhalten und ihrer Bedeutung. Sie erwerben konstruktive Kompetenzen, indem sie sich für oder gegen eine Handlung entscheiden. Selbst wenn sie sich nicht entscheiden wollen, sondern rezeptiv auf die Anweisungen von Lehrern zu warten scheinen, so können sie es in der konstruktivistischen Didaktik nicht: sie müssen sich schon dafür entscheiden, etwas nicht zu wollen oder dem Lehrer die Entscheidungen zu überlassen.

Diese Haltung benötigt auch der Visualisierung und Thematisierung seitens der Dozenten. Das **Evaluieren** ist ein kommunikativer Austauschprozess im Hinblick

---

<sup>51</sup> Eine übersichtliche Grafik bietet Kießling – Sonntag S. 246. Vormittags ist der Körper bei den meisten Menschen auf Wachheit eingestellt d.h. 8.30 – 12.00 haben folgende Lernphasen ihre Berechtigung:

1. 1.Phase – Wiederholung
2. 2. Phase – Neuer Lernstoff
3. 3. Phase – Einzelarbeit
4. 4. Phase – Gruppenarbeit
5. 5. Phase – Training

auf Inhalte und Prozesse. Geäußerte Beobachtungen können ein Ende und gleichzeitig ein Anfang didaktischer Prozesse sein, unter der Bedingung, dass sich Lerner für ihren Lernprozess selbstverantwortlich fühlen.

Die einzelnen Phasen sind durch Methoden, Übungen und Strategien je nach Bedürfnissen der Gruppe zu gestalten. Die Rolle der Methoden verschiebt sich hierbei zugunsten von Gruppenprozessen mit Individualitätsphasen. Wobei eine direkte Vermittlung der Inhalte durch den Lehrer in Frontalform nicht abgelehnt wird, solange Lerner am Prozess aktiv beteiligt werden und diese Form als eine von vielen anderen Unterrichtsphasen erleben. Sprachliche Vermittlung verlangt nach Demonstrieren und Beispielen, diese müssen oft einleitend in der frontalen Form eingeführt werden. Unter Berücksichtigung der konstruktivistischen und systemischen Denkweisen sollten die Teilnehmer selbst die vermittelnden Rollen übernehmen.

**Medien** werden sehr vielfältig benutzt und immer wieder selbst konstruiert (z.B. Lernplakate, Exzerpte, Begriffskarten, Klassenwörterbücher, Metapherkarten, Video- und Audioaufnahmen).

Lehren und Lernen sind als eine konstruierende Tätigkeit angesehen, die in einen **systemisch organisierten Kontext** eingebunden ist (Krüssel 2003, 64). Lehren organisiert sich durch das Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten, als Konstruktion von Umwelten, in denen gelernt werden kann, aber nicht unbedingt muss (vgl. Hage 1979, 193).

Krüssel nennt fünf Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung: Prinzip der Selbststeuerung, Prinzip der Problemorientierung, Prinzip der Kooperativität, Prinzip der Mehrperspektivität und das Prinzip der Viabilität (vgl. ebd., 64 – 65). Diese Perspektive scheint jedoch im Sinne der Systemtheorie beschränkend zu wirken. Es mögen nur Vorschläge für das reflektierende Unterrichtsgeschehen und Gestalten sein, weil der Prozess gar nicht nach Prinzipien zu erfassen ist. Die Komplexität in organisierten Lernvorgängen scheint zu groß zu sein, um sie auf eine weitere Prinzipientheorie zu beschränken. Ich schlage vor, die Perspektiven in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und mit ihnen ergänzend zu dem, was sich für jede Lernergruppe als sinnvoll, fruchtbar erwies, zu arbeiten, den Theorierahmen

dagegen als eine nicht begrenzte „kognitive Umgebung für das Handeln zu sehen“ (vgl. Kriz 1990, 195).

**Kognitive Umgebung** bedeutet auch eine räumliche Umgebung und diese hängt in DaF-Lernkontexten vom Selbstverständnis der Institution ab. Und obwohl der idealistischen Meinung von Wolf darüber, dass man die Schule von Innen verändern muss, ohne auf die Veränderung von Draußen zu warten (vgl. Wolff 2002 , 355 – 359), nichts entgegenzusetzen ist, so sind auch Lehrer als „Energieträger“ zu respektieren! Manchmal ist jede kleine Veränderung mit einem internen Kampf verbunden, mit anders orientierten Kollegen, oder mit der sich im Rahmen der administrativen Abhängigkeiten schwach fühlenden Leitung. Dieser „Kampf“ kann schon manche leidenschaftliche Energie des Lehrers rauben. Die Thesen von Wolff (2002) oder Siebert (2003) zur Gestaltung einer konstruktivistischen Lernumgebung haben ihre Berechtigung für ihre praktische Umsetzung im Lernprozess, trotzdem hängt ihre Realisierung von einer Menge Faktoren ab, die hier als Kontext verstanden werden, der oft im gegebenen Moment pädagogischer Handlung einfach nicht veränderbar ist. Aus diesem Grund plädiere ich für eine systemisch – konstruktivistische Pädagogik im DaF-Unterricht, die selbstverständlich die Notwendigkeit der entdeckenden, lösungsorientierten Umgebung realisieren will, in der aber Dozenten und Lerner ihre Möglichkeiten im gegebenen Rahmen vergrößern, statt ihre Energie für oft fruchtlose Diskussionen über Räumlichkeiten zu verschwenden. Der Dozent soll sich lieber auf die Gruppe in ihrer Komplexität und Einzigartigkeit konzentrieren und mit ihrer Dynamik und Ressourcen konstruktivistisch und systemisch arbeiten. Wenn eine räumlich positive Lernumgebung mit Lernmedien aller Art, Pflanzen, Kerzen nicht gegeben ist, soll der Dozent dafür sorgen, eine emotional und sozial positive (oft authentische z.B. Straße, Hörsaal an der Universität, Bibliothek, Restaurant etc.) Umgebung gemeinsam mit den Teilnehmern zu gestalten, in der Fehler und Probleme zu Zielen werden können.

**Zusammenfassend** hebt die konstruktivistisch – systemische Didaktik für Unterrichtsprozesse die Selbsttätigkeit beim Lernen, Selbstbestimmung der Motive und Interaktionistische Orientierung zur Ermöglichung der Einbringung verschiedener Beobachterperspektiven hervor. Sie fordert zu

Sprachkonstruktionsspielen auf und sucht in ihren offenen Methoden nach neuen Wegen der Vermittlung und der konstruktiven Bearbeitung von Beziehungen.

Und obwohl der Konstruktivismus unterrichtsmethodische Arrangements nahe legt, so schreibt er sie nicht vor. Nun ändert sich das Lehren und Lernen unter dieser Perspektive. Das Deuten kennzeichnet Lernprozesse und bedeutet Erweiterung der Beobachtungsperspektiven und Reflexion über die Konstruktivität der Wirklichkeiten. Lernen bedeutet auch Verfeinerung kognitiver Strukturen, die eine Erschließung der „fremden“ Welt im DaF-Unterricht ermöglichen. Der Lernfortschritt lässt sich u.a. an der Differenzierung und dem wachsenden Komplexitätsniveau begrifflicher Netzwerke erkennen. Schlüsselbegriffe werden (meist) nicht deduktiv abgeleitet, sondern induktiv und situativ aufgebaut. Es ist erforderlich, sich aufgrund eigener Erfahrungswirklichkeiten komplizierte Begriffswirklichkeiten zugänglich zu machen (vgl. Siebert 2003 a, 263). Und wenn Lernen im Unterricht als individueller und Gruppenprozess der Überführung von Erfahrung in Wissen und der Anbindung der neuen Strukturen in ein bestehendes Netzwerk ist (vgl. Lupold 2002, 177), dann ist das Durchführen der Lernprozesse, das zum Erlernen führen soll, nicht nach dem Input – Output Prinzip des Denkens zu erfassen, sondern es muss das Erkennen – Unterscheiden – Auswählen ermöglichen können (vgl. Bleyl 1998, 50).

Dies gilt auch für die **Evaluation** des gesamten Prozesses. Wegen der Vielfalt der Beobachtungsperspektiven lässt sich ein Seminar/Kurs nicht eindeutig beschreiben oder bewerten. Interpretationen sagen mehr über den Interpreten aus als über die Lernrealität (vgl. Siebert 2003, 163). Die Teilnehmer können oft nicht sofort beurteilen, was sie „wirklich“ gelernt haben – Lerneffekte sind oft später bemerkbar. Deswegen sollte Evaluation hier mehr ein Anlass für Reflexionen über gelungene Bildungsarbeit und pädagogische Innovationen sein. Pauschalbeurteilungen sollten vermieden werden, stattdessen sollen **Fragen** gestellt werden, die **zum Nachdenken über Mitverantwortung für den Lernprozess** anregen. Siebert formuliert hier einige Beispiele:

*„Wenn ich nicht zufrieden war, vielleicht waren meine Erwartungen zu hoch?  
Gab es ähnliche frühere Kurse, mit denen ich zufriedener war? Warum? Was hätte ich selbst dazu beitragen können, um meine Zufriedenheit zu verbessern ?; Wäre ich*



*zufriedener gewesen, wenn mehr Übungen, Diskussionen stattgefunden hätten? Wie zufrieden war vermutlich der Lehrer mit mir/mit der Gruppe?“ (ebd.)*

Es darf bei der Evaluation nicht um eine Kritik gehen, da diese selbstbezüglich ist. Es gibt ja nur subjektgebundene Konstruktionen von Wirklichkeit. Jede Kritik spiegelt vor allem ein Bewertungsmuster dessen wider, der urteilt. Dieser kann nur Aussagen darüber machen, wie er die anderen erlebt, nicht wie die Menschen wirklich sind. Wenn er sein Erleben offen macht, es dem anderen zur Verfügung stellt, so nennt man es **Feedback**. F. lässt die Wahl und stellt dem anderen Informationen/Unterscheidungen zur Verfügung, über die der andere nicht verfügt. F. eröffnet damit Lernmöglichkeiten. Kritik ist mit Machtausüben und somit einer direkten Ablehnung verbunden. Nur der Lernende selbst kann entscheiden, wo seine Lernproblematik liegt. Das kann man zwar von draußen anstoßen aber wählen muss der Lerner selbst. Beim Feedback können die Menschen wählen, ob darin ein Hinweis liegt, über den sie bislang nicht verfügten, den sie aber für sich wichtig werden lassen wollen. Aber sie müssen sich nicht reflexhaft dem Urteil der anderen anpassen. Und falls sie gewählt haben, mit dem anderen zusammen zu lernen/zu arbeiten, werden sie einen Weg finden, der für beide in Ordnung ist. Dies ist nicht idealistisch, dies ist ganz praktisch (vgl. Sprenger 2001, 203 - 207).

Die letzten Ausführungen münden in die Implikation zur Feedbackkultur. Diese ist mit Sicherheit für alle sozialen Systeme bedeutsam. Auch im DaF-Unterricht gilt es eine Kultur zu entwickeln, in der nicht Kritik, sondern Feedback als Chance zur Möglichkeitsvergrößerung genutzt wird.

Möglicherweise fängt gerade in fremdsprachlichen Lernumgebungen mit/beim Feedback das systemische Arbeiten an.

## 5.4. Zusammenfassung

**Im ersten Teil** des Kapitels wurden der Begriff „Bildungsprozess“ und Konsequenzen systemischer Denkweise für die pädagogische Wissenschaft erörtert. Aus systemischer Sicht stellen Bildungsprozesse eine Ko – Konstruktion und Ko – Evaluation dar, die ihre Ziele in Organisation der Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit eines Menschen sehen. Das nötige Instrument zur Erreichung solcher Ziele ist Kommunikation, was im starken Einfluss der Kommunikationstheorien auf die Pädagogik resultiert. Zwei Ebenen der Kommunikation werden hervorgehoben: Beziehungs- und Inhaltsseite.

Die erste, aus systemischer Sicht sehr starke Ebene – Beziehungsseite wurde im **zweiten Teil** des Kapitels aufgezeigt. Systemische Implikationen bilden eine Summe von pädagogischen Haltungssätzen und Positionen ab: Beobachtungsperspektive, Metakommunikation, Förderung/Stärkung der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung, Verbalisierung pädagogischer Grenzen, wertschätzende Akzeptanz, Fehlerfreundlichkeit.

Ein Bindeglied zwischen Beziehungen und Inhalten stellt die Orientierung einer konstruktivistisch – systemischen Pädagogik am vernetzten Denken, das eine Bildungsaufgabe diktiert – Entwicklung und Stärkung antizipatorischen Fähigkeit bei Lernern.

**Im dritten Teil** wurde eine Einführung in eine pädagogische, systemische Perspektive der Handlung vorgenommen, die u.a. die Inhaltsseite analysiert und so didaktische Implikationen für Planung, Durchführung und Evaluation von

institutionell bedingten Lernprozessen zusammenstellt: Didaktik gibt hier mit ihren konstruktivistischen Implikationen die Verantwortung der Beobachtung an Lerner weiter und erweist sich als Reflexion über Konstruktionen in der zirkulären Verbindung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Ihr Ziel ist es, Beobachterstandpunkte zu erweitern und Methoden zur Konstruktion neuer Blicke auf Inhalte und das Lernen zu entwickeln.

**Planung:** Außer curricularen Inhalte, die mit Lernern gemeinsam gewählt werden, muss auch eine Verständigung über Voraussetzungen und Beobachtung aus verschiedenen Perspektiven geplant werden, das impliziert eine kooperative Zielplanung und Beschäftigung mit prozedurelem Wissen.

**Durchführung:** Das Unterrichtssystem ist ein Kommunikationssystem, in dem sich alle Beteiligten in verschiedenen Phasen und Raum zirkulär beeinflussen. Die Rolle der Methoden verschiebt sich zugunsten von Gruppenprozessen und Individualitätsphasen. Medien sind vielfältig einsetzbar und werden oft von Lernern gemacht. Eine Umgebung (Räumlichkeiten) dagegen, die im systemischen Sinne der Förderung von Selbstverantwortung für eine sehr starke Komponente der Lernprozesse gehalten wird, soll ökologisch durch vielfältige Medien und Informationsquellen, Düfte und Pflanzen ausgebaut sein und häufigen Platzwechsel ermöglichen.

**Evaluation** betrifft nicht nur eigene individuelle Leistungen, sondern soll sich mit Nachdenken (Metakommunikation und Austausch) über die Mitverantwortung für den Lernprozess auszeichnen. Sie drückt sich im häufigen Feedback über Inhalte, Prozesse und Leistungen aus (keine Kritik), das weitere Lernmöglichkeiten eröffnet, so dass Lerner selbst entscheiden, wo ihre Probleme – Ziele ansetzen.

## **6. Konstruktivistisch – systemische Pädagogik und Fremdsprachendidaktik für DaF**

In der Erkenntnis, dass Menschen unterschiedlich denken und sprechen, dass sie eine andere Weltkonstruktion haben, eröffnet sich die Möglichkeit der **Anerkennung des Anderen in ihrer Andersartigkeit**. Über einen Weg der Andersartigkeit entscheidet unsere Sozialgenetik, die alle Kategorien und Filter, denen wir als Mitglied eines sozialen Systems ausgesetzt sind, unsere Sprache, unsere allgemein anerkannten Arten der Wahrnehmung und alle sozial vereinbarten Faktoren bezeichnet (vgl. Bandler/Grinder 1992, 30). Unsere Sozialgenetik bestätigt unsere Konstruktionen im kulturellen Sinne und erlaubt, dass für uns Prioritäten entstehen. Die erste Wirkung dieser Ereignisse ist das Hineinwachsen in eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung und Kanalisierung der Gedanken in einem Wortmedium. So kann auch eine Sprachkultur helfen, Wahrnehmungen zu schärfen (vgl. Kap. 2).

Anthropologen betonen die Wahl der Wörter für Kulturen und Subkulturen nach ihrer Wichtigkeit (vgl. Schneider 1996, 182) und weisen somit auf die zweite Wirkung der Sozialgenetik - die Einschränkungen unserer Wahrnehmung durch sprachliche Gemeinschaften (z.B. verschiedene Schneebezeichnungen bei den Eskimos) hin (vgl. Bandler/Grinder 92, 31).

Neben Humboldt stellte auch Watzlawick fest, dass verschiedene Sprachen nie das Gleiche bezeichnen, sondern die Ansichten darüber. Definitionen sind nur Berührungspunkte, die Menschen benutzen, um andere Kulturen nach ihren Maßstäben zu verstehen. So berichten alle, die es geschafft haben, zumindest eine Sprache zu lernen, fast immer über eine radikale Veränderung in ihrer Denkweise über die Welt (vgl. O'Connor/Seymour 1994).

Bezeichnungen sind Abstraktionen, die man mit dem Ziel der **Übereinkunft** bildet, wenn Erfahrungen mit Worten beschrieben werden:

„Jeder Mensch ist zugleich Nutznießer und Opfer der sprachlichen Tradition, in die er hineingeboren wurde – Nutznießer insofern, als die Sprache Zugang zu angesammelten Dokumenten der Erfahrung anderer Menschen gewährt; Opfer insofern, als sie ihn in dem Glauben, dieses reduzierte Bewusstsein sei das einzige Bewusstsein, bestärkt und seinen Wirklichkeitssinn verwirrt, so dass er nur allzu

bereit ist, seine Begriffe für Tatsachen, seine Worte für wirkliche Dinge zu halten“ (Huxley 1990, 160).

Die Erkenntnis der Sprachabhängigkeit war schon für Humboldt Voraussetzung aller Bildung und wie die modernen Kommunikationswissenschaften zeigen, gibt es keinen Grund, diese Erkenntnis heute zu negieren. Und obwohl sich die Bildungsfunktion von Sprachen von der kulturellen und literarischen eher zur Befähigung zur internationalen Kommunikation verwandelte (vgl. Meyer 2003, 45), so bleibt sie eine Bildungsfunktion. Wenn Peukert (1998) schreibt, dass Bildung in universeller Solidarität bestimmt werden muss, und dass sie den Erwachsenen und den Heranwachsenden gegenüber eine innovatorische Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit abverlangt, dann müsste diese Forderung gerade für den neusprachlichen Unterricht und damit auch für seine Bezugswissenschaften relevant sein. Zugleich könnte die Erziehungswissenschaft für eins ihrer Probleme, die Bestimmung des Allgemeinen - der allgemeinen Bildung, angesichts der Pluralität der Kulturen und der individuellen Lebensentwürfe in der sich globalisierenden Welt durch die intensive Auseinandersetzung mit der Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis gewinnen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer 1998, 4).

Die Bildungswissenschaft fragt nach der **Wirkung von Konstruktionen in der aktiven Tätigkeit** der Menschen auf pädagogisches Handeln, Fremdsprachendidaktik wendet sich der Förderung sprachlicher Konstruktionsprozesse zu (vgl. Wolff 2002, 4). Hier entwickelt sich die Aufgabe der Pädagogik zur Konsolidierung und Unterstützung der didaktischen und sprachlichen Forschung. Vielleicht lässt sich dann besser klären, wie das Lernen autopoietischer Systeme und der Fremdsprachenerwerb zusammenhängen (vgl. Meyer 2003, 48).

Folgende Ausführungen behandle ich als pädagogischen Beitrag für ein interdisziplinäres Paradigma. Die konstruktivistisch – systemische Pädagogik möchte hier eine Brückenfunktion zwischen Neurobiologie, konstruktivistisch – systemisch ausgelegter Psychologie und Fremdsprachendidaktik einnehmen. Die Konstruktion und der Bau einer solchen Brücke kann nur durch interdisziplinäre Arbeit gelingen. Das Bild des Brückenbaus soll dabei symbolisieren, dass konstruktivistisch –

systemische Pädagogik einen didaktischen Ansatz entwickeln kann, dessen Grenzen auf beiden Seiten noch offen sind und deren Bau erst am Anfang steht. Den Ausgangspunkt bilden hierbei in den bisherigen Kapiteln behandelte Vorstellungen von Wahrnehmung, autopoetischen und sozialen Systemen, Lernen, Sprache und Didaktik. Im Folgenden werden Übergänge zur konstruktivistisch – systemischen Fremdsprachendidaktik mit Fokus auf DaF vorgeschlagen, indem ihre Axiome entwickelt werden und ein methodisches Netz aufgestellt wird.

## **6.1. Fremdsprachendidaktik**

Die Grundlagen der zeitgenössischen Fremdsprachendidaktik wurden am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts anhand der Erkenntnisse der Linguistik und Psychologie gelegt. Die Sprachlehre zeichnete sich durch periodische Veränderungen, Innovationen und Entwicklung von miteinander konkurrierenden Unterrichts-ideologien aus. Methodische Konzepte basierten auf Sprachtheorien und Sprachlerntheorien. Alle Paradigmen verbindet jedoch der Glaube, dass nachkommende Lehrpraktiken effektiver seien als die, die ihnen vorausgingen (vgl. Richards/Rodgers 2005, 1). In jeder didaktischen Betrachtung kommt es auf Unterschiede zwischen der Philosophie des Sprachenlehrens, theoretischen Prinzipien und den aus ihnen abgeleiteten Prozeduren des Unterrichtens an (ebd.). Um diese Unterschiede strukturiert zu modifizieren, schlug Eduard Antony 1963 drei Grade der Konzeptualisierung vor: Ansatz, Methode und Technik.

**Der Ansatz** ist axiomatischer Natur und stellt eine Sammlung von Annahmen über das Sprachlehren und das Sprachlernen dar.

**Die Methode** ist prozessueller Natur und spiegelt einen Plan geordneter Stoffpräsentationen wider, dessen Teile auf Axiomen des Ansatzes beruhen. Schwerpunkte werden hier je nach Kompetenzen, Inhalten und Reihenfolge gewählt.

**Die Technik** ist implementärer Natur und stellt einen Set von Tricks, Strategien und Handlungen zur Durchführung des Lehrplans zusammen (vgl. Anthony 1963, 63 – 67).

Obwohl Anthonys Vorschläge eine gewisse Simplizität vorweisen, so lenken sie das Augenmerk auf die Natur der Methode. Richards und Rogers erweitern diese Definitionen um Forderungen der Axiome über die Rollen der Lehrer, Lerner und des Lehrstoffs, wobei sie den Ansatz und die Methode als **Design** (level of design) bezeichnen. „ ... *that level in which objectives, syllabus and content are determined, and in which the roles of teachers, learners, and instructional materials are specified*“ (2005, 20). Die Implementierungsform – **Technik** bezeichnen sie als **Prozedur** (procedure): „ ... *a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and practically realized in procedure*” (*ebd.*). Die Ausführungen werden mit ihren Begriffsdefinitionen vor dem Hintergrund ihrer internationalen Anerkennung zum Modell einer konstruktivistisch – systemischen Fremdsprachendidaktik für DaF-Didaktik in dieser Arbeit übernommen.

Im folgenden Kapitel geht es um **Übergänge** zum konstruktivistisch – systemischen Ansatz der strukturellen Begriffsvorschläge von Anthony, Richards und Rogers. Als Übergänge bezeichne ich hier gewählte Axiome, die den neurobiologisch begründeten Theorien des Konstruktivismus und der Systemtheorie, ihren therapeutischen Implikationen als auch ihren psychologischen Auslegungen in der Lerntheorie (Kap. 3) abzuleiten sind.

Der konstruktivistisch – systemische Ansatz für Fremdsprachendidaktik erwächst in erster Linie vor dem Hintergrund der interaktiven Sprachtheorie der siebziger Jahre, die besagt, dass **Sprache** ein Medium zur Realisierung interpersoneller Relationen und Durchführung sozialer Transaktionen zwischen Individuen ist. Sprache ist ein Tool für Kreation und Entfaltung sozialer Beziehungen. Analysen der Sprachtheorie betreffen Interaktionsanalysen, Konversationsanalysen und Ethnomethodologie. Interaktive Theorien konzentrieren sich auf Handlungsmuster, Verhandlungen und Interaktion, die im konversationellen Austausch stattfinden (vgl. Richards/Rodgers 2005, 20). In der Spracherwerbsforschung ist die allgemeine Variante dieser Forschungsperspektive unter dem Begriff Interaktionshypothese bekannt worden (vgl. Roche 2005, 107).

In der hier vertretenen **Position** geht es um **Vergrößerung der Möglichkeiten für das Lernen und Lehren in einem interkulturellen Klassenzimmer**, in dem das Beherrschen des Deutschen ein inhaltliches Ziel bildet. Jede Position und Methode hat ihre didaktische Relevanz, so lange sie in ihrer praktischen Übertragung die Vermittlung, Aufnahme und Wirklichkeitskonstruktion bereichert und zum sprachlichen Erfolg führt.

In Deutschland ist eine historische Analyse der Ansätze für Fremdsprachenunterricht von Meixner bekannt. Die Autorin schlägt vor, aus allen bekannten Ansätzen methodische Annahmen zu übernehmen. Der Empfehlung wird hier zwar nachgegangen und gleichzeitig wird der Theorierahmen um methodische Ansätze der englischsprachigen Raumes erweitert, die in der deutschen Fachliteratur kaum erwähnt werden. Die Aktivierung des Lernalerns nach dem Prinzip der **aufgeklärten Einsprachigkeit**, das **Einprägen zielsprachlichen Wortschatzes im Sinnzusammenhang** entnehmen wir der **vermittelnden Methode**. **Verhaltenskonditionierte Übungsformen** bzw. **Imitation** von Muttersprachlernaussagen, die Anerkennung der **Phasen** nach den vier Fertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* sind Elemente aus der **audiolingualen Methode**, **aber auch von dem alternativen Ansatz Competency-Based Language Teaching**<sup>52</sup>, wo **Sprache in ihrer Funktionalität erfasst wird und Lerner sprachliche Verhaltensweisen in gegebenen Situationen/Kontexten trainieren**. Das Prinzip der **Anschaulichkeit** und der **Dialog** als Textsorte entstammen der **audiovisuellen Methode**. Der **kommunikativ – pragmatische Ansatz**<sup>53</sup> (vgl. Richards/Rodgers 2005, 151 – 255) stellt die Prinzipien der **Kreativität** und **Kognition**, der Offenheit und Flexibilität, der Sensibilität und des Handelns in

---

<sup>52</sup> CBLT basiert auf einer Perspektive der sprachlichen Anwendung im Kontext und ihrer Funktionalität vom Hintergrund ihrer sprachlichen Natur. Der Schwerpunkt im Lernprozess liegt bei sprachlichen Produktionen, die speziellen Situationen der Lernziele von Lernenden entsprechen. Sprache wird als Medium gesehen, das hilft, bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen und ihre Form kann von seiner Funktion abgeleitet werden. Die kommunikative Kompetenz besteht aus kleinen Fertigkeiten, die Schritt für Schritt je nach spezifischen, praktischen Interessen der Lerner aufgebaut werden. Die Fokussierung in diesem Ansatz bewegt sich auf der Ebene: vom Wissen der Lernenden über die Sprache zum Wissen darüber, was sie mit der Sprache machen können. (Richards/Rodgers 2005, 143 - 148).

<sup>53</sup> Mehrere Ansätze sind hier zu nennen: Communicative Language Teaching, Natural Approach, Cooperative Language Learning, Content Based Instruction, Task Based Language Teaching. Bis jetzt wurden diese Ansätze vor allem in englischsprachiger Fachliteratur behandelt, eine deutsche Übersetzung scheint dementsprechend nicht adäquat zu sein. Umso mehr, dass auch von keiner fachdidaktischen begrifflichen Übereinstimmung in der deutschen Fachliteratur gesprochen werden kann.



verschiedenen Situationen zur Verfügung. Das **interaktionelle Konzept** impliziert wichtige Grundvoraussetzungen wie **eigenkulturelle Prägung**, Einbezug von **Vorwissen** und **Lebenserfahrungen** und ist **lernerprozessorientiert** (vgl. Meixner 1997, 34). Im Entwurf der **konstruktivistischen Didaktik**<sup>54</sup> wird die **Autonomie** des Lerners und seine **Eigenverantwortung durch Evaluation** hervorgehoben. **Authentische, oft selbst hergestellte Unterrichtsmaterialien** und **Übernahme der selbst gestellten Aufgaben** begleiten den Lernprozess (vgl. Wolff 2003, 325). **Systemische Didaktik** wendet sich einerseits den Teilnehmern und ihren **Ressourcen** zu und will sie sowohl in ihren gruppen-dynamischen Voraussetzungen, strukturellen Bedingungen und Lehr- und Lernvoraussetzungen sehen als auch auf Möglichkeiten und Einschränkungen des Kontextes deutlich hinweisen. Andererseits ist sie eine **auf Beziehungen schauende Didaktik**<sup>55</sup>, die berücksichtigt, dass der Inhalt ohne Bedeutung für die lebensweltlichen (Handlungen mit anderen Menschen) Beziehungen ungern gelernt und schnell vergessen wird (vgl. Reich 2004, 279).

Im konstruktivistisch – systemischen Diskurs der Bildungswissenschaften im Kontext des DaF-Unterrichts müssen Variablen der anderen Ansätze zur Vermittlung des sprachlichen Wissens anerkannt und in das Konzept integriert werden, da **Unterrichtsforschung aus konstruktivistischer Sicht** andere Konzepte nicht aberkennt, sondern vor allem an Aufdeckung der neuen Möglichkeiten interessiert ist.

### **6.1.1. Axiome der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik für Fremdsprachendidaktik**

In den Kapiteln 1 – 5 wurden signifikante Grundlagen der konstruktivistischen und systemischen Denkweise vor dem Hintergrund der neurobiologischen Forschung, Psychologie und Kommunikationswissenschaft beschrieben. Im Folgenden soll ein darauf aufbauender theoretischer Rahmen pädagogischer Arbeit im DaF-Unterricht,

---

<sup>54</sup> Wolff ,D. 2003 in: Bausch/Christ/Krumm

<sup>55</sup> In der Allgemeinen Didaktik etablierte sich der Begriff einer “Beziehungsdidaktik”, ursprünglich skizziert von Schäfer und Schaller 1973. Übernahme des Begriffes scheint jedoch für Überlegungen dieser Arbeit nicht adäquat zu sein, da sich in der Beziehungsdidaktik ein starker Dogmatismus abzeichnet. Ideen des Ansatzes mögen durchaus in vielen Fällen übereinstimmend erscheinen. Ihren Ursprung schöpft die Theorie jedoch nicht in Neurobiologischen Erkenntnissen, die in der konstruktivistisch – systemischen Didaktik eine zentrale Rolle spielen.

der verschiedene Aspekte der Lehr- und Lernprozesse von Sprachen hervorhebt, konstruiert werden.

Die Förderung der sprachlichen Konstruktionsprozesse beim Sprachgebrauch und beim Sprachenlernen kann einerseits erfolgen, wenn genug Raum und Zeit dem Verstehen und der Überprüfung von Bedeutung gegeben wird, andererseits wenn genug kritische Erfahrungen mit der Sprache gemacht werden (vgl. Kap. 3). Hier hat eine konstruktivistisch – systemische Pädagogik eine auf drei Ebenen unterstützende Aufgabe: Ihre Ausführungen sollen den im Feld beschäftigten Lehrkräften helfen, ihre Lerner zu unterstützen, erstens beim **Erwerb mentaler Prozesse** (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben), zweitens beim **Erwerb komplexer Prozesse des Konstruierens von Bedeutungen**, drittens beim **Erwerb sprachlicher Mittel** (Wortschatz und Grammatik).

Durch Handlung und eine Reflexion darüber, durch Modifizierung des Gelernten im Nacherzählen und Hinterfragen, mit Kreativität im sozialen Emotionen nicht auslassenden Aktivsein gelangen die Lerner in ihrer Konzentration auf Beobachtung, Unterscheidung, Wechselwirkungen und Veränderung von Variablen gleichzeitig zu Informationen, die sie in den drei Rollen des Beobachters, Teilnehmers und Akteurs verarbeiten können (vgl. Kap. 5).

Das Lernziel der Fremdsprachendidaktik ist Kommunikationsfähigkeit und sprachliche Fertigkeiten in der Fremdsprache zu entwickeln (vgl. Storch 2001, 17). Aus konstruktivistisch – systemischer Sicht bedeutet **Kommunikation** das Handeln im Bezug auf andere, mit der Intention, diese zu orientieren, bzw. die Unterstellung, dass eine Handlung mit dieser Intention ausgeführt wurde (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 194). **Bildend** ist in diesem Sinne der **Fremdsprachenunterricht**, wenn sich die Teilnehmer in ihm der **Subjektivität ihrer Weltsicht bewusst werden**, wie es von Humboldt beschrieben wurde (vgl. Meyer 2003, 46). Auch die hier zu erläuternde Didaktik schließt sich den Zielen an und statt durch Steuerung und geplante Progression sich darum zu bemühen, dass der Lerner den ihm dargebotenen Stoff richtig versteht und programmgemäß anwendet, stellt sie sich eher die Aufgabe komplexe Wirklichkeitserfahrung zu ermöglichen und die Entfaltung kognitiver und interkultureller Flexibilität zu fördern (vgl. Richter 1996, 168). In der

Kommunikation schauen Dozenten und Teilnehmer auf Beziehungen (Kap.5.2. ) und auf Inhalte (Kap. 5.3.). Dies ist für Viabilisierung eigener Bedeutungen und des zu ihren Äußerungen nötigen Sprachsystems wichtig.

**Unterrichtsprozesse** vor dem Hintergrund der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik sind auf der einen Seite durch Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung der Motive und Beobachtungsperspektiven, Sprachkonstruktionsspiele mit Hilfe neuer Methoden geprägt, auf der anderen Seite werden sie von einem Dozenten organisiert, der in seiner neutralen „respektlosen Respekthaltung“ (vgl. Kap. 4.2.) seinen Lernern bewusst macht, von welchen Parametern die Welt in der fremden Sprache bestimmt ist (vgl. Wendt 2000, 168). Dies möchte jedoch in einem Vergleichsprozess auf einer Metaebene passieren (Kap. 3). Erst wenn den Teilnehmern der Lernprozesse ihre Einstellungen, Sichtweisen klar werden (wenn sie es vorher nicht waren), kann der Dozent sie dabei fördern die Viabilität ihrer Wirklichkeitskonstruktionen nicht nur an der Eigengruppe, sondern auch an den fremdkulturellen Gruppen zu überprüfen (ebd.). Es ist anzunehmen, dass die Lerner in diesem Sinne ihre intrinsische Motivation aufrechterhalten oder verstärken, wenn Begrenztheit der Selbstentwürfe thematisiert wird und Alternativen entworfen werden. Dies kann während des Diskutierens über Lernprozesse geschehen, mit der Folge, dass Lerner selbst zu Didaktikern werden, die in guten Beziehungen affektiv Inhalte lernen (vgl. Reich 2004,. 279). „Energie, dynamische Kraft und Intensität sind mithin nur als „eigenwillige“ Handlung denkbar, niemals als abgeleitete, fremd oder außengesteuerte, angereizte Handlung. Wo erlebte Wahlfreiheit, da ist Energie“ (vgl. Sprenger 2002, 78).

Konstruktivistisch – systemische Axiome für die Fremdsprachendidaktik bauen auf neurobiologischen Ansätzen zum Lernen auf (Kap. 1, 2) und sind aus diesem Grund im Lichte der neusten Erkenntnisse konstant erweiterbar. Sie verlangen von ihren Anwendern durch Nonkonformität im Dialog nach kreativen, vielseitigen Lösungen für ein Problem, wo gleichzeitig Lerngegenstände durch Lerner (zu denen auch Dozenten zählen) kritisch hinterfragt werden.

Der den konstruktivistisch – systemischen Ansatz in seiner Handlung berücksichtigende **Dozent** räumt bei sich selbst und in der Aufforderung seiner

Gruppe zur Selbst- und Fremdbeobachtung und gemeinsamen Prozessevaluation Platz für die Akzeptanz der Gefühle ein.

Er konzipiert den Unterricht so, dass verschiedene Sinneskanäle aktiviert werden, Bewegung und Platzwechsel gegeben sind und Lerner als Schöpfer in der Kooperation in Kontexten und Situationen Progression erfahren (vgl. Kap. 3). Die Progression wird durch wachsende Komplexität begrifflicher Netzwerke und induktive Begriffsableitung sichtbar. Alte Strukturen werden durch neue in Prozessen des Erkennens, Unterscheidens und Auswählens ersetzt. Die Lerneffekte sind jedoch später sichtbar (vgl. Kap. 3). Interpretationen über den Fortschritt sagen hiermit viel mehr über den Interpreten aus.

Die **Auffassung von Lernern** als Konstrukteuren ist nicht aus den konstruktivistischen Theorien abzuleiten. Wie Rampillion bemerkt, sind Lerner schon Konstrukteure, wenn sie nur ein Wort hören – jeder hat eine andere Vorstellung beim Wort „Ehe“. Schon beim Lernen von Vokabeln oder Satzgrammatik ist das Herstellen einer kausalen Beziehung kaum möglich, da die semantische Führung eines Wortes oder logische Bedeutung eines Satzes sehr unterschiedlich sein können. Das zeigt, wir können selbst in Lern- und Lehrsituationen, in denen wir etwas Neues präsentieren, die Individualität der Lerner gar nicht ausklammern (vgl. Rampillion 2001, 119).

Diese Erkenntnis führt zur Auseinandersetzung mit dem **Prozess des Instruierens**. Es wäre absolut unmöglich im Unterricht nicht zu instruieren, wie sonst hätten wir alles gelernt, was wir gelernt haben? Jede Instruktion möchte jedoch als Hilfe verstanden werden. Hilfe, mit der jeder Lerner eine eigene Wirklichkeit in der Fremdsprache aufbauen kann, aber nicht unbedingt muss. Instruktion in einem konstruktivistisch – systemisch geprägten Klassenraum im Sinne einer Ping – Pong - Reaktion zwischen Lehrern und Lernern wäre im Lichte der neurobiologischen Erkenntnisse über das Funktionieren der neuronalen Systeme überhaupt nicht denkbar, da Systeme zirkulär aufeinander reagieren. Konstruktivistisch – systemische Fremdsprachendidaktik muss also in einen Klassenraum einladen, in dem Vergleichen von „instruiert“ verstandenen Gedanken, freies Entscheiden und das sich Austauschen kontinuierlich stattfinden. Den Prozess stellt folgende Grafik dar.

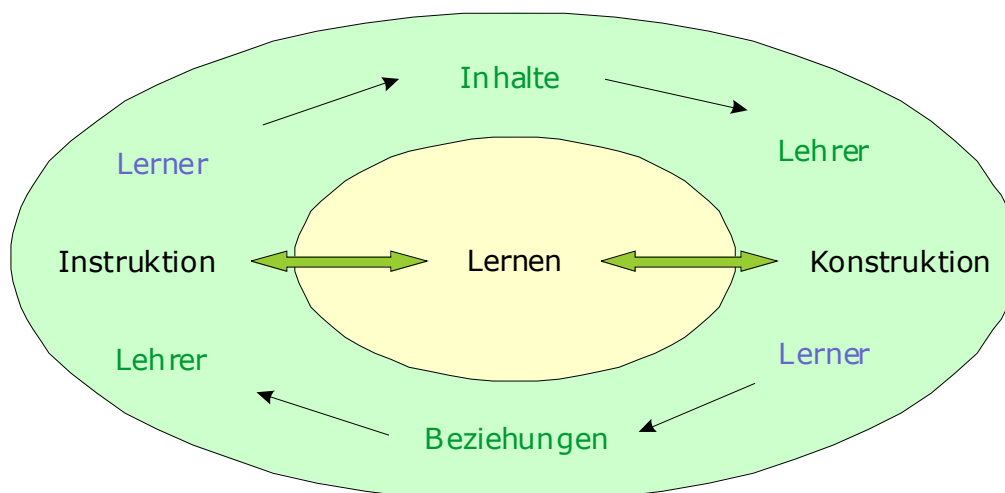


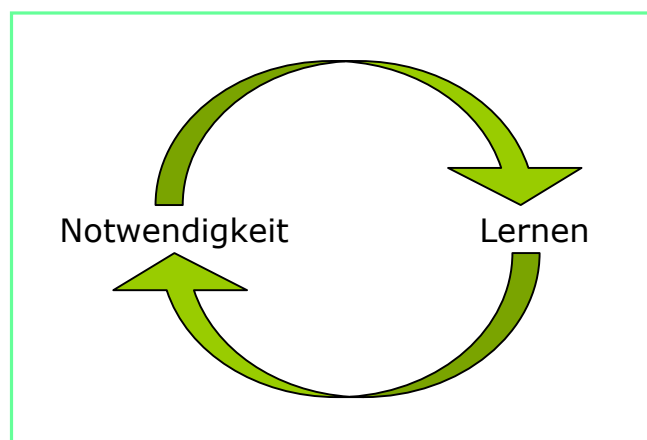
Abb. 1 Konstruktivistische und systemische Grundlagen für das Lernen (vgl. Kap. 1, 2, 3)

Man darf in diesem Fall dem **Lernen am Modell**<sup>56</sup> nicht abgeneigt sein, wo Lösungen und Antworten auf Fragen vorgegeben werden. Im Gegenteil Modelle werden als Konstruktionsmuster angesehen, nach denen sich Lerner in fremden Sprach- und Kultursystemen orientieren. Entscheidend ist dabei, dass der Dozent ein offenes Modell der Weltabbildung anbietet. Er sollte Inhalte so modellieren, dass sie vor allem interessant sind, Neugierde wecken und nicht zu einfach, zu geschlossen und zu reproduktiv sind. Zuerst werden Lösungen und Möglichkeiten aufgezeigt und dann nach und nach Aufgaben von den Teilnehmern übernommen, so dass der Dozent mehr in die Rolle eines Coaches schlüpft und beobachtet, welche Lerner, welche Hilfen benötigen, um eigenständig zu Lösungen zu kommen (vgl. Reich 2004, 279). Ähnliche Erkenntnisse über das Lernen am Modell gewann Bandura, der Effektivität des Modelllernens dadurch erklärte, dass Modelle Erwartungen erhöhen, dass neue Fertigkeiten durchaus ausführbar sind. Positive Beispiele zeigen auch Wege, wie neue Fertigkeiten ausgeübt werden sollen. Insbesondere Modelle, die von Mitlernern präsentiert werden, sind effektiv, da sie individuelle Wege aufzeigen (vgl. Bandura 1997, 232).

<sup>56</sup> Meichenbaum 1977 schlägt hier sechs Schritte: 1. Ziel- und Sinndefinition (Beispiele wie, wann und wo die Fertigkeit angewendet wird); 2. Vorführen während Lerner konzentriert beobachten; 3. Einteilung in kleine Zwischenschritte (verschiedene Kontexte einer Sache); 4. Ausübung der Sequenzen unter Lehreraufsicht; 5. Einübung der ganzen Prozedur unter Lehreraufsicht; 6. Verpflichtung der Lerner zur einer selbstgesteuerten Ausführung der Ausgabe. Ergebnisse von Studien Palinscar/Brown, Schmuck/Schmuck 1992 zeigen, dass Lernen am Modell einfache und komplexe Fertigkeiten effektiv aneignen lässt.

Die Erkenntnis impliziert eine sehr enge wissenschaftliche und praktische Zusammenarbeit zwischen der Kognitiven Instruktionspsychologie und Fremdsprachendidaktik. Kognitive Psychologie erkennt in ihrer Auslegung von Instruktion das Lernen als einen konstruktiven Prozess an und betont: „A starting point of instruction should be the recognition that much of what students learn is constructed from the prior knowledge in their long-term memory.“ Deshalb besteht auch die Aufgabe der Dozenten u.a. in der Anregung zur Aktivierung bestehenden Wissens, anfänglicher Hilfe bei der Organisation von Informationen in bedeutungsvolle „chunks“, Hinführung zu Verarbeitungsprozessen, die den Lernern sinnvoll erscheinen werden, aber auch im Schaffen von Möglichkeiten verbale und imaginative Symbole zu bilden (vgl. Bruning/Schraw/Norby/Ronning 2004, 62 – 63). In jedem anderen Fall wird die Auslegung des neurobiologischen Konstruktivismus und der Systemtheorie völlig falsch begriffen und diejenigen, die beide Theorien in ihrer Innovation mit Respekt für ihre Geschichtlichkeit anerkennen und analysieren, als Benutzer von Modewörter bezeichnet werden.

Die neugierige **Dozentenhaltung** baut auf einer weiteren Erkenntnis der Systemtheorie auf, dass nur die stärksten Subsysteme in einem kreisförmigen synreferenziellen System überleben. Dementsprechend müssen sie bestimmte Verhaltensweisen/Handlungen für notwendig halten. Das bedeutet, dass nicht die Möglichkeiten, etwas zu tun zur Handlung führen, sondern das aus der Notwendigkeit entspringende Bedürfnis sich im System zurecht zu finden (oder von dem System ausgestoßen zu werden) den erfolgreichen Lernweg begleiten muss.



*Abb. 2 Systemisch theoretische Grundlagen für das Lernen (vgl. Kap. 2, 3)*

Die Sprachlehrforschung bezeichnet diese Notwendigkeit bedingte Haltung beim Lernen und Lehren als Outputhypothese, die besagt, dass eine aktive Verwendung der Sprache vom Lerner eine aktive Analyse der Sprache und entsprechende Anstrengungen zur korrekten Nutzung und Einbettung verlangt. Durch die Notwendigkeit mit der Sprache Ziele umzusetzen, entsteht ein Erwerbsdruck für den Lerner, der den Erwerb antreibt (vgl. Roche 2005, 108). Die Notwendigkeit der Handlung muss hier auch für Kooperation der Lerner untereinander gefordert werden. Meixner zitiert in ihrer historischen Betrachtung zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik Ergebnisse zahlreicher Studien<sup>57</sup> zur Interaktion im Unterricht. Demnach ist Gruppenarbeit nicht in jedem Falle nutzbringender als lehrerzentrierter Unterricht (vgl. Meixner 1997, 31). Entsprechend fanden Huber, Sorrentono, Davidson, Eppler & Roth (1992), dass **gewissenheitsorientierten Personen** sich bei Gruppenarbeit schlechter als im traditionellen Unterricht fühlten und hier auch schlechtere Leistungen erzielten, während sich **unsicherheitsorientierte Personen** eher beim kooperativen Lernen wohl fühlten und hier bessere Leistungen erzielten. Unsicherheitsorientierte Personen machen in der Gruppenarbeit häufiger eigene Vorschläge, stellen mehr Fragen im Entscheidungsprozess und geben mehr Begründungen und Bewertungen (vgl. Huber 1995, 323).<sup>58</sup> Für das pädagogische Handeln ist das eine eigentümliche Situation, wenn durch einen strukturierten Unterricht die Lernsituation der einen Lerner berücksichtigt wird und durch Gruppenarbeit und offenere Fragestellungen die Situation der anderen bedacht wird (vgl. Wellenreuther 2004, 369). In beiden Fällen bleibt das Ziel des Unterrichts gleich: das Beherrschen curricularer Inhalte. Wenn man sich jedoch **der einzigen Invariante des Lebens der Veränderung** kurz zuwendet, dann kann man auch nicht übersehen, dass auch der Fremdsprachenunterricht seine Teilnehmer darin fördern muss, selbständig neue Fragen zu stellen und selbstverantwortlich passende Antworten zu suchen (vgl. ebd.) Wie Wellenreuther betont, hat dieser Vorschlag jedoch etwas Fatalistisches. Lerner sind unterschiedlich und hier braucht man differenzierte Reaktionen. Möglicherweise hilft man den gewissenheitsorientierten Personen nicht, indem man wenig Kooperation anbietet, weil gerade sie sich an Unsicherheit gewöhnen müssen.

---

<sup>57</sup> Fillmore 1985; Pica/Doughty 1985a und b, 1986; Duff 1986; Rulon/Creary 1986; Porter 1986; Ellis/Rathbone 1987

<sup>58</sup> Wellenreuther, M. (2004): Lehren und lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht.

„Wenn es stimmt, dass die Veränderung die einzige Invariante in unserem Leben ist, dann wäre die Verfestigung dieses Gewissenheitsstrebens wahrlich eine fragwürdige schulische Vorbereitung auf die berufliche Wirklichkeit“ (vgl. Wellenreuther 2004, 396).

In diesem Zusammenhang besteht Evidenz für die Hypothese, dass interaktionale kooperative Anpassungsformen auch die fremdsprachliche Aufbereitung erleichtern. Die Notwendigkeit die fremde Sprache zur Bedeutungs- und Verständigungsspeicherung adäquat zu gebrauchen, ermutigt den Lerner, die dazu erforderlichen lexikalischen und grammatikalischen Ressourcen zu erwerben (vgl. Meixner 1997, 32). Fazit: Es müssten Notwendigkeiten zur Kommunikation hergestellt werden, damit Lerner die im Unterricht behandelten sprachlichen Elemente übernehmen können. In der systemisch – konstruktivistischen Didaktik sind **Interaktionen bewusster und vielschichtiger**. Die „**Ich – will**“ **Position (Wünsche, Vorstellungen)** wird der „**Ich – soll**“ **(zu erlernende Inhalte) Position gegenübergestellt**, wodurch einzelne Teilnehmer in das System des Klassengeschehens involviert werden und gleichzeitig Grenzen erfahren (vgl. Reich 2004, 280).

Die Konsequenz dieses Denkansatzes auch für eine Fremdsprachendidaktik ist eine **Ausrichtung auf Verständigung und Perturbation** im therapeutischen Sinne, die zwischen Proskription (Das musst du tun!) und Präskription (Das kannst du tun.) unterscheidet (vgl. Portele 1989, 72). Der naive Glaube an die Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens ist aufzugeben. Auch eine Fremdsprachendidaktik sollte sich demnach auf biografische Strukturen der Lerner, soziale Dimension der Lerngruppe und die Struktur der Sache der Gruppe beziehen (vgl. Bönsch 2006, 106), d.h. genauer die Kenntnisse ihrer Partizipanten über Lernwelten erschließen, um ihre Lernprozesse systembedingter zu organisieren. Sie fragt z.B.: Wie erklärt sich das Individuum sprachliche Fähigkeiten? Oder Sprachphänomene? Wie geht es mit sprachlichen Inhalten um? Und was für Handlungsimperative ergeben sich daraus? (vgl. Kösel 1993, 121). Und durch einen Abgleich oder Vernetzung schafft die Fremdsprachendidaktik Widerstände und „Schwierigkeiten“, die zur Problemlösung anregen. Weiterentwicklung resultiert aus den erlebten Diskrepanzen und Dissonanzen angesichts noch ungelöster Probleme (vgl. Piaget 1974, 155).



Diese von Lern - Subjekten ausgehende Didaktik stellt mit Sicherheit sehr hohe Anforderungen an alle Pädagogen, die ihr didaktisches Denken, ihre Rollen und Handlungsrepertoire auf verschiedenen Wegen erweitern werden, sollten sie sich bei ihrer Arbeit für eine Bereicherung durch die konstruktivistisch – systemische Perspektive entscheiden.

### **6.1.2. Förderung mentaler Konstruktionsprozesse beim Sprachgebrauch und Sprachenlernen: Hörverstehen, mündlicher Ausdruck, Leseverstehen, Textproduktion und Erwerb sprachlicher Mittel**

Für alle Konstruktionsprozesse gelten hier die in den vorherigen Kapiteln beschriebenen didaktisch – pädagogischen Erkenntnisse, die schließen lassen, dass für jeden Unterricht außer Inhalte auch Handlungen, Verständigung über Voraussetzungen und Beobachtung der Prozesse und Beziehungen geplant werden müssen, inklusive einer weiteren Konsequenz, dass Lerner in ihrem Training einzelner Fertigkeiten in drei Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteure agieren und so Lernmöglichkeiten vergrößern. **Das didaktische Ziel** ist beiden Theorien zu entnehmen und mündet sowohl im Streben nach Selbständigkeit der Lernenden, Gelangen zu Konstruktionen in Kommunikation über Beziehungen zu Inhalten als auch im Schöpfen in der Kooperation. Der dahin führende **Weg** ist die respektvolle kundenorientierte Bewusstmachung und das Bewusstwerden über die Komplexität der Prozesse.

Auf dem theoretischen Weg vom Lehren zum Erlernen einer Sprache gehe ich von der gängigen Überzeugung aus, dass Richt- und Groblehrziele sich am besten als Kompetenzen beschreiben – diese erwirbt der Lerner in Form von Fertigkeiten (vgl. Roche 2005, 192). So wende ich mich hier in erster Linie den geprüften<sup>59</sup> Fertigungsbereichen und ihren komplexen Konstruktionsprozessen zu: Hören – Verstehen, Sprechen, Lesen – Verstehen und Schreiben. In zweiter Linie umreißt ich im Kurzen kooperative Prozesse der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung und Erwerb sprachlicher Mittel, um zu verdeutlichen, wie fremdsprachliche Unterrichtssequenzen vor dem Hintergrund neurobiologisch begründeter Didaktik in

---

<sup>59</sup> Bei allen Sprachprüfungen wird das Beherrschen dieser Fertigkeiten bewertet.

ihrer konstruktivistisch - systemischen Auslegung mit Lernern und für ihre autopoietische und synreferenzielle Systeme gestaltet werden können.

Der Spracherwerb wird hier im Bereich seiner Kompetenzen betrachtet, was einen wichtigen Vorteil hat: Es erlaubt den Nicht – Neurobiologen Systeme bei ihrer Interaktion mit ihrer Umwelt zu betrachten, um den Grad der Wirksamkeit von Perturbationen im pädagogischen Prozess anhand Beobachtung verschiedener Kompetenzleistungen festzustellen. Kompetenzleistungen werden jedoch nicht in Kategorien richtig/falsch zu kommentieren sein, sondern als Ressourcen und Ziele. Die Idee baut auf neurobiologischen Erkenntnissen auf:

„Neuronale Netzwerke verweisen auf die ganzheitliche Funktionsweise des Gehirns. Die plastischen Veränderungen an den einzelnen Synapsen sind stets in größere Zusammenhänge eingebettet. Gegenwärtiges ruft bestehende Netzwerke assoziativ auf, erhält Bedeutung und verändert gleichzeitig Vorhandenes. Aus diese Weise kann sich Neues und Altes verbinden. Die Struktur eines neuronalen Netzes ist deshalb untrennbar mit seiner jeweiligen Lebens- und Lerngeschichte verwoben. Die Qualität der Gegenwart wird dabei wesentlich von der gespeicherten Vergangenheit. Werden im Lernprozess vorhandene Kompetenzen aufgerufen, so erhöht dies dessen Effektivität. Das Gegenteil wird indessen der Fall sein, versucht man ausschließlich Defizite zu beseitigen. Der Lerner muss deshalb in seiner Ganzheitlichkeit gesehen werden: durch seine Fähigkeiten, Interessen, Wünsche, durch sein Können und durch seine Geschichte. (...) Didaktik kann sich hier an den eigenen Fähigkeiten, Zielvorstellungen und Fertigkeiten der Lerner orientieren ( Friedrich<sup>60</sup> 2005, 322).

#### **6.1.2.1. Hörverstehen**

„Wiederhole, was ich gesagt habe, damit ich weiß, dass du es so verstanden hast, wie ich es meine“ wird in amerikanischen Schulen oft zu den Kindern gesagt. Der Satz ist aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht interessant, weil die Besonderheit des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht darin besteht, dass hier das vom Sprecher Gesagte vom Hörer aus akustisch wahrgenommenen, also flüchtigen sprachlichen Zeichen entschlüsselt wird. Bei dieser mündlichen rezeptiven Tätigkeit

---

<sup>60</sup> Der Autor wendet sich in seiner Veröffentlichung dem Entwurf einer Neurodidaktik zu und fasst hier einige Erkenntnisse zusammen

handelt es sich um einen konstruktiven Prozess, der darauf gerichtet ist, das Gehörte mit Sinn zu verbinden (vgl. Segermann 2003, 295). Das Hörverstehen beginnt mit der Wahrnehmung und Verarbeitung der auditiven Stimuli und endet bei der Repräsentation der vom Hörer konstruierten Mitteilung im Gedächtnis (vgl. Wolff 2002, 176). Der Hörer muss im Fremdsprachenunterricht sprachliche, kulturelle und individuelle Phänomene erkennen und mit der Gruppe, dem Lernpartner oder Dozenten darüber kommunizieren, um seine Hypothesen zu überprüfen. Das Spezifische des Hörverstehens beruht darauf, dass der Reiz – Umwandlungsprozess von Schallwellen in repräsentative kognitive Strukturen mit höchster Geschwindigkeit und Anwendung vieler Fähigkeiten und Fertigkeiten durchgeführt werden muss ( ebd.). Wolff<sup>61</sup> stellt in seiner wissenschaftlichen Analyse zahlreicher interdisziplinären Studien fest, dass erwachsene Lerner in ihrem Lernprozess kaum fähig sind, Erwartungshaltungen gegenüber eingehenden Sprachsignalen aufzubauen und deshalb Wörter dekodieren, anstatt, wie es Muttersprachler tun, sie aufgrund von Erfahrungen zu erwarten. Correll untersuchte Verarbeitung von fremdsprachlichen Texten und kam zur Erkenntnis, dass die meisten Fremdsprachenlerner (Anfänger und Fortgeschrittene) ihr Weltwissen kaum oder gar nicht aktivieren (vgl. Carrell 1983, 187). Dieses Verständnis führt dazu, dass die eine Fremdsprache lernende Person andere Strategien entwickelt und sie auch anders gewichtet. Dies dürfte für eine erwünschte Leistung kaum nützlich sein. Aus diesem Grund kann es in einem prozessorientierten Unterricht nicht darum gehen, nur das strategische Verarbeitungsverhalten des L-2-Lerners zu fördern. Es müssen Strategien gefördert werden, die die Sprachverarbeitung auf einem muttersprachlichen Niveau ermöglichen. Das zweit-/fremdsprachliche Hören (auch Lesen) muss als ein konstruktiver Prozess verstanden werden, dessen Ergebnis in hohem Maße von den konstruktiven Fähigkeiten des Lerners abhängt. Das physikalische, sprachliche und kognitive Konstrukt, das aus den Anstrengungen des Lerners entsteht, ist auf allen Ebenen lückenhafter, als in der Muttersprache ( vgl. Wolff 2002, 293). Außerdem ist Hören an ein Medium gebunden, das nicht permanent da ist, der Input verschwindet sofort. Dem Hörer wird das Tempo seiner verstehenden Sprachverarbeitung vom Gesprächspartner, von dem Vortragenden, vom Radiosprecher usw. diktiert (vgl. Huneke/Steinig 2002, 118). Fazit: Hörverstehenaufgaben sind in einer fremden Sprache besonders anspruchsvoll und stellen eine Herausforderung für jeden

---

<sup>61</sup> In: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. 2002, 293

Lernenden dar (ebd.). Globales Verstehen muss geübt werden, auch das Bewusstsein darüber, dass der Aufbau von Erwartungshaltungen das Verstehen verbessern kann. In der Vorentlassungsphase müsste jeder Lerner viele Fragen, die auf Wirklichkeitskonstruktion des Hörtextes vorbereiten, im Austausch mit seinen Lernpartnern beantworten können, um näher seiner Thema - Konstruktion zu kommen. Je höher das Lernniveau desto häufiger kommt es zu schriftlichen Rekonstruktionen anhand von Schlüsselwörtern. Hier sind die Rekonstruktionen viel mehr Konstruktionen, weil eigene Vorgänge involviert werden. Diese Konstruktionen ergeben sich aus der jeweiligen Kommunikationssituation. Das Nicht – Verstandene muss aus dem Kontext erschlossen werden und diese Handlung wird von manchen länger, von anderen kürzer vollzogen. Das Wichtigste ist, dass jeder Lerner genug Erfahrungen mit dem Stoff machen kann und nicht, wie es oft der Fall ist, den Tests des Hörverstehens unterzogen wird.

Es lässt sich eine **Konsequenz für den DaF-Unterricht** ableiten, dass **beim Hörverstehen sachbezogen, mit Berücksichtigung des individuellen hörverstehenden Handelns gearbeitet werden muss. E – Learning Programme und gut ausgestattete Labors sind hier mit Sicherheit die größte Bereicherung.** Leider stehen sie immer noch wegen hoher Kosten nur wenigen Anbietern zur Verfügung.

Im Rahmen der Überlegungen lassen sich folgende **Ansprüche an das Üben des Hörverstehens** stellen:

- A. Sprachliche und thematische **Vorentlastung** durch Aufgaben zur Wirklichkeitskonstruktion (Fragen oder Interpretationen zum Thema gehörender Sätze, Bilderbeschreibung, Filmszenenbeschreibung, Übungen mit Bewegungselementen, Phantasiereisen, Geschichtenerzählen usw.)<sup>62</sup>
- B. **Hilfestellung** anbietende Aufgaben (Arbeitsblätter mit Textdiagrammen, Notizenblätter, Übungen zum

---

<sup>62</sup> Ausgewählte Verfahren werden im Kapitel 6.2. Konstruktivistische und systemische Methoden erläutert.

- Antizipieren, Übungen zur Erweiterung der Hörmerkspanne, Übungen zur Informationsreduktion)<sup>63</sup>
- C. Konzentration auf **Ressourcen** – auf verstandene Inhalte statt sich gleich den Lücken zuzuwenden<sup>64</sup> - Verstehensinseln (vgl. Solmecke 1993, 121)
- D. Üben durch **Zerlegen in Teilkompetenzen** und deren Training in der Erwartung, so die Gesamtkompetenz zu fördern (vgl. Huneke/Steinig 2002, 120)
- E. Ermöglichen von eigenen Aufnahmen vom Hörmaterial zur unbegrenzten selbständigen Arbeit (Aufnahmen auf eigene Speichermedien und Übungen zu Hause mit dem Ziel z.B. den gehörten Text mit eigener Stimme wieder aufzunehmen, um es dem Lernpartner zu präsentieren und es mit ihm auszuwerten).

Die Lerner sollten Beziehungen in ihrer Zirkularität entdecken, indem sie sich gegenseitig kontrollieren, evaluieren, revidieren und korrigieren. Die Selbst- und Fremdbeobachtung beeinflussen jeden weiteren Lernprozess.

#### 6.1.2.2. Mündlicher Ausdruck/Sprechen

Das Sprechen ist – physikalisch betrachtet – ein Vorgang der Modulation der anströmenden Atemluft. Es ist physiologisch-neurologisch gesehen – ein hoch komplexer Prozess der Lauterzeugung. Es ist in linguistischer Hinsicht – ein Prozess der Phonemerzeugung und überhaupt die Verwirklichung einer Einzelsprache im Individuum. Es ist aus psychologischer Betrachtung schließlich – eine ganz besondere Art des situationsbezogenen Handelns oder der Informationsverarbeitung im menschlichen System (vgl. Herrmann/Grabowski 1994, 18). Laut Erkenntnissen neurobiologischer Forschung über das Sprechen sind die den Sprechapparat kontrollierenden Nerven durch unterschiedliche Länge und Geschwindigkeitsarbeit bei allen Menschen gekennzeichnet. Die Sprachforschung kann daraus schließen, dass der instruierte Nachahmer bestimmter phonetischer Signale sie nicht so

---

<sup>63</sup> Eine genaue Beschreibung mit konkreten Beispielen für den DaF-Unterricht bietet Storch, G. in: Deutsch als Fremdsprache – Didaktik. 141 – 152, Segermann, K. 2003 in Bausch/Christ/Krumm 296 – 298

<sup>64</sup> Das auch dem lösungsorientierten Ansatz (Kap. 4) entnommene Prinzip gilt im Training aller Teilfertigkeiten

verarbeitet, wie sie gesendet werden (vgl. Matthei/Roeper 1983, 54). **Sprechen** ist viel mehr, ein **hoch komplexer neuronaler Planungsprozess**.

In der psycholinguistischen Forschung wurden von mehreren Wissenschaftlern unabhängig voneinander verschiedene Modelle des Sprechens aufgestellt. Alle diese Modelle<sup>65</sup> zeigen, in welchem Maße Versprachlichungsprozesse Konstruktionsprozesse sind - Prozesse, die eine abstrakte kognitive Struktur in eine konkrete physikalisch fassbare Äußerung umwandeln und dabei auf verschiedenen Ebenen Konstruktionen im Bezug auf Signale der Wahrnehmung, das Welt-, Sprach- und situative Kommunikationswissen vornehmen müssen, während gleichzeitig deren Planungen durchgängig aufeinander abgestimmt werden (vgl. Wolff 2002, 216).

Aus pädagogischer Sicht ist der soziale Aspekt des Sprechens als Handlung zu betrachten und wird als Haupttätigkeit angesehen,

- wenn man in der Interaktion Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte und mit ihnen etwas erreichen möchte;
- wenn man Situationen oder das Verhalten von Gesprächspartnern den eigenen Intentionen gemäß beeinflussen möchte – sei es unter vier Augen oder vor einer Gruppe, sei es privat oder öffentlich, sei es mit einem Lehrer, Gleichgestellten oder Vorgesetzten (vgl. Huneke/Steinig 2002, 128).

Für den pädagogischen Diskurs zum Lernen und Lehren der Fremdsprachen sind Einsichten aller verwandten Disziplinen sehr wichtig, können aber im Rahmen dieser Arbeit nicht näher betrachtet werden. Um jedoch den Umgang mit „Sprechen“ für hiesige Erkenntnisse zugänglich zu machen und Denkanstöße in die Richtung des Unterrichts zu lenken, wird folgende zusammenfassende interdisziplinär zu begründende Definition von Wolff vorgeschlagen: **Sprechen ist Planen der Äußerungen vor dem Hintergrund der Kommunikationssituation** (vgl. Wolff 2002, 349).

---

<sup>65</sup> Hermann & Grabowski (1994); Taylor & Taylor (1990); Clark & Clark 1977; Levelt 1980; Garrett 1992;

Der kommunikative Hintergrund ist für einen Fremdsprachenlerner wegen seinem defizitären Sprach- und (sehr oft) Kulturwissen ganz anders als für einen Muttersprachler. Die Fremdsprachenforschung geht bis heute davon aus, dass Lerner in einer fremden Sprache andere Kommunikationsstrategien (Lernerstrategien<sup>66</sup>) benutzen als in der Muttersprache. Aus diesem Grund rücken zwei Verhaltensweisen in den Untersuchungsmittelpunkt: erstens das Verhalten im Bezug auf Gespräche mit den Muttersprachlern und zweitens das Verhalten im Hinblick auf Defizite. Zur Verdeutlichung dieses Unterschiedes möchte ich im Kurzen auf einige „geöffnete Türen“ der psycholinguistischen Forschung eingehen.

Aus der Untersuchung von Wiese (1984) zu den temporalen Variablen, bezogen auf Sprachgeschwindigkeit (Silben pro Sekunde), auf Artikulationsgeschwindigkeit (Silben pro Sekunde), auf die durchschnittliche Länge der Pausen und auf die Länge einer Aussage zwischen den Pausen (in Silben), ist zu entnehmen, dass Fremdsprachenlerner alle Möglichkeiten nutzen, um ihr Sprechen zu verlangsamen, weil sie mehr Planungszeit auf allen Ebenen brauchen (vgl. Wiese 1984, 22). Nach Rehbein (1987) ist das oberste Ziel jeder lernenden Person so flüssig wie möglich zu sprechen, deshalb bedient sie sich kompensatorischer Techniken (vgl. Rehbein 1987 99). Wolff stellt fest, dass wegen des Einflusses der Muttersprache (bei Artikulation) Probleme aus physiologischen Gründen kaum überwunden werden können. Aus dieser Notwendigkeit heraus entwickeln Lerner eine Reihe von Strategien zur Planung und Steuerung des Sprechens, das defizitäre deklarative Sprachwissen führt zu Modifikationen im Sprachverhalten (vgl. Wolff 2002, 307). Experimente einer Kassler Forschungsgruppe (1989) zeigten, dass der Lerner die meiste Zeit den Planungsaktivitäten widmet, um sprachliche Probleme zu bewältigen, deshalb hat er auch weniger Zeit für globale Strukturierung der Aussage. Was ihm aber hilft, sind fertige Strukturen, die er als formelhaftes Routinenwissen einsetzt (z.B. gelernte Redemittel); der fremdsprachliche Formulierungsprozess wird jedoch auf der Basis der Muttersprache geleistet (vgl. Seliger/Shohamy 1989).<sup>67</sup>

Wie angenommen wird, bildet die kommunikative Strategie den Unterschied zwischen dem Gespräch unter Muttersprachlern und einem Gespräch mit

---

<sup>66</sup> O'Malley & Chamot definieren den Begriff `Lernerstrategie` als Regelung des angemessenen Gebrauchs der Sprache in Kommunikationssituationen (vgl. Wolff 1990, 312).

<sup>67</sup> In: Wolff 2002, 311.

Sprachlernern. Es gibt verschiedene Raster zu Lernerstrategien der Kommunikation. Ellis unterscheidet z.B. **Reduktionsstrategien/Strategien der Themenvermeidung**: Lernende bedienen sich dieser Strategien, weil es ihnen bewusst ist, dass sie sprachliche Defizite vorweisen und **Achievement** – **Strategien/Kompensationsstrategien**: Lernende helfen sich mit muttersprachlichem Wortschatz oder lassen den Gesprächspartner laut nach dem passenden Wort suchen (vgl. 1985, 67). Oxford spricht von direkten und indirekten Strategien. Mit direkten Strategien meint er Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien (Verstehen und Produzieren der Sprache) und Kompensationsstrategien zum Aufrechterhalten der Kommunikation; zu indirekten Strategien zählt er metakognitive zur Koordination des Lernprozesses, affektive zur Regulierung von Gefühlen und Ängsten und soziale zur Steuerung der Interaktion mit den Muttersprachlern (vgl. Oxford 1990, 89).

Schon wenige Daten der psycholinguistischen Forschung zeigen, dass die pädagogische Förderung des Sprachverhaltens in der Fremdsprache aus der Dozenten/Lehrerperspektive anders betrachtet wird (zumindest am Anfang), als in der Muttersprache. Die Andersartigkeit verlangt nach der Rücksicht gegenüber den Unterschieden in der Kommunikation und Aufmerksamkeit der Vermittlung von Strategien/Redemitteln zur Kompensation, Koordination Regulierung des Lernprozesses im Sinne der Hinführung zur Selbständigkeit. Gleichzeitig aber mehr Förderung des natürlichen, der Muttersprache nahen Sprechens, damit Gedanken durch Redemittel/sprachliche Ausdrücke in der fremden Sprache schneller und effizienter konstruiert werden, der Akteur gleichzeitig sich dem Tempo und der Melodie der gelernten Sprache annähert und so Defizite als Ressourcen entdeckt. Im Modell von Hermann/Grabowski werden drei Typen vom genutzten Wissen genannt: **Schema- Steuerung** (Redemittel), **Reiz – Steuerung** (Reaktionen auf den Gesprächspartner) und **ad – hoc Steuerung** (deklaratives Wissen und spontanes Handeln, Reaktionen von Hand) (vgl. Hermann/Grabowski 1994, 123).

Wenn das Modell auch für das Sprechen – Lernen übernommen wird, ergibt sich daraus, dass auch die Lerner ihr fremdes Sprechen in allen drei Modalitäten, je nach Situation steuern können (vgl. Hunecke/Steinig 2002, 131). Die „**Wie – Schemata**“ und schnelle Reaktionen auf den Gesprächspartner (erlernte Redemittel in ihrer



kontextuellen Anwendung) haben den **re- und dekonstruktiven Charakter** und die **ad – hoc Sprechformen** entsprechen den **Konstruktionen**, die in diesem Fall vom Akteur und seinem System abhängen. Wolf nennt in dem Zusammenhang zwei Förderungsformen des Sprechens: **transaktionale Sprechformen**, indem der Sprecher einzelne Prozesse in eine Reihenfolge bringt und sich z.B. anhand von Schlüsselwörtern den Plan machen kann, was es sagen will<sup>68</sup>; **interaktionale Sprechformen**<sup>69</sup>, die kaum planbar sind (vgl. Wolf 2002, 387) und deshalb eine hohe Sozialkompetenz im Sinne der Einbeziehung des Weltwissens verlangen. Der auf interaktionale Sprechformen gerichtete Blick verlangt von Didaktikern, dass sie mit ihren Lernern systemisch – konstruktivistische Förderungsformen ausprobieren, sie auf ihre Wirksamkeit zur Förderung des ad – hoc/konstruktiven Sprechens evaluieren und kontinuierlich erweitern. Die pädagogische Handlung zur Förderung der Sprechkompetenz in diesem Sinne ist auch legitim, weil die Selbststeuerung des Lernens nicht radikal „ich – bezogen“, sondern interaktiv begründet ist. Es funktioniert nur, wenn es mit den Selbstentwürfen und Selbstmotivationen des Lerners übereinstimmt (vgl. Reich 2004, 278).

Aus der Sicht der Gesprächsforschung laden gerade systemische Methoden dazu ein, sich mit den eigenen Meinungen und Geschichten im Erzählen auseinanderzusetzen. Menschen, die miteinander interagieren, haben sich zuerst etwas zu erzählen; die Planung des Erzählens ist relativ einfach, weil das Meiste auf einer temporalen Hintereinanderordnung der Erzählsequenzen basiert. Auch emotionale Involviertheit ist hier vorhanden, denn die Erzähler wollen sich etwas mitteilen und sich in ein positives Licht rücken oder die Zuhörer zum Lachen bringen (vgl. Wolff 2002, 388).

---

<sup>68</sup> In der kommunikativen Didaktik gibt es eine Reihe von Übungen und Techniken zum hier s.g. monologischen Sprechen. Storch verdeutlicht z.B., dass Redemittel den Lerner zur Ordnung seiner Gedanken bei der Verarbeitung des Textes verpflichten und der rote Faden sind, an dem er sich orientieren kann. Er nennt Techniken zur Förderung des monologischen Sprechens wie: Tabellen, Statistiken, Textsortenwechsel, Perspektivenwechsel, einen Text anhand der Gliederung wiedergeben, Biografien erfinden, Äußerungen zu einem Bild usw. (vgl. Storch 1999, 238 – 239); auf andere Quellen verweisen Autoren: Huneke/Steinig 2002, Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003, Prinz 1988, Henrici/Caspari 2001, Betrand 1984/85; konkrete Beispiele sind den jeweiligen Lehrwerken zu entnehmen.

<sup>69</sup> Zu den interaktiven Techniken zählen z.B. Nachfragen mit Wiederholungssequenzen, Redewiedergaben mit erweiterten Reaktionen, Verbalisierung der Sprechanlässe im Unterricht (Nachfragen, um Wiederholung bitten, Nichtverständnis signalisieren, sich nach der Korrektheit/Angemessenheit einer Äußerung erkundigen usw.) weitere Beispiele in Storch 1999, 244; andere Techniken sind bei Duxa 2003 (z.B. Ergänzung der Wissenslücken, gemeinsames Lösen von Problemen, Simulationen), Dießler 1997, Dufeu 1995, Heibel 1995, Jones 1984

Die Förderung der Sprechfertigkeit ist nicht leicht, umso mehr, dass Sprechen physikalisch gesehen einen flüchtigen Charakter hat, es sei denn, es wird aufgenommen (vgl. Wolff 2002, 387), was aus Zeit- und finanziellen Gründen im Unterricht nicht oft oder gar nicht geschieht. Das Konstruieren braucht Zeit und vor allem Erfahrung in drei Rollen. Bei Aufnahmen im Unterricht haben die Lerner eine Möglichkeit nicht nur sich, sondern auch andere zu hören, sie zu beobachten und zu korrigieren, so dass produktorientiert und gleichzeitig prozessorientiert gearbeitet wird. Auf diese Weise können erzielte Ergebnisse der Aktivitäten alle Beteiligten zur Selbstreflexion verleiten und eine Entscheidungsbasis für weitere Lernschritte bilden.

Erste und weitere Schritte beim Lernen sind auch von dem Mut der Lernenden abhängig, sein Mangel kann oft in Gesprächsbeiträgen zum Scheitern verurteilen (vgl. Huneke/Steinig 2002, 132). Eine ermutigende Atmosphäre ist vor allem, wie u.a. Butzkamm (1989) zeigte, mit einer Einstellung der großen Fehlertoleranz beim Sprechen verbunden. Das Sprechen kommt durch Sprechen zustande, nicht durch ständige Korrekturen, obwohl diese eine wichtige Voraussetzung für das Lernen sind und deshalb erlebt werden sollten. Das Handeln in einer Rolle desjenigen, der Fehler macht, ist einseitig und lädt nicht zur Reflexion über Ressourcen ein. Der Lernende muss sich in neuen Rollen des Teilnehmers und Beobachters finden, um das eigene Potenzial zu entwickeln. Dies kann er aus systemischer Sicht durch Reflexion über eigene Handlungen und Handlungen anderer tun. Das Sprechen aus der Metaperspektive (über das Sprechen) muss nicht unbedingt sofort zur Handlung motivieren, wird aber möglicherweise einen großen Einfluss darauf haben, wie der einzelne Lerner seinen Lernprozess weiter gestaltet. Eine im Kapitel 7 dargestellte Untersuchung zum Metasprechen (im Reflecting Team) im DaF-Unterricht wird dies verdeutlichen.

In der Diskussion über Mut zu Äußerungen möchte ich hier auch auf die **Kreativitätsförderung** eingehen, da durch kreative Übungen die gesamte Person mit ihren kognitiven und nicht kognitiven Fähigkeiten in Lernprozesse involviert wird. Im pädagogischen Bereich kommt viel mehr dem kreativen Prozess eine große Bedeutung zu als dem entstehenden Produkt (vgl. Caspari 2003, 308 ). Im Fremdsprachenunterricht kann die Imagination jedes einzelnen gar nicht den Kategorien richtig/falsch zugeordnet werden, Inhalte unterliegen keinerlei Kritik, nur

die Form erfährt Korrekturen. Konstruktivistisch betrachtet ist Kreativität ein flexibler und reflexiver Umgang mit der eigenen Konstruktivität; sie korrigiert ein dualisierendes, dichotomes und lineares Denken (vgl. Siebert 2003, 108). In Kommunikationssituationen, also auch in den Deutschstunden mit Ausländern, sind Beiträge kreativ, die den gewohnten Kommunikationsfluss unterbrechen: Ein überraschendes Argument, eine originelle Metapher. Kreativ ist der Beitrag, der Aufmerksamkeit erregt. Kreative Beiträge unterbrechen die übliche Kommunikation, sie erfordern dann einen hohen Kommunikationsaufwand, um diese Unterbrechung zu überwinden (vgl. Schmidt 1992, 337). Eine Gruppe verträgt also ein dosiertes Maß an kreativen Perturbationen. Solche Beiträge müssen auch anschlussfähig sein, um produktiv zu werden (vgl. Siebert 2003, 110). Laut der Assoziationstheorie ist Kreativität eine Umformung assoziativer Elemente zu neuen Verknüpfungen (vgl. Beitz 1996, 85). Ähnlichkeiten von akustischen Impulsen können kreative Synergieeffekte fördern. Diese Erkenntnis macht sich vor allem die Suggestopädie zunutze; es gilt – je mehr Assoziationen eine Person zu einem Objekt oder Problem produziert, desto wahrscheinlicher sind kreative Ereignisse. So konzentrieren sich viele Übungen auf einen Zuwachs an Assoziationen (Vergleiche, Bildmeditation, Reizwortmethode). Der Fremdsprachenunterricht soll auch im Training von Sprechen zwischen Normerfüllung und gezielter Veränderung oszillieren (vgl. Rück 1997, 4). In der Forschung zur Fremdsprachendidaktik und vor allem in der Literatur der Erwachsenenbildung gibt es eine ganze Dichte an sehr interessanten Vorschlägen.<sup>70</sup> Caspari unterstreicht die Rolle kreativer Übungen und bringt damit die Betrachtungen auf den Punkt: Kreative Übungen trainieren Geläufigkeit, Flexibilität und Umstrukturierung, sie unterstützen den Aufbau des sprachlichen Selbstbewusstseins und bewirken motivationale Behaltenseffekte, sie regen zu vielfältigen Lern- und Arbeitsprozessen an, beziehen eine Person als Ganzes ein. Typisch hier sind offene Aufgabenstellungen (vgl. Caspari 2003, 309) im Rahmen der Thementage-, zu verarbeitenden Inhalten aus Lese- oder Hörtexten und denen, die sich aus der Interaktion ergeben.

---

<sup>70</sup> z.B. Caspari 1994, Caspari 2003, Serve 1994, Urban 1989; außerfachliche Literatur bietet noch mehr Anregung: Oehlmann 2001 (Techniken zur Erzählfertigkeit); Wasserfall 2003 (zwar für die Schule; viele Ideen sind jedoch für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen zu empfehlen); Rachov 2002 (in der wirtschaftlichen Weiterbildung oft praktizierte Methoden, die interaktiv auch Kreativität fördern können), Thiesen 1997 (beinhaltet auch viele Übungen zur interkulturellen Kommunikation), Kretschmann 2000, Nöllke 2002 (kompakte Zusammenstellung einiger Methoden im Taschenbuchformat) – die Liste kann endlos erweitert werden.

Schließlich ist aus der pädagogischen, konstruktivistischen Sicht die Bedeutung der **Übungen zur interkulturellen Kommunikation** zu betonen. Die Lerner sollten sich ständig den selektiven und stets interpretativen Charakter der Wahrnehmungsprozesse verdeutlichen und ihn für mehrperspektivistische Wahrnehmung öffnen (vgl. Grau/Würfel 2003, 312). Das Üben wie freies Assoziieren zu Bildern, Hypothesenbildung zu Handlungsabläufen von Bildgeschichten, Erzählung von Geschichten aus verschiedenen Perspektiven, Übungen zu Sinnestäuschungen, Diskussionen über Geschichten aus anderen Kulturen, dramapädagogische Übungen und Rollenspiele, Planspiele und Simulationen<sup>71</sup> können einen konstruktivistisch – systemisch zu begründenden Weg zum vernetzten Denken und damit in interaktive Kontexte umgesetzt zum Sprechen prägen.

Zusammenfassend lassen sich folgende **Ansprüche an das Üben des mündlichen Ausdrucks stellen:**

- A. Unter Berücksichtigung der muttersprachlichen Einflüsse – Förderung der re- und dekonstruktiven Fertigkeiten/transaktionalen Sprechformen
- B. Stärkere Förderung der interaktionalen Sprechformen und Reflexion in drei Rollen: Teilnehmer, Akteur und Beobachter
- C. Aufnahmen der Gespräche und Äußerungen, anschließend eine kritische Auseinandersetzung
- D. Pädagogische Mutzusprechung durch eine hohe Fehlerfreundlichkeit und gemeinsame Korrekturen
- E. Förderung der Sprechfertigkeit in kreativen und interkulturellen Übungen mit Überraschungseffekten im Sinne der Hinführung zum vernetzten zirkulären Denken.

---

<sup>71</sup> Weitere Anregungen im Kap. 6.3. Konstruktivistische und systemische Lehrmethoden

### 6.1.2.3. Leseverstehen

Das Sprachverstehen ist ein hoch komplexer kognitiver Prozess mit Bottom-up<sup>72</sup> und Top-down<sup>73</sup> Komponenten, der sowohl durch die zu verarbeitende Äußerung als auch durch das verarbeitende Individuum gesteuert wird. Der Prozess ist nur adäquat zu beschreiben, wenn linguistische und psychologische Aspekte des Umgangs mit der Sprache in Betracht gezogen werden, wobei auch der kommunikative Zusammenhang berücksichtigt wird (vgl. Rickheit/Sichelschmitt/Strohner 2002, 112).

Das Lesen kann als ein zeitlicher Vorgang definiert werden, der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht. Auf verschiedenen Ebenen des Leseprozesses: visuelle Analyse (Buchstabenerkennung), phonologische Rekodierung, Worterkennung – Erfassen von Wortbedeutungen, Satzanalyse, semantische Analyse, Textanalyse, nimmt der Leser eine Menge von Informationen auf, bewertet sie, verknüpft sie mit dem Vorhergesagten und ordnet in übergeordnete Einheiten (vgl. Ehlers 2003, 287). Aus der psycholinguistischen Forschung ist bekannt, dass beim Erkennen eines Wortes Prozesse auf allen höheren Ebenen – von der syntaktischen bis zur pragmatischen initiiert werden und ein valides Maß an für den zu seiner Verarbeitung erforderlichen Aufwand ist die Betrachtungsdauer eines bestimmten Wortes (vgl. Just/Carperter 1987, 129). Viele Studien zeigen, dass syntaktische Formen einer Äußerung eine wichtige Rolle spielen<sup>74</sup>, das bedeutet, dass Kenntnisse syntaktischer Regeln zum Verstehen eines gelesenen Textes verhelfen können. Eine andere Gruppe von Studien<sup>75</sup> macht deutlich, dass von vornherein eine semantische Analyse stattfindet, die vor der syntaktischer oder gleich mit ihr passiert (vgl. Rickheit/Sichelschmitt/Strohner 2002, 97).

Für die Didaktik bedeutet es, dass sowohl **Kenntnisse des Wortschatzes als auch der Grammatik für den Leseerfolg entscheidend** sind. Da es jedoch beim

---

<sup>72</sup> Bottom-up-Ansätze sprechen vom analytischen Charakter der Rezeption - Extraktion der Bedeutung (vgl. Rickheit/Sichelschmitt/Strohner 2002, 108)

<sup>73</sup> Top-down Ansätze gehen auf den synthetischen Charakter der Rezeption ein – Konstruktion einer umfassenden mentalen Repräsentation des in der Äußerung angesprochenen Sachverhalts (ebd.).

<sup>74</sup> Autoren dieser Studien bezeichnen die Quellen mit dem Ausdruck „Autonome Theorien“ (vgl. Clifton/Duffy 2001)

<sup>75</sup> Interaktive Theorien (vgl. Teraban/McClelland 1990)

Leseverstehen um Verarbeitung von Texten geht, sind Erkenntnisse der Forschung zur Textrezeption nicht wegzulassen. Kintsch & Dijk haben gezeigt, dass an dieser Verarbeitung vor allem Gedächtniskomponenten beteiligt sind: Langzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis (Sekundengedächtnis) und Cache -Teil des Arbeitsgedächtnisses, der für die Speicherung von Zwischenereignissen zuständig ist (1978, 390). In ihrer erweiterten Theorie nehmen die Autoren an, dass der Leser ein s.g. Situationsmodell bildet. Der Leser entwickelt nicht nur eine Repräsentation des Textes, sondern auch eine Repräsentation dessen, was der Text beschreibt. Dieses Situationsmodell entsteht durch aktive Integration von Textinformation mit dem Sachwissen des Lesers (vgl. Mannes/Kintsch 1987, 101). Das Situationsmodell wird parallel zum Modell des Textinhalts entwickelt und fortlaufend korrigiert und differenziert. Der Leser ist aktiv in der Konstruktion und Überprüfung bestimmter Informationserwartungen. Das **Textverstehen** wird somit zum Prozess der Konstruktion, **Elaboration**, **Evaluation** und **Revision von mentalen Modellen** angesehen. Je nach Ziel des Lesens wird sich der Leser stärker um eine propositionale Repräsentation der Textinhalte oder um die aktive Konstruktion eines Situationsmodells kümmern (vgl. Wellenreuther 2004, 190). Lernen findet nach Kintsch noch nicht statt, wenn der Leser eine propositionale Repräsentation des Textes gebildet hat, sondern erst, wenn er ein Situationsmodell entwickelt (ebd).

Kenntnisse der Syntax, semantischer und grammatischer Konstruktionen einerseits und Emotionen, Logik des Weltwissens andererseits sind Voraussetzungen für das erfolgreiche Leseverstehen. Die Lesekompetenz könnte im Allgemeinen als Worterkennung und das Textverstehen (vgl. Hoover/Gough 1990, 142), unter der Berücksichtigung von Aktivitäten des Langzeit- und Arbeitsgedächtnisses (vgl. Bast/Reitsma 1998, 96) definiert werden.

Die Fremdsprachendidaktik<sup>76</sup> hat an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass den Leseanfängern an der Fähigkeit fehlt, Wörter zu einer kohärenter Textbedeutung zu nutzen. Dieses mangelnde Monitoring (kognitive Selbstkontrolle der Verstehensleistung) verhindert einen fremdsprachlichen Leser daran, Widersprüche und Lücken in einem Text zu erkennen. Er ist zu sehr mit der schriftlich dargebotenen Information beschäftigt und greift deshalb zu wenig auf sein

---

<sup>76</sup> Gemeint sind ihre Anwender in einem Klassenzimmer.

Weltwissen zurück (vgl. Rickheit/Sichelschmitt/Strohner 2002, 134). Wolff unterstreicht, dass der Fremdsprachenlerner auch deshalb vor dem Hintergrund seiner muttersprachlichen Lesefähigkeit gesehen werden muss. Menschen, die aus einer anderen orthografischen Tradition kommen, mussten andere Lesekonventionen lernen und andere Strategien beim Erwerb der Lesefähigkeit entwickeln (vgl. Wolff 2002, 265). Das stockende Leseverstehen des Fremdsprachenlerner, das durch längere Fixierungen hervorgerufen wird, lässt sich aus der größeren Zahl unbekannter Silben und Wortmuster erklären, die im deklarativen Wissen nicht vorhanden sind (vgl. Just/Carpenter 1980 )<sup>77</sup>. Auf der anderen Seite werden viele unbekannte Wörter ausgeklammert, weil der Leser davon ausgeht, dass er sie bedeutungsmäßig nicht erfassen kann – die Automatisierung des Leseverstehens nimmt einen längeren Zeitraum in Anspruch (vgl. Wolff 2002, 267).

Das Leseverstehen in der Fremdsprache wird zu einem Prozess der kompensatorischen Konstruktion, die Hilfen zur Strukturierung des Vorwissens benötigt. Es sind die Situation und der Kontext, die mentale Strukturen zur Prüfung auf Verwertbarkeit aktivieren (vgl. Huneke/Steinig 2002, 114).

**Zwischen Situationen und Kontexten** entsteht auch **das pädagogische Ziel des Leseverstehens** im Fremdsprachenunterricht den **Leser überhaupt zu gewinnen**. Als „Leser“ sei jemand definiert, der eine stabile Lesehaltung und Lesebedürfnisse entwickelt (vgl. Haas 2004, 46). In der Muttersprache entwickelt sich diese Kompetenz in verschiedenen Phasen: 1. Ausbildung der Lesefertigkeit (Technik der Sinnesentnahme), 2. Entwicklung der Lesebereitschaft und den Lesebedürfnissen (affektiv – emotionale Bejahung der Sinnesentnahme), 3. Wille und Fähigkeit zum reflektierten Lernen (kritische Durchdrängung der aufgenommenen Information (ebd.)). Die technische Lesefertigkeit ist auch in der fremden Sprache nicht mit Lese- und Buchreife zu definieren, wobei die Ausbildung dieser im Anfängerunterricht das Hauptziel darstellt. Auch hier müssen die Teilnehmer der Kurse zunehmend nach der Überprüfung der Sinnhypothesen ihre Meinungen äußern, über eigene Erfahrungen zum Thema berichten und kritisch zu der Aussage von Texten Stellung beziehen. Anzunehmen wäre, dass die Entdeckung und Entwicklung des selbstbestimmten Ichs auch durch das Lesen in der fremden Sprache eine entscheidende Rolle in der

---

<sup>77</sup> In: Wolff 2002, 266

Entwicklung als Leser spielt. Das kritisch – analytische Lesen zur Überprüfung des verstandenen Sinnes könnte ganz schnell zur Zerstörung der Leselust führen.

Es geht darum, dass die Lernenden Texte im Sinne der Bereitstellung von Informationen lesen (vgl. Wolff 2002, 34) – mit dem Ziel, die Lösung der Transferaufgaben zu verbessern (vgl. Wellenreuther 2002, 192). Vermutlich wäre die Mitentscheidung über den Lesestoff und über die Art der Textbegegnung ein wichtiges Element dieses Prozesses, wenn schon aus jedem handelnden Umgang mit Texten analytische Prozesse natürlich herauswachsen (vgl. Haas 2004, 48). Selbstverständlich ist dieses hochgestellte Ziel in einem Fremdsprachenunterricht nicht sehr früh realisierbar, aber mit zunehmender Komplexität und sprachlicher Sicherheit durchaus sinnvoll, auch um den Lernern zu zeigen, dass sie auf den gemeinsamen Lernprozess einen Einfluss haben. Dies entspricht auch dem systemischen Prinzip der Selbstbestimmung. **Zentrale Aufgabe des Lesens** müsste auch in der Fremdsprache das **Entdecken** sein, d.h. auch außerhalb des Kurses und nach dem Unterricht das Leseverhalten zu entwickeln (vgl. Wünsche 1975, 51).

Außer der herkömmlichen Lesestrategien wie skimming (überfliegendes Lesen) oder scanning (selektives Lesen) müsste der Leser im Fremdsprachenunterricht zu Übungen der Selbststeuerung und Selbstkontrolle eingeladen werden. Gerade die Handlung zur Vorentlastung (Antizipation) in Form von Minidiskussionen über den Titel, Inferieren, Hypothesenbildung, involvieren den Leser zuerst als Person mit ihren Erfahrungen und erlauben ihm möglicherweise die Spannung aufzubauen. Auch die Bewusstmachung von Lesestrategien in Form von Leseprotokollen, Planungsprozessen (Was soll ich wissen? Wie gehe ich vor? Worauf achte ich?), Überwachung des Lesens (Habe ich alles verstanden? Gibt es Probleme?), Steuerung (zurückgehen, neue Informationen suchen, weiterlesen) und Bewerten (Bin ich meinem Ziel näher gekommen? Habe ich den Kerninhalt erfasst? Habe ich Verborgenes erfasst?) (vgl. Ehlers 2003, 291) erweist sich vor dem Hintergrund der Autopoiese gerechter, als nur Lesen zur Rekonstruktion im Sinne der Wortschatz – oder Grammatikerweiterung.

Abschließend soll betont werden, dass eine konstruktivistisch – systemische Didaktik den Leser vor allem in seiner Autopoiese anerkennen muss, da, wie einige



Untersuchungen<sup>78</sup> zeigen, außer dem Verhältnis zwischen der Erst- und Fremdsprache, dem Alter, in der Erstsprache entwickelter Lesefertigkeit (vgl. Ehlers 2003, 287), Gedächtnisqualität, verfügbaren kulturellen Wissen auch Talent und Motivation mit der Sinnzuschreibung wichtige Bedingungen für den Spracherwerb, somit auch das Leseverstehen sind.

Im gegebenen Erkenntnisrahmen sind folgende Konsequenzen für das Üben des Leseverstehens zu nennen:

- A. Lesen in Kontexten zur Entwicklung des Situationsmodells beim Leser
- B. Anerkennung des Lesers vor dem Hintergrund seiner Erstsprache, seiner kulturell vorgeprägten Wirklichkeitskonstruktion und Lesekompetenz
- C. Anregung zum Lesen im Sinne der Lesergewinnung in Form der Mitentscheidung über den Lesestoff
- D. Entdeckendes Lesen mit Aufbau von Spannung durch Antizipation
- E. Diskutierendes und evaluierendes Lesen zum Vergleich der Konstruktionswirklichkeiten und zur semantischen syntaktischen Erweiterung.

#### **6.1.2.4. Textproduktion/Schreiben**

Ähnlich wie beim Textverstehen geht es bei der Textproduktion um die Fähigkeit, Monitoring, Evaluations- und Überarbeitungsprozesse zielorientiert einzusetzen (vgl. Rickheit/Sichelschmitt/Strohner 2002, 135). Für den Lerner einer fremden Sprache bedeutet demnach das Schreiben/Textproduzieren eine Fähigkeit, das eigene Wissen anzuwenden, um ein produktives Ziel zu erreichen. Die schriftliche Produktion muss als ein komplexer Prozess gesehen werden, da verschiedene Teilaufgaben das Verfolgen des Zieles begleiten.

Psycholinguisten betonen, dass bei der Sprachproduktion der Informationsfluss im Wesentlichen von der pragmatischen Ebene über Semantik und Syntax zur Laut- und Schriftebene verläuft (ebd. 80). Diese Prozesse finden auf verschiedenen Ebenen statt:

---

<sup>78</sup> Riemer 1997: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren, Williams/Burden 1997: Psychology for language teachers

**1. pragmatische Ebene** – die zu produzierende Äußerung muss in eine Kommunikationssituation verankert werden, **2. semantische Ebene** – die zu beschreibenden Inhalte müssen in ihrer groben Thematik (Makroplanung) und hinsichtlich der einzelnen Basisaussagen (Mikroplanung) geplant werden, **3. morphosyntaktische Ebene** – Äußerungen werden formuliert (Suche nach entsprechendem Wortschatz und Verbindung in passende Zusammenhänge), **4. Schriftebene** – die geplante Äußerung wird realisiert (mentale Struktur wird in ein physikalisches Ereignis umgesetzt – graphemisches Modul) (ebd. 79 – 80).

Fremdsprachendidaktiker sehen angesichts der psycholinguistischen Erkenntnisse den Schreibprozess als Komplexität der Realisierung von Teilaufgaben: erstens des Planens, zweitens des Versprachlichens und drittens des Revidierens (vgl. Hunecke/Steinig 2002, 122 – 123).

Es bestehen keine Zweifel, dass Schreiben den Lernenden/den Handelnden zu einer längeren und intensiveren Reflexion über Inhalte und Darstellungsformen verleitet. Er muss seine Kenntnisse festigen (vgl. Eßer 2003, 292), um den Anforderungen an die Explizitheit, zwecks der Vermeidung von Missverständnissen gerecht zu werden (vgl. Krings 1992, 185). Zwischen gesprochener und geschriebener Form einer Äußerung entsteht eine Distanz, weil das Schreiben, schon aus zeitlichen Gründen, einen reflexiven selbstkritischen und experimentierenden Umgang mit der Sprache ermöglicht (ebd.).

Der reflexive selbstkritische Charakter des Lernens einer fremden Sprache durch das Schreiben steht dem konstruktivistischen und systemischen Gedankengut sehr nahe, da diese Theorien den Lernenden in seiner Autopoiese anerkennen und ihn als Konstrukteur sehen. Schon die Tatsache, dass ein Lerner seine Konstruktionen in der Planung und Sammlung realisiert und sie dann verschriftlicht, ermöglicht dem Kommunikationspartner eine Wirklichkeitskonstruktion des Textautors erstens visuell umfangreicher als in Gesprächssituationen aufzunehmen, zweitens Lücken und Schwierigkeiten in Anwendung der sprachlichen Normen zu entdecken. Somit wäre dem Schreiben im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht einer konstruktivistisch – systemischen Pädagogik eine besonders wichtige Rolle zuzusprechen. Ein Texte korrigierender Dozent hat einen genaueren Zugang zur

sprachlichen Konstruktion des Lerners und kann ihm direkt konkrete Anweisungen zur Verbesserung geben. Was der Lerner damit macht, unterliegt allerdings nicht mehr einer unmittelbaren Verantwortung des Dozenten, weil er doch im Respekt vor der Lernerautonomie für den gemeinsamen Gruppenprozess verantwortlich ist, systemisch gesehen, nicht aber für die aus den Empfehlungen fließenden Ausführungen von Handlungen zur Verbesserung bei einzelnen Teilnehmern (vgl. Kap.4). Die Verantwortung liegt bei Lernern selbst, auch wenn sie es kulturell bedingt, im Deutschunterricht in Deutschland oft erst lernen müssen.

Was fremdsprachliche Schreibvorgänge charakterisiert, nimmt Wolff (2002) in seinen Ausführungen zur konstruktivistischen Didaktik unter die Lupe. Die erste sich beim Schreiben stellende Frage bezieht sich auf die kulturell bedingte Konstruktion der Lerner. Krings zeigte, dass mentale Repräsentationen zuerst in der Muttersprache umgesetzt werden und Planungsprozesse sich dadurch auf ganze Sätze beziehen, wobei grammatische Probleme eine viel geringere Rolle als lexiko – semantische Probleme spielen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Fremdsprachenlerner keine ausgeprägte Fähigkeit haben, grammatische Probleme zu versprachlichen (vgl. Krings 1989, 399). Für eine Fremdsprachendidaktik bedeutet es, dass trotz Aktivierung verschiedener Gehirnareale bei Benutzung von Muttersprache und Fremdsprache (vgl. Francesechini/Lüdi, Hufeisen 2005, 29), der Lerner nichtsprachliche Inhalte zuerst in seiner Muttersprache verarbeitet und deshalb vor dem Hintergrund seiner kulturellen Konstruktion gesehen werden muss.

Krapels verdeutlicht in seinen amerikanischen Studien, dass die meisten Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache auf eine mangelnde Schreibkompetenz in der Erstsprache zurückzuführen sind. Ein Lerner, der aufgrund seiner schreibstrategischen Defizite sein Sprachwissen nicht angemessen anwenden kann (vgl. Krapels 1990, 42), verfügt nicht über das erforderliche prozedurale Wissen (vgl. Wolff 2002, 320). Außerdem werden bei Schreibaufgaben die Textsortenschemata der Muttersprache abgerufen (vgl. Anderson 1990, 121), was darauf schließen lässt, dass in erster Linie die Anforderungen an die Struktur der Texte kennen gelernt werden müssen.

Aus einer Reihe von Untersuchungen geht hervor, dass auch die Bewertungs- und Korrekturprozesse weniger zahlreich sind als in der Muttersprache. Schreibprozesse unerfahrener Lerner sind zeitlich kürzer, weil wegen des geringen deklarativen und prozeduralen Sprachwissens viel schneller keine Optionen für andere Formulierungsmöglichkeiten mehr bereitgestellt werden können und deswegen auch früher der Revisionsprozess abgebrochen wird (vgl. Krapels 1990/Wolff 2002, 320). Diese Erkenntnis lässt das Fazit ziehen, dass Revisionsprozesse als Teilaufgabe im Schreibprozess ernst zu nehmen sind und dass dem Revidierenden Optionen zur Gedankenformulierung angeboten werden sollten.

Börner stellte auch fest, dass Lerner ganz unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf die erforderliche Länge eines Textes haben und ganz unterschiedliche Schreibgeschwindigkeiten entwickeln (vgl. Börner 1987, 1345). Demzufolge sind Erfahrungen mit Modelltexten von großer Bedeutung. Die Übenden sollten Vorstellungen über die Anforderungen entwickeln und dadurch auch ihre Zeit im Sinne der Zielerfüllung beim Schreiben richtig organisieren lernen.

Untersuchungen zum interaktiven Schreiben führen auf die systemische Denkweise zurück. Dam, Legenhausen und Wolff zeigen, dass Teilnehmer von Sprachkursen in der Gruppenarbeit mehr Mut entwickeln, ihre Schreibstrategien auch in der Fremdsprache einzusetzen und dass ihr Schreibverhalten anders ist als bei einem isolierten Schreibvorgang (vgl. Dam/Legenhausen/ Wolff 1990, 328). Das Schreiben in Gruppen führt möglicherweise auch zur Verbalisierung von Schreibprozessen und dadurch zu einer stärkeren Bewusstmachung dieser Probleme (vgl. Wolff 2002, 386). Es ist anzunehmen, dass Schreiben als ein hoch komplexer Prozess den Lerner in der direkten Interaktion kognitiv viel mehr herausfordert, als das Sprechen, Lesen oder Hören, auch weil es das Bewusstsein für die Sprache fordert. Wahrscheinlich auch stärker als beim Sprechen können beim Schreiben formelle und strukturelle Regelmäßigkeiten der Sprache in Regeln umgesetzt werden (Syntax, Semantik), weil mehr Zeit für Revision und Verarbeitung vom Wissen zur Verfügung steht (ebd.). Empirische Belege sprechen dafür, dass die Kooperation beim Überarbeiten von Texten sich günstig auswirkt (vgl. Edelmann 1995, 234), soziale Lernprozesse fördert und die Diskursfähigkeit verbessert (vgl. Villamil/de Guerrero 1996, 67).

Zur Förderung kooperativer Schreibaktivitäten formuliert Hedge (1988) eine Reihe von Teilschritten, die den Schreibprozess im Unterricht begleiten sollen:

1. **Composing** - Bereitstellen von Inhalten und Vorformulieren des Textes.
2. **Communicating** – Einbeziehung des Lesers. Wobei Horton und Keysar (1996) in ihrer Monitoring und Adjustment Theorie davon ausgehen, dass in erster Phase einer Äußerung vorher eine egozentrische Perspektive vorherrscht; erst in der zweiten Phase wird diese eventuell um die Perspektive des Partners erweitert (vgl. Horton/Keysar 1996, 97).
3. **Crafting** – Detailplanung und Formulieren des eigenen Textes (Sätze, Absätze, Auswahl des Wortschatzes).
4. **Improving** – Revision und Korrektur mit Hilfestellung (z.B. ein Merkblatt des Lehrers).
5. **Evaluating** – Vergleichen mit Expertentexten (vgl. Hedge 1988, Wolff 2002, 385).

Je nachdem, welche Bedürfnisse gestillt werden sollen, je nachdem, auf welchem Niveau und je nachdem, mit welchem Abschlussziel, wird im Unterricht in drei verschiedenen Formen geschrieben: **frei** – kreativ, autonom; **kommunikativ** und **funktional** – es werden formal gebundene Texte erstellt und Textsortenkenntnisse vermittelt; **prozessorientiert** – die Komplexität des Schreibprozesses wird bewusst gemacht und Schreibstrategien mit Prozesshilfen werden vermittelt (vgl. Eßer 2003, 292 – 294).

Hunecke und Steinig (2002) fassen die Aufgaben der Schreibdidaktik zusammen, so dass aus pädagogischer Sicht, auch konstruktivistisch – systemisch betrachtet, die Aufgabe darin bestehen müsste, Methoden in diesem Sinne zu entwickeln und den Dozenten zu handlungs- und ressourcenorientiertem pädagogischem Handeln zu verleiten:

- Schreibdidaktiker unterstützen den Lerner bei globalen Planungsprozessen (Vorentlastung, Analyse der Schreibsituation, Bereitstellen von Techniken wie Brainstorming, Clustering, Mind mapping )

- Schreibdidaktiker liefern dem Lerner Hilfen beim Formulieren und lenken ihre Aufmerksamkeit auf individuelle Bedürfnisse (Übungen zur Entwicklung der Formulierungsfähigkeit , auch zu Textkonnektoren)
- Schreibdidaktiker zeigen Wege der Textrevidierung und stehen als Berater/Korrigierende zur Verfügung (auch bei mehrmaligen schriftlichen Korrekturen desselben Textes).

Alle diese Tätigkeiten obliegen einem globalen Ziel: Thematisierung und Bewusstmachen der Sprachverwendung (vgl. Hunecke/Steinig 2002, 127).

Folgende didaktische Implikationen für das Üben der Sprachverwendung durch das Schreiben lassen sich zusammenfassend feststellen:

- A. Prozessorientiertes Schreiben (Planung, Formulierung, Revision, Evaluation)
- B. Kontinuierlicher Wortschatz- und Syntaxaufbau zur Entlastung bei semantischen Formulierungsproblemen
- C. Vorlagen mit Textstrukturskizzen zum Aufzeigen der strukturellen Anforderungen in Texten der fremden Sprache
- D. Erfahrungen mit Modelltexten zur Entwicklung der Vorstellung über semantische Anforderungen, auch im Bezug auf das Zeitmanagement beim Schreiben
- E. Durchführung von Revisionsprozessen als Teilprozessen des Schreibens
- F. Schreiben in Gruppen oder Partnerarbeit zur Förderung der Diskursfähigkeit.

### **6.1.3. Erwerb der kooperativen Prozesse der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung**

Wenn sich konstruktivistisch – systemische Pädagogik im Kontext des Fremdsprachenerwerbs und seiner Didaktik mit ihrer zentralen Frage beschäftigt, wie eine strukturelle Kopplung zwischen dem Lerner und einer Fremdsprache, die er lernt, erfolgt, dann wird sie auf interdisziplinären Erkenntnissen aufbauen und Einsichten über das Konstruktionsvermögen in das Fachgebiet integrieren. Wolff weist auf sprachliche Modelle hin, d.h. die **Fähigkeit Sprache zu verarbeiten, sie adäquat zu gebrauchen und sie zu lernen**. Diese Fähigkeit zur Konstruktion konstituiert sich im Rahmen der sozio – kommunikativen Erfahrungen (vgl. Kap.3), was einerseits eine Auseinandersetzung mit den Begriffen „Interaktion“ und

„Adaptation“ einbezieht, andererseits Interesse an dies bezogenen vorhandenen wissenschaftlichen und praktischen Ressourcen der Unterrichtstheorie weckt.

„Die Annahme, alles Erkennen habe konstruktive Züge, bietet nun aber keinerlei Basis für die viel stärkere Behauptung, alles Erkennen sei nichts anderes als freie Erfindung. (...) Eine Situation verantwortlich zu beschreiben, dem anderen wohlwollend, also verantwortlich zu erwidern, heißt keineswegs Realitätsbezug als Schattenboxen, oder wie man so treffend sagt “Spiegelfechtereier“. Es heißt sich um Beziehungen, um Gangbarkeit, um Funktionieren zu bemühen“ (Sprenger 2002, 124). Dies gilt für die konstruktivistisch – systemische Pädagogik und die von ihr ausgerichteten Unterrichtsformen. Im Fremdsprachenunterricht, besonders DaF-Unterricht in Deutschland haben wir mit einer Wirklichkeit erzeugenden, sehr komplexen Kommunikation zu tun, die wir auf ihre Brauchbarkeit testen (vgl. Kap. 3). Der Didaktik und den Dozenten muss es demnach darum gehen, „passende Schlüssel zu finden“<sup>79</sup>, die Nützlichkeit ihrer Arbeit mit einer bestimmten Gruppe zu erkennen, nicht die Wirklichkeit, so wie sie zu wirken scheint. Dazu müssen sie ihre Lerner mit ihren Erfahrungen und Interessen kennen lernen. Diese sind nicht minder bedeutsam für die Kooperation als die des Dozenten. „Weil es uns unmöglich ist, etwas Objektives über die Realität auszusagen, müssen wir fortwährend realistische Wirklichkeitsmodelle mit unseren Kooperationspartnern kommunikativ aushandeln“ (Sprenger 2002, 125). Der Weg dahin ist mit Übereinkunft gepflastert, wie in früheren Kapiteln vielfach betont wurde.

Die Übereinkunft findet in der **Interaktion** statt. Diese bedeutet also jedes Handeln im Bezug auf andere (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 193). In früheren Kapiteln wurde Inhalts- und Beziehungsseite einer Information beschrieben: In allen Interaktionen kommt es nicht nur darauf an, was man sagt (Inhaltsaspekt), sondern besonders darauf an, wie man etwas sagt (Beziehungsseite). So kann man sich in seinem Tonfall, in der Stärke seiner Stimme, in seiner Mimik, Gestik und Haltung mitteilen. Ob diese Mitteilung freundlich, anerkennend, bewundernd, auffordernd, befehlend oder ironisch ist, entscheiden aus konstruktivistischer Sicht beide, der Sender und der Empfänger durch Übereinkunft. Der Beziehungsaspekt dominiert dabei während des Gespräches und charakterisiert die Beziehung zwischen den

---

<sup>79</sup> Bekannte Metapher von Ernst von Glasersfeld „Ein Schlüssel passt, wenn er das Schloss aufsperrt. Das Passen beschreibt die Fähigkeit des Schlüssels, nicht aber das Schloss.“ (1997, 24)

Gesprächspartnern. Störungen und Spannungen zeigen sich, wenn eine negative Beziehung auf der Inhaltsebene ausgetragen wird, oder in einer Beziehung Unklarheit herrscht. Der Idealfall zeigt Einigkeit beider Seiten auf beiden Ebenen, oder wenn sich die Gesprächspartner zwar auf der Inhaltsebene uneinig sind, doch diese Meinungsverschiedenheit ihre Beziehung nicht beeinträchtigt (vgl. Hobmaier 1997, 350). Dass **Interaktion mit Lernen** eng verbunden ist, zeigen zahlreiche Studien der Sprachforschung (vgl. Gass/Selinker 2001, 294), auf die im Weiteren eingegangen wird.

Um zu verdeutlichen, was während der Interaktion passiert, wenden wir uns zuerst dem Prozess der **Adaptation** zu. Mit dem Begriff befasste sich J. Piaget, indem er psychologische Adaptationsprozesse vor dem Hintergrund der naturwissenschaftlichen Forschung erkundete. Seine Hauptthese lautet: Zu Entwicklungsprozessen kommt es bei einer aktiven und adaptiven Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner Umgebung. **Zentrale Kategorien sind:**

**Adaptation**, die Anpassungs- und Ausgleichprozessen zwischen einem individuellen Organismus und seiner Umwelt gleicht. Durch diese Auseinandersetzung des Individuums kann der Prozess auch charakterisiert werden

**Assimilation**, wo die zur Problemlösung vorhandenen kognitiven Strukturen aktualisiert werden; bekannte Muster werden auf neue Situationen analog ausgeweitet. Allgemein haben wir dabei mit Einordnung situativer Reizeindrücke in vorhandene eingeborene oder erworbene kognitive Schemata und Operationsmuster zu tun.

**Akkommodation** ist wegen der neuen Realität für Ausbildung kognitiver Schemata notwendig. Hier kommt es zur Umstrukturierung bzw. Neustrukturierung der eigenen Denk- und Handlungsmuster, die den neuen Situationsreizen anzupassen sind. Unter dieser Bedingung werden eigene kognitive Schemata (Strukturen) leistungsfähiger und komplexer (vgl. Thomas/Feldmann 1989, 125). Kommunikationstheorien sprechen an dieser Stelle von einer **Adaptationskompetenz** und zeigen: Denkstile und Temperamente mit ihren Sprech-, Sprach- und Verhaltenscodes zu adaptieren, heißt, diese zu akzeptieren und sich auf die Glaubenssätze des anderen einzulassen



(vgl. Alessandra/O'Connor 1997, 121 – 141) und darüber hinaus, dass Menschen, die sich auf ihren Interaktionspartner einstellen können, in der Gesellschaft äußerst erfolgreich und selbstsicher sind (vgl. Stemme/Reinhardt 1990, 129 – 130). Solche Menschen schaffen eine Aura von Verbundenheit, Kompromissbereitschaft und fördern ein Beziehungsklima. Den o.g. Wissenschaftlern wurde anhand ihrer Analysen deutlich, dass Adaptationskompetenz dann am höchsten ist, wenn Menschen Sprech-, Sprach- und Verhaltensformen beherrschen und sich jederzeit angemessen darauf einstellen können.

Die Erkenntnisse der Kommunikationstheorien implizieren für die Didaktik in erster Linie zwei Fragen für das interkulturelle Klassenzimmer des DaF-Unterrichts: **Wie können Dozenten Übereinkunft mit ihren Lernern über Lernprozesse erzielen?** Und: **Wie kann die Adaptationskompetenz (Konstruktionsvermögen) der Lerner untereinander und bezüglich der zu lernenden Sprache gefördert werden?** Auf die erste Frage hat die Didaktik im konstruktivistischen Sinne noch keine empirischen Antworten, die zweite Frage dagegen beantwortet sie mit Ansätzen, die Kooperation und Zusammenarbeit der Lerner voraussetzen. Im folgenden sollen beide Aspekte beleuchtet werden.

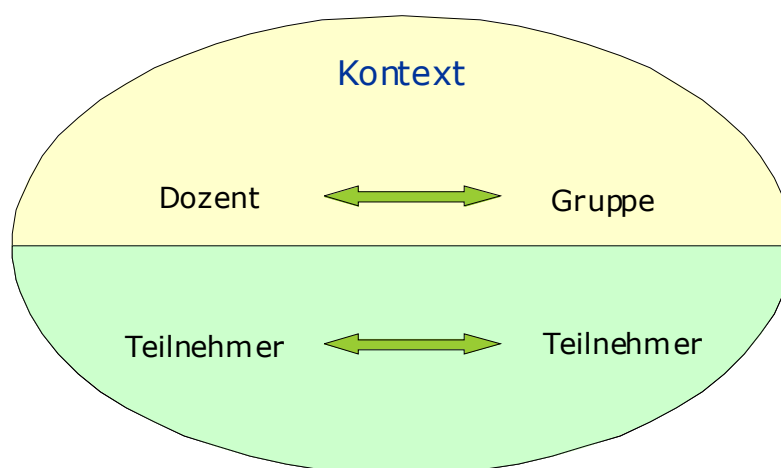
Im Hinblick auf Systemorganisation (Kap. 2) werden kooperative Prozesse der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung in Gruppen auf zwei verschiedenen Ebenen stattfinden: Dozent – Gruppe und Teilnehmer untereinander. Wobei auf der ersten Ebene Kooperationen über die Prozessorganisation erwartet wird, auf der zweiten Ebene geht es um die Kooperation der Lerner untereinander und die Förderung ihres Konstruktionsvermögens in der Sprachverarbeitung, ihrem sprachlichen adäquaten Gebrauch und ihrem Lernen.

Um die **Ebene der Kooperation zwischen dem Dozenten und Teilnehmern** zu erkunden, wird sich die Bildungswissenschaft interdisziplinär erst zuwenden müssen. Es bestehen nämlich massive Defizite in Diagnoseverfahren und Verfahren zur Ermittlung von Konsequenzen (vgl. Bönsch 2006, 109). Sie wird in der Hinsicht jedoch auf konstruktivistischen und systemischen Verfahren aufbauen, um Prozesse um Metaperspektiven<sup>80</sup> in der Interaktion zu bereichern. Die Ebene der

---

<sup>80</sup> Bezüglich der Interaktion und Sprache

**Kooperation der Teilnehmer untereinander** wird kontinuierlich in der Sprachlehrforschung auf Ermittlung von Wirkungen der Lernerkooperation auf das Sprachenlernen untersucht (z.B. Slavin 1995, Baloché 1998) und entwickelt didaktische Ansätze zur ihrer Förderung (z.B. Cooperative Language Learning<sup>81</sup>, Content-Based Instruction<sup>82</sup>, Task-Based Language Teaching<sup>83</sup>). Die zwei Ebenen der Kooperation in organisierten Lernkontexten können zum Überblick in einem Schaubild dargesellt werden:



*Abb. 3 Kooperative Prozesse der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung – zwei Ebenen*

Die erste Ebene – die **Kooperation zwischen Dozenten und Teilnehmern** – zur gemeinsamen Prozessgestaltung und seiner Evaluation soll hier durch Axiome der systemischen Therapie (Kap. 4) bereichert werden und wird sich vor allem in der Beziehungsgestaltung (Kap. 4) bei Auftragsklärung und individueller Zieldefinition, Zirkulären Fragen, Metapherfindung für Gefühle und Zustände, Reflektierenden Teams, Erzählungen und Geschichten, Skulpturenarbeit und Arbeit mit Imaginärem manifestieren. Allen diesen Konzepten liegt ein und derselbe Gedanke zugrunde: Kooperation statt Intervention, was nichts anderes bedeutet als Übereinkunft bei Planung, Durchführung und Evaluation zu erzielen. Konsequenterweise soll versucht werden, dass Dozenten und Lerner eng zusammenarbeiten können, um aktuelle Lernprozesse zu optimieren. Ein interessanter Effekt kann sich für Dozenten aus den Konzepten ergeben: Vor der Gruppe sind sie gezwungen ganz sorgsam mit ihrer

<sup>81</sup> Überwiegend in englischsprachiger Literatur erläutert

<sup>82</sup> Themenzentrierte Interaktion

<sup>83</sup> Aufgabenorientierte Fremdsprachendidaktik

Sprache umzugehen, Ausdrücke zu vermeiden, die einen „beschuldigenden Fachdiskurs“ implizieren (vgl. Hoffmann 1996, 72). Wie die Kooperation tatsächlich aussehen kann, wird einführend im Kapitel 6.2.5. Systemische Methoden erläutert.

Die zweite Ebene – **Kooperation der Teilnehmer untereinander** – baut in ihrer theoretischen Auslegung einerseits auf den reformpädagogischen Überlegungen von J. Dewey und C. Frenet auf, ohne jedoch ihre inhaltliche Dominanz für sich zu übernehmen (vgl. Reich 2006, 261), auf der konstruktiv – kulturtheoretischen Psychologie L. Vygotskis und R. Feuersteins<sup>84</sup>, andererseits auf der fremdsprachendidaktischen Forschung, u.a. von Johnson (Cooperative Language Learning), u.a. von D. Brinton<sup>85</sup>. (Content Based Language Instruction), u.a. von R. Ellis, J. Willis (Task – Based Language Teaching) und hiermit erweiternd die Ebene Überlegungen zur konstruktivistisch – systemischen Pädagogik (konstruktivistische und systemische Methoden) und Implikationen aus der Systemischen Therapie (Beziehungsgestaltung Kap. 4).

In der Fremdsprachenforschung der letzten zwanzig Jahre regten Theorien, die Interaktion im Mittelpunkt von Lernprozessen stellen (Dewey, Frenet, Vygotski, Feuerstein), die Entwicklung neuer Ansätze (o.g. CLT, CBLI, TBLT) und viele Untersuchungen an. Um die erweiternde Funktion der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik für die Fremdsprachendidaktik und ihre Methoden bei Förderung des Konstruktionsvermögens in der Fremdsprache zu verdeutlichen, möchte ich im Folgenden eng zusammengefassten Überblick<sup>86</sup> einige Hauptverfahren der bereits bestehenden Ansätze nennen. In diesem Sinne stellen die in den nächsten Kapiteln behandelten Unterrichtsmethoden eine Erweiterung von Theorien des interaktiven Unterrichts dar.

**Cooperative Language Teaching** sieht den **Lehrer** als Organisator von Lernumgebungen und Unterrichtsequenzen, Planer von strukturierten Aufgaben, Hersteller von passenden körperlichen Aktivitäten, der sowohl seine Lerner in Gruppen einteilt und ihnen Rollen zuschreibt, als auch den Lehrstoff und

---

<sup>84</sup> Der zentrale Aspekt der Psychologie liegt in Mediation, d.h. das Geheimnis des menschlichen Lernens liegt in sozialen Interaktion zwischen zwei oder mehr Menschen, die unterschiedliche Erfahrungen und Fähigkeiten vorweisen können. (vgl. Williams/Burden 1997, 40)

<sup>85</sup> Brinton, D.M./Master, P. (Hrsg.): *New Ways in Content-Based Instruction*. Alexandria, VA, Tesol

<sup>86</sup> Einen umfassenderen Überblick kann man u.a. bei Richards und Rodgers 2006 finden

Zeitplanung bestimmt (vgl. Johnson et al., 1994). Der **Lerner** dagegen wird zentral in der Gruppenorganisation als Teilnehmer, der kooperiert (Teamwork), eigenständig seine Lernprozesse plant, beaufsichtigt und evaluiert, als Tutor, Prüfer, Aufnehmender, Informationsteilender gesehen (vgl. Richards/Rodgers 2006, 199). Typische **Unterrichtsmethoden**: Teamtraining zum gemeinsamen Input – Fertigkeitentwicklung und Beherrschung sprachlicher Fakten, Puzzlearbeit – Evaluation und Synthese von Fakten und Meinungen, kooperative Projekte – Themenwahl durch Lerner – Entdeckendes Lernen (vgl. Coelho 1992, 132). Obwohl der CLL ausführlich empirisch begründet ist, fehlt es nicht an **kritischen Stimmen**: so wird u.a. befürchtet, dass manche Lerner mehr von den genannten Aktivitäten profitieren als die anderen, Lehrer dagegen große Schwierigkeiten haben können, sich in neuen Rollen zu finden. Befürworter erwidern jedoch diese Vorwürfe, indem sie den Lehrern und Lernern eine Erhöhung interaktiver Fähigkeiten versprechen (vgl. Richards/Rodgers 2001, 201).

**Content-Based Instruction** sieht **Dozenten** mehr als gute Sprachlehrer vor, die das Wissen ihren Lernern „entlocken“ und sie in den zu vermittelnden Themen orientieren. Stryker und Leaver schlagen diesbezüglich folgende **Lehrerkompetenzen** vor: Variieren der Form von Instruktionen, Organisation von Gruppenarbeit und Gruppenbildungstechniken, Organisation von Puzzlelesearrangements, Definition des zum Erreichen der Lernziele Hintergrundwissens und sprachlicher Fertigkeiten, Unterstützung der Lerner bei Entwicklung von Nachahmungstrategien, Benutzen passender Korrekturtechniken, Entwicklung und Aufrechterhalten eines hohen Grades an Lernersicherheit (vgl. Stryker/Leaver 1993, 293). **Lerner** im CBI werden als autonome, miteinander kooperierende Individuen angesehen, die durch Handlung Lernen (Learning by doing), als Input – Interpretieren, die Unsicherheiten des Lernprozesses annehmen und neue Lernstrategien entdecken wollen. Sie wollen verschiedene Interpretationen eines Textes kennen lernen und wählen Themen, d.h. sie sind auch aktiv an inhaltlicher Kursgestaltung beteiligt. Der Ansatz entwickelte keine speziellen **Prozeduren**, das Lehr- und Lernhandeln äußert sich nach oder während der Bearbeitung von **authentischen Texten**, z.B. im Testen sprachlicher Kompetenzen, Wortschatzbildung, Diskursorganisation, kommunikativer Interaktion, Synthese zwischen Inhalten und Grammatik. **Kritiken** des Ansatzes gehen davon aus, dass die

meisten Sprachlehrer auf Themenvermittlung im Sprachunterricht nicht vorbereitet sind, wodurch sich sprachliche und inhaltliche Effizienz beim Lernen reduzieren kann. Problematisch kann sich auch erweisen, dass Lerner bei diesem Ansatz viele Anweisungen brauchen. Manche können sich sogar aufgrund der Informationsfülle überfordert fühlen und sind nicht bereit aktiv an Kursen teilzunehmen. Es wird evident, dass die themenorientierten Dozenten und Lerner eine psychologische und kognitive Vorbereitung brauchen, demzufolge können sich, je nach der Gruppe, Anfangsphasen von Lernprozessen verlängern. Weil der Ansatz auf verschiedenen Axiomen beruht, die je nach Kontext angepasst werden können, kann man hier von einer weiteren Entwicklung ausgehen (vgl. (Richards/Rodgers 2006, 213 – 221).

**Task-Based Language Teaching** stellt den Lernprozess in den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung, betont u.a. aufgrund der von Vygotski angeregten Interaktionsforschung<sup>87</sup> die Rolle der Aufgaben<sup>88</sup> und sieht **Lehrer und Dozenten** in der Rolle des Aufgabenwählenden und Aufgabenstrukturierenden vor, der seine Lerner auf Aufgaben vorbereitet und das sprachliche Bewusstsein der Lerner erhöht, indem er passende Lernmaterialien zur Verfügung stellt (authentische Formen: Zeitungen und Magazine, TV Programme, Internetplattformen) und verschiedene Techniken einsetzt, um Aufmerksamkeit auf das Zulernende zu erhöhen, Aktivität durch Handlung zu steigern (vgl. Richards/Rodgers 2006, 235). **Lerner** ist in mindestens drei Rollen aktiv: Gruppenpartizipant, Monitor (Kontrolleur eigener Lernprozesse), Risikoergreifender und Innovator. Er handelt je nach **Typ der Interaktion** in vorentlastenden Aufgaben wie Brainstorming, Assoziogramm, Lautes Nachdenken über das Thema, Bildbeschreibung, Wörterspiele etc. (vgl. Richards 1985, 87) und in Aufgabenzirkeln wie Puzzle - Aufgaben (einzelne Personen oder Gruppen stellen aus geschnittenen Texten eine chronologisch geordnete Geschichte zusammen), Information – gaps (eine Gruppe verfügt über Informationen, die sie der anderen weiterreichen muss, durch Verhandlungsaktivitäten erlangen Lerner die

---

<sup>87</sup> Monologe dienen der Selbstregulation und bauen eine Brücke zwischen Sprache und Denken. Korrelationen der Torrance Kreativitätstests (z.B. von Doughty 1990, White 1991) bestätigen diese These und zeigen, dass der affektive Bereich eine entscheidende Rolle im kreativen Denken spielt. Die Wirkung von Monologen (Selbstgespräche) erhöht also die Aufgabenrelevanz und vermindert den Hörbarkeitsanspruch. (vgl. Langenmayr 1999, 589)

<sup>88</sup> Willis schlägt hier folgende Definition vor: Aufgaben stellen einen zentralen Aspekt von didaktischen Prozessen. Sie bezeichnen Aktivitäten und Handlungen, die durch Gebrauch der Sprache ausgeführt werden. (vgl. Willis 1996, 22) Beispiele für Aufgaben: Diagrammbeschreibung, Malen, Uhraufstellung, Landkarten, Timetables, Flugticketbestellung, Bewerbung, Korrespondenz. (vgl. Richards/Rodgers 2006, 228)

Lösung), Problemlösung - Aufgaben (Gruppen finden Lösungen für ein sprachliches oder themenbezogenes Problem, gewöhnlich gibt es nur eine Lösung), Entscheidung – Aufgaben (Gruppen suchen nach mehreren Lösungsmöglichkeiten durch Verhandlung und Diskussionen), Meinungs austausch – Aufgaben (Gruppen veranlassen Diskussionen und Ideenaustausch, ohne Übereinstimmung erzielen zu müssen) (vgl. Pica/Kanagy/Falodun 1993, 14), am Ende dagegen bei den Nachbereitung - Aufgaben wie Vergleiche mit zielsprachlichen Produkten (vgl. Richards/Rodgers 2006, 240). Viele Aspekte des TBLT sind wissenschaftlich noch nicht begründet, erinnern an Ideologien und können somit eher als Ausgangsbasis für das Lehren und Lernen von Sprachen auf dem empirischen Weg bezeichnet werden (ebd., 240).

**Zusammenfassung aller Annahmen und Implikationen – Vorschläge zur Förderung der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung aus konstruktivistisch – systemischer Sicht:** Dozenten, Lehrer<sup>89</sup> und Lerner werden vor dem Hintergrund ihrer Biografien und Glaubenssätze<sup>90</sup> gesehen, sodass keine Lehr-, Lernsituation gleich ist. Die Partizipanten verändern ihre Verstehenswege durch Interaktionen, ihr Wissen strukturiert sich. Das Ergebnis dieser Prozesse ist Bedeutungs zuweisung. Die Bedeutungen entstehen im Rahmen von sozialen Prozessen, so dass eine Prozessorientierung den Ausgang für pädagogische Entscheidungen bildet. **Dozenten** sind vor allem **reflektierende Praktiker/Feldforscher**, die anhand Herausforderungen und Überraschungen in der Interaktion Konstruktionsmöglichkeiten ihrer Lerner bezüglich der zu lernenden Sprache vergrößern und ihre „fremdsprachliche Identität stärken“ (positives Feedback zu Fortschritten, Ressourcenorientierung). Sie können sich als **Mediatoren/Kooperationspartner** bezeichnen, die in ihrer **Beziehungsorientierung** den Lernern helfen, in der fremden Sprache selbst autonom zu werden, um eigene Lernprozesse eigenständig zu evaluieren. Instruktion in diesem Sinne ist Hilfe zur Selbstorganisation u.a., um mit dem Lernstoff variabel umzugehen, bis zur Selbstbestimmung. Sie organisieren Lernprozesse, indem sie ihre

---

<sup>89</sup> Pajares lieferte Hinweise, dass die Art und Weise, wie Lehrer unterrichten, stärker durch ihre Glaubenssätze über sich selbst, als durch das Wissen beeinflusst werden. Diese entstehen schon in früheren Lebensjahren und sind stark kulturbedingt, aber auch sehr schwer veränderbar (vgl. Pajares 1992, 234)

<sup>90</sup> Studien u.a. von Weinstein 1989 unterstützen die Annahmen und zeigen, dass Lernerwahrnehmung und Interpretationen von Lernsituationen den größten Einfluss auf die Leistung haben.

Lerner nach Unterrichtsgestaltungsideen fragen, so dass am Ende der Lerner die Selbstinitiative ergreift und seine Lernprozesse organisiert. Die Dozenten/Lehrer konzipieren außerdem Lernprozesse, so dass **verschiedene Sinneskanäle**, Bewegung mit Platzwechsel in Kooperation zum festen Bestandteil von Lerneinheiten werden; sie berücksichtigen zirkuläre Abläufe in sozialer Kommunikation und ermöglichen Lernern Prozesse der sprachlichen **Konstruktion, Re- und Dekonstruktion**. Letztendlich sind sie skeptisch gegenüber Polaritäten, respektieren Lerner in ihrer Autonomie, stellen jedoch eigene Glaubenssätze, je nach Kontext und Bedarf in Frage, um zu passenderen Lösungen zu gelangen. Diese Haltung impliziert die Notwendigkeit der Verbalisierung eigener Grenzen, in der Offenheit diese zu erweitern. Fehler werden als Lernziele angesehen. **Lerner** sind dagegen in ihrer Autopoiese autonom und gleichzeitig vom sozialen System abhängig. Sie sind in drei Rollen präsent: Partizipanten von Gruppenprozessen – **Akteure, die in Lehrerrollen schlüpfen und Modelle vorführen**, die ihre Handlungen je nach Kontext und Bedarf reflektieren und selbst regulieren; **Beobachter**, die auf der Metaebene Gruppen- und persönliche Lernsituation reflektieren; **Teilnehmer**, die sich konstant verändern, aber es nicht unbedingt nach äußeren Bedingungen wollen oder müssen; und je nach Kontext als **Kunden mit eigenen Zielen, die als individuelle oder soziale Entdecker, Erfinder** gesehen werden, die ihre Prozesse je nach Kontext und seinen Möglichkeiten eigenständig planen und evaluieren. Unterrichtsmethoden werden kontext- und bedürfnisbezogen eingesetzt – s. CLL, CBL, TBLL, konstruktivistische und systemische Methoden (Kap. 6.2).

Einige Studien zur Erforschung von Interaktionsprozessen im Fremdsprachenunterricht erlauben Schlüsse zu ziehen, dass Kooperation im Unterricht eine sehr wichtige Rolle für die Empirie und Praxisentwicklung in der Zukunft spielen wird: Pica/Young/Doughty (1987) zeigten, dass in den Gruppen, die interaktiv Aufgaben bewältigten, die Wahrnehmung des Lernstoffs umfangreicher war, als bei den Gruppen, die mit modelliertem Input konfrontiert wurden; Gass und Varonis (1994) zeigten, dass die Wahrnehmung der Lerninhalte in den interaktiven Gruppen nicht nur unmittelbar, sondern auch fallow – up Effekte hervorrief. Mackey (1999) zeigte, dass Lerner, die struktur – fokussiert interagierten, schneller lernten, als diejenigen, die einfach allgemeinen Interaktionen ausgesetzt wurden. Die Wissenschaftlerin notierte, dass die strukturierte Interaktion das Lerntempo zwar

erhöhte, konnte jedoch das Überspringen von einzelnen Lernstadien nicht ermöglichen. In den Situationen, in denen Lerner nur modifizierten Input präsentiert bekamen, wurde eine sprachliche Entwicklung gar nicht festgestellt. Die wichtigste Erkenntnis der Studie war, dass Resultate der Entwicklung nicht umgehend nach dem Abschluss von organisierten Lernprozessen festzustellen waren, sondern erst durch Tests zu einem späteren Zeitpunkt. Somit konnte man schließen, dass fokussierte Interaktionen Aufmerksamkeit erhöhen und somit latentes Lernen möglich machen.

Die Fremdsprachenforschung wird den Fragen zur Aufmerksamkeitserhöhung durch kooperative Prozesse im Unterricht weiter nachgehen müssen, um auch u.a. Zusammenhänge zwischen Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistungen beim Sprachenlernen zu untersuchen. Erste Studien z.B. von Williams (1999) zeigen, dass es große Unterschiede bei individuellen Gedächtnisleistungen gibt. Diese Erkenntnis weckt das Interesse der Fremdsprachendidaktik an Förderung des Konstruktionsvermögens bezüglich des Lernprozesses selbst und nicht nur dessen, wie die Sprache verarbeitet und gebraucht wird.

Es ist evident, dass die zukünftige Fremdsprachenforschung nur interdisziplinär in der Lage sein wird, Prozesse und Faktoren der Förderung von Konstruktionsvermögen in Kooperation zu erforschen.

#### **6.1.4. Erwerb und Vermittlung sprachlicher Mittel**

Die Fremdsprachenforschung geht allgemein davon aus, dass zweitsprachliche Prozesse in ihrer Erwerbsstruktur, insofern sie in späteren Lebensstadien stattfinden, unterschiedlich sind, die Weltdeutungen aber gleich bleiben (vgl. Butzkmann 2002, Wolff 2002, Gass/Selinker 2001, Williams/Burden 1997). Defizite im deklarativen Sprach- und Weltwissen führen beim Fremdsprachenerwerb dazu, dass bei der Verarbeitung auf allen Ebenen Lücken entstehen, die durch eigenständige Prozesse des Inferierens und Elaborierens ausgeglichen werden müssen (vgl. Wolff 2002, 295). Diese Annahme impliziert in didaktischen Überlegungen eine hohe Aufmerksamkeit auf die Muttersprache der Lerner, ihre Rolle und Auswirkung bei den Lernprozessen. Da jedoch in der Forschung noch keine Klarheit darüber herrscht, in welchem Umfang muttersprachliches Wissen tatsächlich den



Fremdsprachenerwerb beeinflusst, müssen wir davon ausgehen, dass die Transparenz sprachlicher Konstruktionen der Lerner für Dozenten und die Lerner selbst eine wichtige Rolle bei Organisation von Lernarrangements im DaF-Unterricht spielen sollte. Im Verständnis der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik dieser Arbeit ist die **Entwicklung von Verfahren zum Schaffen der sprachlichen Transparenz eine der wichtigsten Aufgaben der Fremdsprachendidaktik allgemein**, besonders für den inländischen DaF-Unterricht, so dass in der Praxis Dozenten und Lerner, die in einer Gruppe verschiedene Nationen vertreten, in der Kooperation effizienter miteinander arbeiten und lernen können.

In den vergangenen Kapiteln wurde die Wichtigkeit der Interaktion und Kooperation beim Fremdsprachenlernen hervorgehoben. Bei allen Ansprüchen, die die konstruktivistisch – systemische Pädagogik an den Fremdsprachenunterricht stellen kann, wurde in erster Linie betont, dass es im Fremdsprachenunterricht um Fertigkeitsvermittlung/-erwerb (Kap. 4.1.2.) und Beziehungsorientierung gehen muss. In diesem Rahmen entstehen jedoch Fragen, wie der dazu gehörende Wortschatz und die dazu gehörende Grammatik gelehrt werden sollen.

Im folgenden Beitrag möchte ich auf zwei Aspekte des Sprachlehrens und Lernens eingehen:

1. Entstehung mentaler Modelle – Bedeutungserwerb
2. Konsequenzen für Wortschatz, Grammatikvermittlung und Transfer.

Aus psycholinguistischer Sicht kann **Wortbedeutung** als Zuordnung von Wörtern zu Konzepten verstanden werden (vgl. Harras/Hermann/Grabowski 1996). Konzepte beziehen sich auf Klassen von Objekten, Ereignissen oder Sachverhalten, die immer mit anderen Konzepten zusammen in kognitive Strukturen eingeordnet sind. Die Psycholinguistik beschäftigt sich mit der Flexibilität der Konzepte. Wegen kontextabhängigen und kontextunabhängigen Bestandteilen der Wortbedeutung hat sie aber ihre Grenzen (vgl. Rickheit et al. 2002, 67). Trotzdem sind ihre Erkenntnisse bei der Analyse von Erwerbsprozessen für das Verständnis innerer Prozesse ausschlaggebend:

Die repräsentativen einfachen Sachverhalte werden mentale Propositionen genannt (Bedeutungsatome). Die propositionale Beschreibung abstrahiert von Einzelheiten des Wortlautes; Informationen über Nomen, Tempus oder Genus verbi (Passiv –

Aktiv) sind in den Propositionen nicht codiert; Pronomina werden aufgelöst. Beziehungen zwischen dem Wortlaut eines Satzes und den zugrunde liegenden Propositionen sind nicht eindeutig, weil die propositionalen Darstellungen nicht frei von Interpretationen sind (vgl. ebd.). Kintsch (1974) konnte nachweisen, je mehr Propositionen in einem Satz vorkommen, desto länger die Lesezeit. Propositionen werden meist ganzheitlich erinnert oder gar nicht. Psycholinguisten erkannten dadurch, dass Propositionen nicht nur zur Beschreibung von Bedeutungsstrukturen zweckmäßig existieren, sondern auch als mentale Repräsentationseinheiten bei der Sprachverarbeitung funktionieren. Einzelne Einheiten bilden dagegen **mentale Modelle**, d.h. sie stellen strukturerhaltende Repräsentationen externer Objekte, Sachverhalte und Ereignisse dar. Der Begriff „mental model“ steht vertretend für eine ganze Klasse von psycholinguistischen Ansätzen: konstruktivistischer Ansatz, Szenario Mapping, Situationsmodell. Es ist ein Sammelbegriff für verschiedene Unterarten holistisch – analoger Repräsentationen (quasi bildhafte Vorstellungen, kognitive Landkarten, Gedankenexperimente (usw.)). Der **Unterschied zwischen propositionalen Repräsentationen und mentalen Modellen** besteht jedoch darin, dass m. M. das Allgemeinwissen einschließen und damit deutlich über das Gesagte hinausgehen. Sie unterscheiden sich auch von allen Schemata, weil sie aktuelle Wissensstrukturen im menschlichen Arbeitsgedächtnis und konkrete Sachverhalte in allen relevanten Einzelheiten repräsentieren und dabei auf schematisches Wissen im Langzeitgedächtnis aufbauen (vgl. Rickheit/Sichelschmitt./Strohne, 2002, 68 – 69).

Befunde psycholinguistischer Forschung (Oakhill/Garnham 1996) demonstrierten, dass sich die Theorie mentaler Modelle empirisch bewährt. Die Wissenschaftler zeigen, dass Rezipienten aus den im Text beschriebenen räumlichen Relationen eine Art **mentale Landkarte** konstruieren, deren Topologie abgelesen werden kann. Sie zeigen auch, dass allgemeines Wissen über bestimmte Sachverhalte deren Repräsentationen und daraus ableitbare Konsequenzen beeinflusst, und dass die zur Entwicklung/Manipulation von bildhaften Vorstellungen benötigte Zeit eine Funktion ihrer Komplexität ist (vgl. Dutke 1998, 321, Zwaan/ Roduansky 1998, 232).

### **Was entscheidet über die Zuordnung von Sprachausdrücken zu Konzepten?**

Es sei hier auf **Referenzen** (Verweis auf Nichtsprachliches), **Referenten** und **Referenzobjekte** (Dinge, Sachverhalte in einer sprachlichen Äußerung), und **Koreferenz** (propositionale Referenz z.B. Berlin – Hauptstadt usw.) verwiesen. Sachverhalte werden verknüpft (Kohärenz), was vom Grad der semantischen Verknüpfung der entsprechenden mentalen Repräsentationen und kognitiver Prozesse abhängt, die bei der Verknüpfung ablaufen (vgl. Germsbacher/Givon 1995, 121 - 165). Bei der Kohärenz in Texten ist die Nähe der Propositionen zum Thema des Textes entscheidend. Guindon und Kintsch zeigten 1984, dass Versuchspersonen nach dem Lesen eines Textes über Wissen in Form von Makropropositionen verfügen. Es ist aber nicht klar, in welchem Ausmaß solche Makropropositionen während der Textverarbeitung konstruiert werden und ob die Annahme, dass Propositionen für höher organisierte mentale Repräsentationen überhaupt zweckmäßig ist (vgl. Rickheit et al. 2002, 72).

In der gegenwärtigen Psycholinguistik herrscht die Meinung, mentale Repräsentationen eines Sachverhalts werden durch Inferenzen (Mehr als das Gesagte verstehen) erweitert und angereichert. Immer noch wird darüber diskutiert, wie so etwas geschieht. Es ist nicht klar, ob Inferenzen durch Konzepte oder Schemata veranlasst werden. Man kann aber schließen, dass der Ausmaß von Inferenzen vom individuellem Wissen und der Kommunikationssituation abhängt (ebd.). Erickson-Mongold 1981 zeigte außerdem, dass im Verstehensprozess Wortbedeutungen nur soweit wie nötig aktiviert werden, bis die Situation bewältigt ist.

Auch spezielle kulturelle Wirkungen einer Sprache dürfen bei Inferenzen eine wichtige Rolle spielen. Aaronson und Feres (1978) vermuten aufgrund ihren Untersuchungen zu Bilingualität, dass sprachspezifische Differenzen für die Differenz in kognitiver Verarbeitung der linguistischen Information verantwortlich ist. In einer Untersuchung an 600 nigerianischen Schülern im Alter von 10 – 13 Jahren, in der sie einmal Texte auf Englisch, die sich auf ihre Kultur bezogen, lasen und einmal Texte, die sich auf die fremde Kultur bezogen wurde deutsch: Beim ersten Lesen waren die Werte für das Verständnis höher. Die Kultur war also der

entscheidende Schlüssel zum Verständnis der Texte, nicht die Sprache (vgl. Lasisi/Falodnun/Onyehalu 1988, 234).<sup>91</sup>

Eine ohne Zweifel sehr wichtige Komponente bei der Bedeutungserkennung und Speicherung bilden Emotionen. Bock, Klinger und Schneider (1997) fanden heraus, dass emotionale Bedeutung einer Repräsentation wahrgenommen werden kann, ohne dass die Wahrnehmung semantisch – inhaltlich identifiziert wurde. Dafür sind globale, nicht semantische Merkmale im Wörterbuchgedächtnis verantwortlich (vgl. Langenmayr 1997, 541- 545). Kunst -Willson und Zajonc stellten 1980 fest, dass emotionale Bewertung eines Wortes eine Wirkung zeigt, bevor eine semantische Einschätzung möglich ist. Nach dem Gedächtnismodell von Collins und Loftus (1975) besteht ein sprachliches Langzeitgedächtnis aus zwei Teilsystemen: Wörterbuchgedächtnis (Wortformen, gespeichert nach visuellen, grafischen und akustischen Merkmalen) und semantisches Gedächtnis (jedem formellen Inhalt ist ein entsprechendes Konzept zugeordnet). Fazit: Eine emotionale Wertung kann zu einem Zeitpunkt relevant werden und den weiteren Wahrnehmungsprozess blockieren, zu dem die semantische Bedeutung noch nicht erfasst wurde. Zudem wird sie schnell und automatisch ausgelöst (vgl. Langenmayr 1997, 547).

Die älteren psycholinguistischen Studien werden heute von den Neurobiologen bestätigt, die eine entscheidende Rolle der Emotionen beim Lernen allgemein erkennen. Sie zeigen, dass neutrales Material in Abhängigkeit davon, in welchem emotionalen Zustand es gelernt wird, in jeweils anderen Bereichen des Gehirns gespeichert wird. Während das erfolgreiche Einspeichern von neutralen Wörtern im Hippocampus geschieht, speichert im negativen emotionalen Kontext der Mandelkern diese Wörter. Der Hippocampus speichert Einzelheiten ab, ruft sie nachts wieder ab und transkribiert sie innerhalb von Wochen und Monaten in die Gehirnrinde, den „langsamen Lerner“. Die Funktion des Mandelkerns ist es hingegen, bei Abruf von assoziativ in ihm gespeicherten Material den Körper und den Geist auf Kampf und Flucht vorzubereiten. Zum Fürchtenlernen ist also der Mandelkern existenziell. Ohne Mandelkern kann ein Mensch zwar noch neue Fakten wie z.B. Eigenschaften des langen Wortes lernen, nicht aber die Angst vor dem Wort. Ohne Hippocampus ist es umgekehrt, man lernt die Angst, aber nicht die

---

<sup>91</sup> Langenmayr 1997

Fakten. Fehlt beides, lernt man gar nichts. Wird der Mandelkern aktiv, steigen Puls und Blutdruck, die Muskeln spannen sich an: Wir haben Angst und sind auf Kampf oder Flucht vorbereitet. Die Auswirkungen betreffen jedoch nicht nur den Körper, sondern auch den Geist. Angst produziert einen kognitiven Stil, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert. Daraus folgt: Was immer an gelerntem Material im Mandelkern landet, wird beim Abruf dafür sorgen, dass eines genau nicht möglich ist: der kreative Umgang mit diesem Material. Daraus folgt, dass die emotionale Atmosphäre für das Lernen allgemein stimmen muss. Das Lernen bei guter Laune funktioniert nicht nur am besten, sondern garantiert auch Entwicklung latenter mentaler Modelle, die für Problemlösungen entscheidend sind (vgl. Spitzer 2006, 67 – 68).

Diese Erkenntnisse erweisen die Individualität der Wahrnehmungslinguistik und zeigen auch in der sprachlichen Hinsicht das topologische Prinzip konstruierender Gehirne (vgl. Kap. 1,2).

Die zitierten Ergebnisse der Studien sind nur einige von vielen, die die Subjektivität der Wahrnehmung in ihrer sprachlichen Verarbeitung hervorheben. Deutlich wird, dass die **Voraussetzungen für den Wortschatz- und Grammatikerwerb** durch Aspekte der Kognition, Interaktion und Situation für jeden von uns gelegt werden. In dieser Hinsicht ist auch anzunehmen, dass **biologische, kognitive und soziale Umstände von Menschen in Gruppen**, die an Institutionen gebunden sind, darüber entscheiden, wie effektiv jemand Wörter und Grammatik lernt.

Die Psycholinguistik zeigt, dass Kontexte und Situationen, nicht nur die Sprache, die Zuordnung zu mentalen Modellen erleichtern. Für die Pädagogik ergeben sich mehrere Konsequenzen: Erstens sollte eine **Vermittlung und das Memorieren** der Sprache **kontext- und situationsbezogen** stattfinden. Zweitens sollten mehrsprachige Vergleiche (Muttersprache, Zweitsprache) den Lernern ermöglicht und sogar gefördert werden. Drittens werden **Wortschatz und Grammatik im Anschluss an andere Prozesse gelehrt** (nach dem Hören, Lesen, Schreiben etc.) und **zum Zweck des Verständnisses und der Erweiterung im Kontext**. Viertens soll bei der Vermittlung von Wörtern und Grammatik im Kontext auf **Emotionen** der Lerner geachtet werden, d.h. Lebenssituationen, Bedürfnisse und beobachtete

Gefühle bezüglich der zu lernenden Inhalte in bildhaften Beispielen darstellen (Metapher, Geschichten, Bilder).<sup>92</sup>

Lernpsychologisch sind Wortschatz- und Grammatikarbeit stark zu trennen, da man Grammatikerwerb nicht mit Spracherwerb gleichsetzen kann (vgl. Butzkmann 2002, 95). Die Trennung scheint jedoch schwierig zu sein, wenn man verschiedene Definitionen aus der Fremdsprachenforschung unter die Lupe nimmt. So spricht Helbig von „Grammatik“ im engeren und in einem weiteren Sinne: **Grammatik im engeren Sinne** bezieht sich nur auf die Morphologie und Syntax, (...) **Grammatik im weiteren Sinne** schließt dagegen das Lexikon, die Semantik und die Phonetik/Phonologie ein, ist gerichtet auf die regulären systemhaften Zuordnungsbeziehungen zwischen Lauten (Formen) und Bedeutungen, zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite von sprachlichen Zeichen generell (vgl. Helbig 1993, 20). Götze erweitert die zur Grammatik gezählten Bereiche: Für eine didaktische wie pädagogische Grammatik gilt ein erweitertes Grammatikverständnis. Nicht mehr nur die Bereiche Phonetik, Morphologie und Syntax gehören dazu, sondern Semantik und Pragmatik gleichermaßen. Die Lernergrammatik sei eine Auswahl, Anordnung und Präsentation sprachlicher Sachverhalte und Regularitäten mit großer (wenigstens aber mittlerer) Reichweite für Lernzwecke auf den morphologischen und syntaktischen Ebenen (vgl. Götze 1994, 68). Man könnte eine Liste grammatischer Definitionen beliebig erweitern. Dabei würde sich zeigen, dass Grammatik eine in der Sprache angelegte Sinngliederung unserer Menschenwelt ist, und da es viele Grammatiken gibt, ist es nicht die Sinngliederung, sondern eine von Vielen (vgl. Butzkmann 2002, 248). Es müsste uns Pädagogen also darum gehen den Lernern zu vermitteln, dass wir hinter die grammatischen Regeln im engeren und weiteren Sinne schauen und diese mit ihrer und unserer Lebenswelt verknüpfen.

**Wortschatzübungen** werden in der Didaktik mit Konzentration auf Lexeme (Aussprache, Morphologie, lexikalische Kategorie, Bedeutungs- und situationsbezogene Anwendung) und Kontext mit anderen Lexemen (Valenzeigenschaften und Kollokationsbeschränkungen) in Aufgaben (bestimmte Strukturbereiche und darauf bezogene Strukturen des Lernens, Lernerstrategien, Arbeitstechniken) in Verbindung gebracht. Außerdem werden sie als Vorgaben einer

---

<sup>92</sup> Mehr und ausführlich dazu Butzkmann 2002

neuen Form oder eines neuen Inhaltes zur Versprachlichung durch visuelle Mittel, muttersprachliche Übersetzung, zielsprachliche Paraphrasen und Weltwissen verstanden (vgl. Scherfer 2003, 280 – 283). **Grammatik** übersetzt dagegen die Grundstruktur unserer Wirklichkeit in ihre Ordnung. Jede Grammatik ist eine von vielen Sinngliederungen unserer Menschenwelt, da es viele Grammatiken gibt (Butzkmann 2002, 247). **Lernergrammatik** könnte erstens als ein internes, unbewusstes Grammatikverständnis, das sich die Lerner im Laufe des Spracherwerbs aufbauen, zweitens als Grammatik, die Lerner bewusst für sich entwickeln, indem sie Hypothesen über eine fremde Sprache bilden und notieren und drittens Grammatiken, die von Autoren speziell für Lernzwecke konzipiert werden. **Didaktische Grammatiken** stellen eine Brücke zwischen Lernergrammatiken und wissenschaftlicher Grammatik dar. Sie konzentrieren sich auf die wichtigsten Funktionen einer allgemeinen Gemeinschaft und vernachlässigen die Ausnahmen. Sie sind nicht an einen bestimmten Ansatz gebunden, so können sie sich aus verschiedenen Ansätzen das Wichtigste aussuchen und Defizite der einzelnen theoretischen Ansätze ausgleichen. Sie sind aber auch Lerngrammatiken, indem sie auch Entwicklungspsychologie der Lerner berücksichtigen (vgl. Roche 2005, 173 - 176). Eng gefasst, können **Grammatikübungen** als bestimmte, wiederholt erfolgende Tätigkeiten an dem vorgegebenen grammatischen Sprachmaterial verstanden werden (Segermann 1992, 12). Weit gefasst sind es Aufgaben (vgl. Skehan 1998), die auf das problemlösende Mitdenken der Lerner zielen, mehrere Lösungswege kennen, mitteilungsbezogen und flexibel sind (vgl. Neuner 1994, 10).<sup>93</sup> Diese Definitionen bestätigen nun die im letzten Abschnitt erwähnte Vielfalt. Alle von ihnen zeigen einen gemeinsamen „Code“ von Grammatiken aller Art: es geht ihnen um Regeln und Ordnung der Sprache, die für unsere Lerner fremde Informationssysteme – neue Landkarten darstellen.

**Bei der Wortschatzvermittlung** müsste es um Vorentlastung-, Anschlussprozesse und Transfer zu dem in einen bestimmten Kontext eingebetteten Fertigkeitstraining gehen. Neue Wörter sind demnach immer im thematischen Kontext vermittelbar, lernbar und anwendbar. Aufgrund der psycholinguistischen und neurobiologischen Erkenntnisse können wir nicht genug oft betonen, wie wichtig diese Arbeit im

---

<sup>93</sup> Raabe 2003, 283 – 287, in Bausch/Christ/Krumm 2003

Unterricht und außerhalb seines Rahmens sein muss (in Form von Vokabellernen/Anwenden durch Schreiben, Berichten, Auswendiglernen etc.).

Die Einsprachigkeit bei der Wortschatzvermittlung erscheint in diesem Zusammenhang eher hindernd zu sein, weil Unbekanntes mit Unbekanntem erklärt und dadurch potenziert wird, weil Erklärungen meist komplex sind. Glossare und Wörterbücher halten nur an Grundbedeutungen eines Wortes fest, was natürlich den Kontext noch mehr hervorhebt. Außerdem geht jeder Lerner kreativ mit Begriffen um und kann auf diese Weise neue (falsche) Bedeutungen/Konstrukte finden (Entlehnungen) (vgl. Roche 2005, 74). Im inländischen DaF-Unterricht herrscht das Prinzip einer aufgeklärten Einsprachigkeit – Deutsch wird auf Deutsch gelehrt (mit Ausnahme der homogenen Gruppen). Aber was heißt das? Benutzen die Lerner zweisprachige Wörterbücher? Sind Lehrwerke mehrsprachig? Oder sprechen möglicherweise Dozenten mehrere Sprachen? Nur eine von diesen Fragen kann momentan empirisch beantwortet werden. Ein Blick in neue Lehrwerke und eine genauere Analyse der Wortschatzvermittlung verweist auf große Weichen. In solchen Werken wie z.B. STUFEN INTERNATIONAL, EUROLINGUA DEUTSCH, MOMENT MAL und TANGRAM werden verschiedene Lernertypen angesprochen, durch verbesserte Wörterverzeichnisse wird auf die Lernerautonomie stärker eingegangen und es werden einige Strategien zum Wortschatzlernen vorgeführt. Problematisch bei diesen „globalen“ Lehrwerken, die sich an eine unspezifische Zielgruppe richten, ist jedoch, dass sie bei Semantisierung neuer Wörter lediglich auf die denotative Wortbedeutung eingehen können (vgl. Brill 2005, 318). Der Bezug des Wortschatzes zur Soziokultur einer Sprachgemeinschaft ist aber lediglich implizit, d.h. nur für den Muttersprachler erkennbar. Aufgrund der Art, wie der Wortschatz in „universellen“ Lehrwerken präsentiert wird, werden die Lernenden in der Annahme bestärkt (vgl. ebd.), „dass sich die in den begrifflich – semantischen Strukturen des Wortschatzes aufgehobene fremde Welt im Prinzip nicht von der eigenen Kultur unterscheidet (...). Kultur wird als von der Sprache getrennt angesehen, als etwas, das in der Form von Landeskundeeinheiten die Wortschatz- und Grammatikvermittlung komplementiert“ (Wollert 2002, 227). Von mehrsprachigen Wortschatzlisten und kulturellen Bezügen kann also noch keine Rede sein. Dass bei der Bedeutungsvermittlung allerdings mehrere Sprachen benutzt werden, ist durchaus möglich, wenn man von kooperativen, interaktiven Arbeitsweisen ausgeht. Belegt ist es noch nicht: „Es fehlen Studien zum



Wortschatzerwerb, die empirisch Lernprozesse und Lernprodukte aufeinander beziehen. (...) Es mangelt an diskursanalytischen Studien, die ein zutreffendes Bild der Unterrichtswirklichkeit vermitteln, es steht grundsätzlich die empirische Überprüfung der vielen Spekulationen zum Fremdsprachenunterricht, etwa zur Effizienz bestimmter Variablen z.B. Funktion der Übersetzung (...) noch aus“ (Köster 2001, 891).

Aus konstruktivistischer und systemischer Sicht sollte man im kooperativen Unterricht, in dem Übereinkunft eine zentrale Rolle spielt, nicht auf muttersprachliche Verweise verzichten. Es müssten Wortschatz, Kontext und Strukturvergleiche stattfinden, was u.a. gemischtsprachige Glossare impliziert (vgl. Roche 2005, 81), so dass Anknüpfungen an bekannte Informationen effektiver zustande kommen. Auch muttersprachliche Bemerkungen am Rande von Texten, wie wir sie aus anfänglichen Phasen des kommunikativen Unterrichts kennen oder zumindest Platz für solche, dürfen im Lernmaterial nicht fehlen. Dieser Anspruch kann natürlich nur von den Verlagen getragen werden, Dozenten werden in der Hinsicht zu Vergleichen anregen, was in Klassenräumen, in denen z.B. nach Birkenbihlmethode<sup>94</sup> gearbeitet wird, längst geschieht.

Des weiteren bildet Inhaltsbezogenheit, wo Texte als Artikulationsmodelle und Anlass zur Wortschatzinventur dienen, hier den Ausgangspunkt für die Vokabel- und Ausdruckvermittlung (vgl. Butzmann 2002, 267). Die Verwendung von Internationalismen, Assoziogramme und andere Verfahren, die Vorwissen aktivieren, kategorisierende und ordnende Darstellung der semantischen Vernetzungen, Aktivierung verschiedener Kanäle, zyklisches Lernen (je kleiner die Wortschatzeinheit, desto geringer ist der Wiederholungsaufwand), Einbindung in authentische Handlungszusammenhänge (Schreiben, Auswendiglernen, Sequenzen, Rollenspiele, Diskussionen etc.), Ausweichtechniken (Überbrücken von Wortschatzlücken), Automatisierungsverfahren, Vermittlung von produktiven Prinzipien der Wortbildung, Lernaktivitäten, die sich alle 7 – 10 Minuten ändern, Unterteilung in kleine Anfangs- und Endphasen (es ist bekannt, dass in diesen Phasen am meisten behalten wird) sind alles Verfahren, die aufgrund psychologischer Kognitionsforschung entstanden und als lernunterstützend bei

---

<sup>94</sup> Sprachen lernen. Leicht gemacht. 2004 DVD

Wortschatzvermittlung gelten (vgl. Roche 2005, 81- 82). Auch metasprachliche und metakognitive Aufgaben erweitern diesen Prozess durch bestimmte Aspekte, sowie das Aufzeigen bestimmter Strategien zur lexikalischen Selbsthilfe (vgl. Butzkmann 2002, 282). Damit Konstruktionsvermögen und die damit verbundene Bedeutungszuweisung in Kooperation gestärkt werden, sind sicherlich selbständig entwickelte Lernmaterialein sinnvoll, z.B. plakatgroße Themen-, Tages- oder Wochenlisten mit Entsprechungen der Ausdrücke in allen im Klassenraum vorhandenen Sprachen, regelmäßig erstellte Wortschatzlandkarten mit Bildern, verbindenden Brücken, Bildcollagen und anschließend längeren Phrasen/Texten, in Gruppen erstellte Klassenglossare, die auch bei Tests (die auch von den Lernern selbst vorbereitet sind) benutzt werden dürfen usw.. Phantasie der Konstruktion in jeder Gruppe hat hier keine Grenzen, wenn regelmäßige Wortschatzarbeit zur Selbstverständlichkeit wird.

Außerdem empfiehlt Butzkmann zweisprachige Vokabelverzeichnisse in der Grundstufe, Einbindung von Wörtern und Situationen in den Kontext in der Mittelstufe (vgl. Butzkmann 2002, 264). Die zu erlernenden Einheiten sollen jedoch gemeinsam mit den Lernern festgelegt und interaktiv (s. Kap. 6.1.2., 6.1.3) eingeübt werden, so dass im Anschluss Transfer in Re-, und Dekonstruktionen der Aufgaben des Schreibens stattfinden kann. Die Dozenten sind dafür verantwortlich, diese Prozesse im Kontext der gruppenspezifischen Lernziele (Relevanz der Identitätsentwicklung und Weltwissen) in einer passenden Umgebung zu organisieren, so dass Vokabeln/-Ausdrucklernen zum festen Bestandteil jeder Lerneinheit wird.

Betrachten wir die **Grammatikvermittlung** im DaF-Unterricht, so werden wir feststellen, dass den meisten Lehrwerken der enge Grammatikbegriff zugrunde liegt, Phonetik und Wortschatz werden in separaten Unterkapiteln behandelt (vgl. Brill 2005, 255). Hier hatte nach Gotze der dependenzgrammatische/valenzorientierte Ansatz den größten Einfluss auf den Unterricht (vgl. Goze 1996, 138). Die Betrachtung der in den 90er Jahren publizierten Lehrwerke ergab, dass in diesen Unterrichtsmaterialien zum Teil Einflüsse der Textlinguistik zu beobachten sind (v.a. in MOMENT MAL, EUROLINGUA DEUTSCH und nicht so explizit bei TANGRAM). Diese Einflüsse konkretisieren sich in den genannten Medien

unterschiedlich: Während das dependenzgrammatische Modell den Satz in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt (vgl. Welke 1993, 672), d.h. die Sprachbetrachtung nicht über die Satzgrenze hinausgeht, ist für im Rahmen der Konzeption der Textlinguistik entstandene Textgrammatik der Text „als grundlegende sprachliche Erscheinungsform“ zentral. Die Beschreibung aller sprachlichen Phänomene wird in dieser Grammatik auf die Grundeinheit „Text“ bezogen – Text verstanden als sinnvolle Verknüpfung sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge (vgl. Thurmair 1991, 84).

Obwohl der textlinguistische Ansatz der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik wegen seiner Kontextbezogenheit näher liegt, so lassen sich keine eindeutigen Schlüsse für Formen der Grammatikvermittlung ziehen. Es gibt nämlich immer noch kaum Studien, die zeigen, wie Lerner Grammatik tatsächlich verarbeiten (vgl. Skehan 1998, 47). Die Analyse von Lehrwerken ergibt, dass Autoren verschiedene Ansätze der Sprachvermittlung zu integrieren versuchen (vgl. Brill 2005, 291), aber sich letztendlich fast immer an linguistischen Systembeschreibungen orientieren, nicht an spezifischen Notwendigkeiten des Sprachenlernens. Dies betrifft sowohl die Auswahl der als relevant definierten grammatischen Phänomene, als auch die Darstellung (vgl. Krenn 2000, 57). Eine einzige Veränderung lässt sich jedoch langsam feststellen, dass zumindest manche Autoren auf eine direkte Regelerklärung in Metasprache linguistischer Grammatiken zugunsten induktiver Lernformen verzichten (vgl. Funk 1995, 31).

Wolff (2002) propagiert das Postulat zur Lehrwerkabschaffung, somit wäre auch, zumindest auf den ersten Blick, das Problem der Vermittlung einer linguistisch ausgerichteten Grammatik gelöst. Wenn man jedoch an die Lerngewohnheiten der Erwachsenen denkt, kann man sich kaum vorstellen, wie diese ohne einen Bezug auf „ihr momentanes, strukturiertes Lernmedium“ wirklich reagieren würden. Es möge wohl eine Weile lang gut gehen. Die Frage ist nur, welche organisatorischen Konsequenzen diese Art der Grammatikvermittlung haben würde. In einer Umgebung ohne Lehrwerke sehe ich durchaus unbegrenzte Chancen. Die Befürchtung ist nur, dass sich dieses Vorhaben mit der Praxis des interkulturellen DaF-Unterrichts überhaupt nicht vereinbaren lässt. Lehrbücher stellen zwar eine künstliche sprachliche Realität dar, wenn sie jedoch gut strukturiert sind und viele

Anwendungsmöglichkeiten bieten, werden sie zu Orientierungshilfen. Lerngrammatiken sollen doch mehr als Kunst angesehen werden, die Schwierigkeiten einer Sprache zu beheben. Der Hebel soll aber nicht schwerer sein, als die Last (vgl. Rivarol in Butzkmann 2002, 244). Die Pädagogik müsste neben visuellen und auditiven Entwürfen zur Grammatikvermittlung den Anspruch haben, passende Wege zur Erklärung von Grammatik im Kontext zu finden, besonders wenn wir von Anfang an sprachliche Regelmäßigkeiten aus verschiedenen Texten als „Schwierigkeitsbeheber“ betrachten. Neue Lehrwerke garantieren induktives Grammatiklernen – „entdeckendes Lernen“ (vgl. Brill 2005, 300). Das dürfte ein Anlass genug dazu bieten, eher auf die Grammatik bezogene Aktivitäten zu schauen, als zu versuchen, immer eine bessere „Lernergrammatik“ zu erschaffen. „Keine lebendige Sprache wird je vollständig auf den Begriff gebracht werden. Aber nicht Verzagtheit, sondern Bewunderung möge die ungeheure Komplexität der Sprache in uns wecken. Wie können wir verzagen, wenn doch die Sprache keine Wesenheit außerhalb des Menschen ist, sondern sein Erzeugnis (...). Die Devise für den Lehrer kann nur lauten, über die Verkürzungen der Schulgrammatik nach Kräften hinauszugehen und Einzelfragen immer wieder zu dem Grundproblem zurückzuführen, wie die Grammatik die Grundstruktur unserer menschlichen Wirklichkeit in ihre Ordnung übersetzt“ (Butzkmann 2002, 248). Der Autor empfiehlt Spiegelarbeit beim Grammatikerwerb, d.h. Vergleiche derselben Strukturen mit denen der Muttersprache. Bei einer sinngetreuen Übersetzung werden andere Erklärungen überflüssig (vgl. 233). Bei einer einsprachigen Steuerung der Übungen lösen Lerner formelle Probleme, nicht Formulierungsprobleme. Die Behebung der Formulierungsprobleme soll aber eins der zentralen Ziele des Unterrichts sein. Im DaF-Unterricht hierzulande dürfte Zweisprachigkeit nur in wenigen Fällen möglich sein, es sollte jedoch Gruppen nicht hindern, anhand von Texten und ihren Strukturen zweisprachige Vergleiche zu ziehen.

Auch die aus dem Cooperative Language Learning Ansatz bekannten Übungen, in denen sich Lerner in Partnerarbeit gegenseitig neue Strukturen erklären, um so auch zu zeigen, wie sie es verstanden haben, dürfte der Entwicklung von Konstruktionsvermögen über die Grammatik der fremden Sprache zugute kommen.

Außerdem müsste pädagogische Arbeit, Hilfe zur Selbsthilfe anbieten und auf geeignete zweisprachige Materialien hinweisen. Eine Zusammenarbeit und Übereinkunft mit den Lernern ist unverzichtbar auch bei der Grammatikarbeit. Individuelle Konsultierungen müssten demnach auch möglich sein, damit spezifische Probleme behandelt werden.

Raabe betont, dass den Teilnehmern beim Grammatiklernen jedoch vor allem bewusste Entscheidungen und Problemlösungen zur Tiefverarbeitung abverlangt werden müssen. Auf diese Weise kann ein Weltbezug der Inhalte und Mitteilungen, Situationen und kommunikativer Zusammenhänge entstehen. Der Dozent wird bei der Grammatikvermittlung eine steuernde Aufgabe haben, weil er die Komplexität der Grammatikkonstruktion am besten kennt. Das Wissen impliziert jedoch Verantwortung und Sensibilität der individuellen Lernmöglichkeiten gegenüber (vgl. Raabe 2003, 283 – 287). Ob imitativ – reaktive Übungen oder kommunikative und handlungsorientierte Kontexte, gewinnt eine Einstellung – Grammatik als Mittel zu Lösung von nicht nur sprachlichen Problemen – aus konstruktivistisch – systemischer Sicht besonders an Bedeutung, weil die Kontextnähe den Lernern garantiert wird, die Strukturen situativ bedingt bleiben und Transfer auf andere Gebiete möglich ist. Die Erinnerung an eigene Inhalte wird in die Landkarte der Lerner situativ eingebettet.

### **6.1.5. Zusammenfassung**

Um einen Diskurs zwischen der Neurobiologie, der konstruktivistisch – systemischen Psychologie und Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht zu führen, ging es im vorliegenden Kapitel darum, ein didaktisches Modell zu begründen.

**Im ersten Teil** (6.1.) wurden begriffliche Definitionen und das Verständnis der Ziele einer Fremdsprachendidaktik erläutert. Das Ergebnis der interdisziplinären Analyse ergab eine Reihe von Axiomen für die didaktische Praxis. Die Grundgedanken der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik sind auf Vergrößerung der

Möglichkeiten für das Lehren und Lernen im interkulturellen Klassenzimmer (DaF-Kontext) ausgerichtet, bauen auf Integration verschiedener Ansätze und stellen eine Erweiterung für kontextbezogene Pädagogik um systemische Implikationen dar.

Die Ausführungen zum **Verständnis der Unterrichtsprozesse, Rolle des Dozenten** und seiner Haltung, **Auffassung von Lernern** und zum **Prozess des Instruierens** (Lernen am Modell, Kooperation und Interaktion beim Lernen, die hier bewusst und vielseitig Wunschpositionen den curricularen Positionen gegenüberstellen) sollen das Handlungsfeld der im Kontext beschäftigten Pädagogen insofern bereichern, als dass sie helfen können, Lerner beim Erwerb mentaler Prozesse (HV, LV, MA, TP), beim Erwerb komplexer Prozesse des Konstruierens von Bedeutungen und beim Erwerb sprachlicher Mittel konstruktiv und systemgerecht zu begleiten.

Die einzelnen Implikationen zur Förderung mentaler Konstruktionsprozesse beim Sprachgebrauch und Sprachenlernen sind in den jeweiligen punktuellen Zusammenfassungen zum Training einzelner Kompetenzen **im zweiten Teil** (Kap. 6.2.) zusammengestellt.

**Der dritte Teil** (Kap. 6.3) befasst sich mit dem Erwerb der kooperativen Prozesse einer gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung. „Übereinkunft“ ist ein Mittel der Kooperation, das individuelle Konstruktionen der Kurswirklichkeit entschlüsselt und in der Gruppeninteraktion anfängt. Zwei Fragen standen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung: erstens, wie die Dozenten die Übereinkunft bezüglich des Zulernens gemeinsam mit den Lernern erzielen können und zweitens, wie Adaptationskompetenzen der Lerner in der fremden Sprache Deutsch und ihrer Kultur gefördert werden können.

Eine Abrundung der didaktischen Problematik wurde **im vierten Teil des Kapitels** angestrebt, in dessen Rahmen Konsequenzen für die Wortschatz- und Grammatikvermittlung aus psycholinguistischer Sicht erörtert wurden. Es konnte gezeigt werden, dass psycholinguistische Einsichten mit neurobiologischen Erkenntnissen bezüglich der Prozesse der Bedeutungskonstruktion übereinstimmen und systemische Implikationen berechtigt sind. Es sind die Kontexte und Situationen, nicht nur die Sprache, die die Zuordnung zu mentalen Modellen erleichtern. Die Zusammenhänge zwischen Parametern der Sprachverarbeitung und ihren Kontexten

sind jedoch wissenschaftlich noch nicht erfasst, was eine zukünftige interdisziplinäre Forschungsaufgabe definiert.

## **6.2. Konstruktivistische und systemische Methoden**

Wenn Sprachenlernen ein Prozess von Interaktionen, Verhandlungen und Bedeutungszuweisungen in einer fremden Sprache ist (vgl. Williams/Burden 1997, 168), dann verlangt er nach Kommunikation und Sozialisation mit anderen Menschen, ist also in vielerlei Hinsicht anders als sonstige Lernwege. Das Lernen einer Sprache zwingt praktisch dazu nicht nur kognitive, sondern auch soziale und kommunikative Fähigkeiten anzuwenden (ebd., 149). Schon wegen der Komplexität verschiedener Faktoren muss von ihrer gegenseitigen Einflussnahme auf den Fremdsprachenunterricht und seine Partizipanten gesprochen werden. Für eine Auswahl von Lernordnungen war auch eine Begründung nötig, und zwar in einem didaktischen Modell, das komplexe Einflüsse und Zusammenhänge verständlich macht (Kap. 6.1) und hier in einem methodischen Kalkül, wo verdeutlicht wird, was man in bestimmten Konstellationen tun kann, um erfolgreich zu lernen und ohne zu großen Aufwand zu lehren (vgl. Vielau 2003, 238).

Wissensvermittlung gleicht der Wissenskonstruktion, äußere sprachliche Impulse führen laut der konstruktivistischen Theorie zur Bildung von bestimmten Assoziationen. Inputs von draußen führen jedoch nur zur Bildung bestimmter Gedankenverknüpfungen. Typisch für alle Arten von Kursen oder Unterrichtsstunden ist eine äußere Steuerung. Durch eindeutige Sprachimpulse, präzise Antwortlenkung und einen zügigen Arbeitsrhythmus kann es zur Verlangsamung der Reaktionsgeschwindigkeit kommen. Ein so gesteuerter Prozess kann sinnvoll sein, allerdings sollte der Lehrer eine Sicherheit erlangen, dass die Verinnerlichung der Stoffsystematik bei den Lernern auch zu einer mentalen Systematik und funktionstüchtigen Sprache führt (ebd., 239). Nur was bedeutet es, sicher zu sein? Sind Testergebnisse oder Aussagen im Kurs ausreichend? Kognitiv – konstruktivistische Spracherwerbtheorie zeigt, dass ein subjektiver Lernzuwachs durch Tiefenverarbeitung jeweils der Elemente entsteht, zu deren Aufnahme der Lerner bereit ist. Jeder Lerner konstruiert ein unbewusstes Modell der Sprache, wenn sein Konstruktionsprozess eine Bestätigung aus der Umwelt erfährt und danach sich

Routinen bilden (vgl. Kap. 3/5). Vermittlung, Erklärung, Fehlerkorrektur bleiben wirkungslos, solange die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen zur Verarbeitung fehlen. Bei Aufnahmebereitschaft können brauchbare Hypothesen gebildet werden. Die konstruktivistisch – systemische Methodik will den äußeren Lehrplan (Lehrerentscheidungen, Lernweg, Lernordnung) mit dem Lernplan (individuelle Prädispositionen und Ziele) jedes Lerner verbinden. Und da jeder anders lernt, muss die Aufgabe der Methodik Modellierung und Abstimmung dieses Fensters je nach Anforderungen des Lernkontextes sein (ebd. 240). Mit anderen Worten wird Schaffung optimaler Voraussetzungen für eine subjektive Lernbewegung als Priorität für methodisches Handeln im Unterricht angesehen. Fazit: Lehren sollte sich an Erfordernissen des Lernens orientieren, was konsequenterweise in Prozessorientierung, Lernverlaufdiagnose, Anwendung von Evaluationstechniken und offenen Unterrichtskonzepten mündet, die differenziert und partnerschaftlich selbständige Bewegungen ermöglichen.

Am Anfang des Sprachenlernens müsste sich die Schaffung optimaler Bedingungen in längeren „Input – Phasen“ ausdrücken, in denen Variieren und Experimentieren mit Bestätigung aus der Umwelt möglich sind (vgl. Rohmann 2002, 129). Im Laufe der Zeit werden Lerner auf verschiedenen Wegen zur Selbstbestimmung, auch u.a. durch Erwerb von Lerntechniken hingeführt, so dass sie eigene Konstruktionen bilden und nicht mehr so stark vom Lehrer und der Lehrsituation im Unterricht abhängig sind. Körperliche Aktivität im Unterricht darf dabei nicht aus dem Auge gelassen werden. Empirische Untersuchungen zum ganzheitlichen Lernen bestätigen u.a., dass der Einbezug von Gestik und Körperbewegung die Ausbildung eines zielsprachangemessenen Rhythmus unterstützt (vgl. Santi 1998, Montredor 1999<sup>95</sup>) und positive Auswirkungen auf ganzheitliche Sprachrezeptions- und Produktionsfähigkeit hat (Llorca 1992, 1998).<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> zitiert von Vielau 2002

<sup>96</sup> zitiert von Vielau 2002



### **6.2.1. Zur Definition des didaktischen Begriffes Methode**

In der Einführung des Kapitels wurde bereits auf den Begriff „Methode“ verwiesen. Im Folgenden sollen Definitionen anderer Wissenschaftler das Verständnis der im nächsten Kapitel präsentierten Verfahren verdeutlichen.

Als **Methoden** können theoretisch zu begründende Lernarrangements bezeichnet werden, die das widerspiegeln, was man in einer bestimmten Konstellation tut, um eine Sprache mit Erfolgsaussicht zu lernen und zu lehren (vgl. Vielau 2003, 238). Es sind wiederkehrende Wege, die durch Art und Weise des Herangehens zu charakterisieren sind und spezifischen pädagogischen Situationen angepasst werden (vgl. Reich 2006, 223). Nisbet und Shucksmith verdeutlichen dies mit einem außeruniversitären Beispiel: Eine Lernstrategie/Lernmethode ist wie eine Taktik eines Sportlers, der über Fähigkeiten verfügt, z.B. einen Ball weiter zu werfen. Auf einem Fußballplatz gibt es eine Menge von durch Regeln geprägten Bedingungen und der Sportler hat zu wissen, wie, wann und wo diese erfolgreich eingesetzt werden müssen (vgl. Nisbet/Shucksmith 1991, 12). Es ist die Art und Weise des Umgangs mit Lernstoff – Sprache und ihren Inhalten (vgl. Reich 2006, 223).

**Unterrichtsmethoden** werden oft **als Lehr- und Lernmethoden angesehen** (vgl. Reich 2004, 245). Lehrmethoden, vor allem der klassische Frontalunterricht mit eingebundener Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zeichnet sich durch die Dominanz der Lehrkraft aus, die instruktiv beim Aufbau des neuen Wissens hilft. Konstruktivistisch gesehen, versprechen Instruktionen noch keine Erfolge, weil Lernende sich nicht instruieren lassen, sondern bereit sein müssen, lernen zu wollen, Interessen am Lerngegenstand haben und sich hiermit beschäftigen. Für Lernende sind die Unterrichtsmethoden ihre Lernmethoden.

Im deutschsprachigen Raum setzte sich in der Fremdsprachenforschung noch ein anderer Begriff „Lernerstrategie“ durch, der mentale Pläne zu einer Handlung bezeichnet (vgl. Storch 2003, 20). Weiterhin lassen sich Strategien als mentale Verfahren bestimmen, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern (vgl. Tönshoff 2003, 331). Es sind individuelle Prozesse, zu denen aus neurobiologischer Sicht Dozenten und Lerner selbst keinen direkten Zugang haben. Ein Lerner kann auf einem bestimmten aufgabenorientierten Weg sowohl mentale Prozesse initiieren als auch den weiteren Aufgaben – Aneignung

Weg selbst bestimmen. Aus diesem Grund werden hier Lehrmethoden im weiteren Sinne gleichzeitig als Lernmethoden bezeichnet. Die Verfahren sollen helfen, dass sich Lerner Inhalte und Beziehungen aneignen. In der Wissenschaft und sprachlichen Alltag erarbeitete Begründungen sollen mithilfe von Methoden nachvollzogen werden und sich leichter im Gedächtnis der Lerner verankern. Vor dem pädagogischen Hintergrund vernetze ich hier im weiteren Sinne die Begriffe Lernerstrategien, Lernstrategien<sup>97</sup>, Lernmethoden und Lehrmethoden zu einem Begriff „Methode“<sup>98</sup>, auf Unterschiede weise ich jedoch an bestimmten Stellen explizit hin, da didaktisch auf mentale Prozesse von einem anderen Blickwinkel geschaut wird als auf die äußeren Input – Prozesse des Lehrens.

Beim Lernen einer Sprache kommt es auf Lebenswelten an und deshalb verfolgt die Arbeit mit konstruktivistisch – systemischen Methoden das Ziel, Perspektiven zu erweitern, sie weiterzuentwickeln und neue nicht gedachte Lösungen zu finden. Eine Vielfalt von Methoden der Beobachtung, Teilnahme und Handlung sollte die pädagogischen Chancen der Dozenten und ihrer Partizipanten in ihrer Lebenswelt deutlich vergrößern.

### **6.2.2. Methodendiskussion und Unterrichtserfolg**

Wir können annehmen, dass der Unterrichtserfolg davon abhängt, ob es der Lehrkraft gelingt, eine zu den konkreten Gegebenheiten passende Konstellation der Faktoren zu finden. Auswahl und Gewichtung dieser Faktoren sind beliebig, ein praktikables Handlungsmodell fehlt jedoch, da Systeme unterschiedlich organisiert sind. Ein Fehler kann in einem verborgenen Detail der Lernordnung liegen und dennoch die Wirkung haben, dass der Prozess nicht funktioniert. Lernen wird in jeder Gruppe zu einer neuen Versuchsordnung, zu einem Forschungsakt in eigener Sache (vgl. Vielau 2003, 238).

---

<sup>97</sup> Strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernern im Sinne größerer Lernautonomie und höherer Effizienz beim Lernen - Lernen zu lernen . Den meisten wissenschaftlichen Vorschlägen liegt ein vierschnittiges Grundmuster zugrunde: 1. Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten , 2. Präsentation strategischer Verhaltensweisen, 3. Erprobung der thematischen Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei der häuslichen Eigenarbeit, 4. Evaluation der Erprobungsverfahren (vgl. Tönshoff 2003, 333)

<sup>98</sup> Für den Begriff Methode werden auch die Synonyme Lernmethode, Strategie und Verfahren im Fluss des Textes verwendet

Wenn im folgenden der Begriff Methode im Kontext unseres Ansatzes im DaF-Unterricht verwendet wird, wird er auch vor dem **Hintergrund der interaktiven Lernprozesse** benutzt. Legutke und Thomas unterscheiden hier **drei Dimensionen**: 1. das **Individuum** – alles, was Lerner<sup>99</sup> und Lehrer<sup>100</sup> in die Lernsituation mitbringen, 2. die **Gruppe** – Rahmen für die Arbeit, Interaktion, z.B. Angst, Tabus, Macht, Ziele, 3. das **Thema** – ein dynamisches konstruiertes Element, das in einem interaktiven Prozess gelebt wird, Lerner verbindet, von den Interessen der Lehrer und Wissen der Lernenden und ihrer Kultur beeinflusst wird (vgl. Legutke/Thomas 1991, 29). Entscheidend ist, wie Lehrer und Lerner miteinander in Aufgaben und ihren Kontexten interagieren. Die Arbeitsweisen garantieren jedoch nicht immer dieselbe Wirkung.

Nach der Begründung von Methoden kann in den Feldern gesucht werden, wo man erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lerner beobachtet. In der Sprachforschung ist bekannt, dass das Sprachenlernen nicht von einem hohen IQ abhängt (vgl. Williams/Burden 1997, 146). Studien zum Erfolg beim Lernen von Sprachen zeigen, dass erfolgreiche Lerner eine Menge von Strategien entwickeln, die je nach Problem/Bedürfnis und Situation flexibel angewendet werden und den Erfolg widerspiegeln. Nisbet und Shucksmith stellen fest, dass die meisten erwachsenen Lerner Methoden ablehnen, die mit denen ihnen schon bekannten nichts zu tun haben. Sie führen auch kaum neue Aufgaben aus, weil sie oft nicht wissen, wie Lösungen aussehen sollen (vgl. Nisbet/Shucksmith 1991, 5). Die bekanntesten Erwachsenenstrategien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. **Fragen stellen:** Hypothesenbildung, Zielsetzung und Aufgabenplanung, Analyse der Kommunikationsempfänger
2. **Lernplanung:** Auswahl der Lernstrategie und ihre zeitliche Anteilung; Reduktion der Aufgaben zu Kompetenzen, Gedanken darüber, welche physische und mentale Fähigkeiten notwendig sind
3. **Monitoring/Spiegelung:** Versuche den Anforderungen in kommunikativen Situationen gerecht zu werden, Antworten und Entdeckungen bei initiierten Fragen und Zielen

---

<sup>99</sup> Partizipant, der zum Setting und seiner Organisation beiträgt und diese auch auf eigene Weise interpretiert

<sup>100</sup> Organisator und Manager der settings

4. **Kontrolle:** Überprüfung der ausgeführten sprachlichen Handlungen und ihrer Ergebnisse
5. **Revidierung:** Änderung der ursprünglichen sprachlichen Entwürfe und Umstellung des Lernprozesses mit möglicher Einbeziehung zurückgestellter Ziele
6. **Selbstkontrolle:** finale Überprüfung der Lernresultate und sprachlicher Handlungen in Aufgaben  
(vgl. Nisbeth/Sucksmith 1991, 28)

Es ist ein Prozess, der sich im Lernen des Lernens widerspiegelt. Die Frage ist, ob Individuen beim Lernen erfolgreicher werden können und wie Lehrer ihnen dabei helfen, effektiver zu handeln?

Wenden und Rubin erklären, dass eins der Hauptziele in der Erforschung von Lernmethoden eben der autonome Lerner selbst ist – jemand, der mit Fähigkeiten und Strategien ausgestattet ist, eine Sprache auf seinem individuellen Wege zu finden (vgl. Wenden/Rubin 1987, 8). Diese Erkenntnis impliziert das **Hauptinteresse der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik**, nämlich das unablässige kontinuierliche Herausfinden, welche Lehrwege/-Lernwege für einen bestimmten DaF-Kontext passend sind und das Bewusstsein darüber, wie, wann und wo man diese im Sinne der Selbststeuerung und Selbsttätigkeit anwenden kann.

**Methodengläubigkeit ist nicht konstruktivistisch**, da sie auf sozialtechnologischen Annahmen beruht (vgl. Siebert 2003, 132). Methoden können jedoch unterstützen und anregen. Alles, was nachdenklich macht, überraschende neue Erkenntnisse und ungewöhnliche Beobachtungen ermöglicht, Perspektivenwechsel fördert, ist als lehrreich zu sehen. Aber die Eignung einer Methode hängt letztendlich vom Ziel, Inhalt, Anlass, Kontext, Lern- und Lehrtyp ab (ebd.). Oxford und Crookall fanden z.B. heraus, dass spanische Lerner häufiger belohnt werden als Asiaten, die am liebsten nur ihnen bekannte Strategien benutzen (1989, 410). Rees – Miller erklärt, dass der mögliche Grund dafür in einem bereits als erfolgreich eingestuften bekannten Lernverhalten mit einer anderen Methode zu sehen ist (1993, 683).

Lernmodelle können mit Sicherheit nicht als universell angesehen werden, sondern beruhen auf starken ethnischen/entnotzentrischen Begebenheiten (vgl. Polizer/Mc Groaty 1985, 14). Außerdem gibt es Unterschiede, die auf das Geschlecht des Lerners, seine Persönlichkeit und sein Lernstil zurückzuführen sind. Rees – Miller

spricht auch von Studien, die Hinweise dafür liefern, dass nicht erfolgreiche Lerner dieselben Strategien nutzen, wie die erfolgreichen Partizipanten (ebd.). In Anbetracht dessen können Gründe für einen mangelnden Erfolg beim Sprachenlernen weit komplexer sein. Jede neue Lernmethode muss also nicht für alle gut sein.

Die Rolle der Emotionen und Kognition bei Lernprozessen sind ebenso zu berücksichtigen. Gardner und MacIntyre (1992) deuten in ihren Studien darauf hin, dass affektives Lernen einen größeren Einfluss auf Lernerfolge/Misserfolge hat, als Intelligenz und Begabung. Wie sie früher zeigten, hängen kognitive Handlungen vom Angstgefühl dem Lerngegenstand gegenüber ab (vgl. 1992, 213). Andere Forscher wie Oxford und Nyikos sind davon überzeugt, dass Motivation und Selbstbewusstsein den wichtigsten Einfluss auf die Lernerfolge haben (vgl. 1989, 200). Die Aufgabe jeder Fremdsprachendidaktik müsste darin bestehen, Verfahren/Methoden zu finden (diese zu entwickeln und zu erforschen), die Sprachverarbeitung auf der kognitiven Ebene mit dem Austausch über Emotionen, Motivation und individuelle Haltungen auf der Metaebene zu integrieren.

Metakognition – Wissen über das Lernen des Deutschen – und die Fähigkeit, kognitive Strategien anzuwenden, sind als zentral für effektives Lernen anzusehen.

Aus pädagogischer Sicht ist das Wissen über mentale Prozesse, Faktoren, die eigene Person in der fremden Sprache beeinflussen, kognitive Prozesse, Bewusstsein über eigene Lernpersönlichkeit, Gefühle, Lernhaltung und Lernstile nicht außer Acht zu lassen. Es muss auch in der Fremdsprachendidaktik für die Entwicklung einer ganzen Person plädiert werden, so dass individuelle Lernprozesse eine autonome Regulierung erfahren.

### **6.2.3. Methodische Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht**

In vielen generalisierenden Beiträgen (Bausch 2003, Caspari 2002, Hunecke/Steinig 2002) werden Lehrmethoden als schwieriges, kompliziertes und situatives Feld von Perspektiven und Handlungen, von Beobachtungen und Kommunikationen betrachtet. Die Methoden sind nicht bloß Formen des Handelns, es sind keine Techniken, die man einmal so und einmal anders einsetzen kann, sondern im Lernen und Lehren sind Methoden als Wege in einem zusammenhängenden Gefüge zu betrachten (vgl. Reich 2004, 228).

In der Didaktik kann man von einer Kontroverse um das Verhältnis von Intentionen und Inhalten auf der einen und Unterrichtsmethoden auf der anderen Seite sprechen (vgl. Reich 2006, 243). Wenn man die Entwicklungen der Fremdsprachenforschung und der didaktischen Tendenzen im Unterricht der letzten hundert Jahre betrachtet, wird man feststellen, dass dieser Disput auch hier geführt wird. In den Fragen geht es immer darum, inwieweit es einen Primat auf der intentionalen und inhaltlichen Seite<sup>101</sup> geben müsste, oder ob nicht eine Gleichwertigkeit beider Perspektiven im Lernprozess<sup>102</sup> beachtet werden sollte. Reich betont, dass die konstruktivistische Didaktik die Frage wieder aufnimmt und es anstrebt zu analysieren, wie sich fachwissenschaftliche Inhalts- und Methodenkompetenz mit einer didaktisch bezogenen Lernerkompetenz vermitteln lässt (ebd. 244).

Die bisherige Methodik versucht, geeignete Aktions- und Sozialformen des Unterrichts zu finden, so dass effektiver gelehrt wird. Leider ist didaktisches Wissen dem Fachwissen nur zum Teil verpflichtet, demzufolge werden hier viele Rezeptbücher aus der Praxis geliefert. In Ansätzen wurde schon erkannt, inwiefern fachwissenschaftliche Inhalte, Intentionen und Methoden des Lehrens und Lernens im didaktischen Verhältnis zueinander stehen, was man aus dem Einzug interaktive, interkulturelle, soziale Kompetenz und Selbständigkeit fördernden Elementen in vielen Lehrbüchern für DaF schließen kann.

Die konstruktivistische Lerntheorie bekräftigt die Lösungen und stellt Intentionen, Medien und Methoden in der Planung und Analyse nebeneinander, ohne wirklich differenziert zu fragen, ob alle Methoden bei allen Inhalten und Intentionen geeignet sind. In den heutigen Fremdsprachen – Methodenlehren, die mit vielen Methodenlisten versehen sind, soll der Lehrer die Fragen nach dem Verhältnis von Inhalten und Methoden beantworten und selbst entscheiden, welche Methode für seine Gruppe geeignet ist. Das kann aus konstruktivistischer Sicht nicht akzeptiert werden, weil die Wahl der Methoden nicht als eine subjektive Wahl der Lehrenden und damit nicht als relativ beliebig gesehen wird (vgl. Reich 2006, 244).

---

<sup>101</sup> Hinweise bei Klafki 1962, 1963, 1985

<sup>102</sup> Hinweise bei Paul Heimann 1976

**Erstes Prinzip: Methoden sind als offene Verfahren zu sehen, die nie im gleichen Maße allen passen und deshalb im Dialog mit Lernenden gewählt werden müssen. Alles andere widerstrebt der Viabilität eines lernerzentrierten Unterrichts (ebd.).**

Methoden, die ihre Begründung im Konstruktivismus (Kap. 1) und der Systemtheorie (Kap.2) haben, sind stärker entweder auf der Inhalts- oder auf der Beziehungsseite situiert. Beide Perspektiven sind wichtig, weil wir uns als Konstrukteure von Wirklichkeiten erfahren und sämtliche Formen der Wissenschaft als relativ im Bezug auf ihre Herstellung sehen. Demnach müssen wir uns auch entscheiden, welches Weltbild wir haben wollen. Pluralität mit Entscheidungsfreiheit möchte als natürlich gesehen werden. Beziehungen stehen dagegen vor den Inhalten, da Machtfreiheit eine Illusion ist. Beziehungen sind durchquert durch Macht, deshalb ist Kooperation nicht nur im Sachlichen, sondern auch in der Beziehungskommunikation bedeutend (ebd.). Sprachpsychologen sprechen hier von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien. Man wird verführt, kognitive Strategien als Inhalt – Verarbeitungsstrategien und metakognitive Lernstrategien als Beziehungsstrategien zu bezeichnen, wobei aus konstruktivistischer Sicht beide Strategieformen miteinander verflochten sein können.

**Kognitive Lernstrategien** werden als mentale Informationsaufnahme betreffende Prozesse bezeichnet, die mit dem Ziel etwas Neues zu lernen, im Sinne der Informationsverschaffung, Speicherung, Revidierung und Nutzung eingesetzt werden.

**Metakognitive Lernstrategien** werden dagegen einer anderen Ebene zugeordnet: Lerner werden aufgefordert, ihren Lernprozess aus der Außenperspektive zu betrachten. Die Methoden verbinden sowohl das Bewusstsein darüber, was/wie jemand beim Lernen etwas macht/unterlässt, als auch Wissen über den aktuellen Lernprozess. Weiterhin betreffen metakognitive Lernstrategien, Lernorganisation und bewusste Steuerung eigener sprachlicher Verhaltensweisen je nach Situation und Kontext. Wichtig ist hier, dass sich Lerner ihrer mentalen Prozesse bewusst werden und reflektieren, was passiert, wenn sie lernen (vgl. Williams/Burden 1997, 148). Den Begriff `metakognitiv` benutzte als erster John Flavell (1970, 1976, 1981).

Methoden/Strategien sollen den Lernern helfen an der Kommunikation in einer fremden Sprache teilzunehmen und das fremde Sprachsystem aufzubauen. Dieser komplexe Vorgang verlangt nach einem Fertigkeitstraining auf verschiedenen Ebenen. Die in der didaktischen Fremdsprachenforschung bekannteste Einteilung von Lernmethodengruppen (Abb. 4) stammt von Oxford (1990) und scheint besonders hilfreich für diejenigen zu sein, die auf Methoden unter verschiedenen Aspekten des Sprachenlernens und Lehrens zurückgreifen. Schematisch lassen sich Trainingsschwerpunkte für die Prozessgestaltung erkennen.

Innerhalb von allen Methodenbereichen verweist Reich (2004) im Sinne von Bildungstheorie auf das **Zweite Prinzip: Methodenkompetenz**, auf das **Dritte Prinzip: Methodenvielfalt** und auf das **Vierte Prinzip: Methodeninterdependenz**. Es seien lernmethodische Prinzipien und didaktische Handlungsziele, die einer methodischen Wahl für einen bestimmten Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen. Das Prinzip der Methodenkompetenz bedeutet, dass konstruktives Lernen inhalts- und beziehungsbezogen in handlungsorientierter und viabler Weise für Lerner und mit Lernern entwickelt wird, mit dem Ziel kompetent passende Lernmethoden auszuwählen. Das Prinzip der Methodenvielfalt umfasst die Vermeidung des Methodenmonismus und erschließt vielfältige Beobachter, Teilnehmer und Handlungsvollzüge. Methodeninterdependenz bedeutet, dass Methoden in wechselseitiger Bereicherung eingesetzt und nach situativen Erfordernissen variiert, gemischt und kontrastiert werden (vgl Reich 2004, 247).<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Ausführliche Erläuterung der methodischen Prinzipien in Reich 2004, 247 – 271



<b>Methoden/Lernstrategien nach Oxford 1990</b>	
<b>Inhalt – Sprache</b>	<b>Beziehung</b>
<p>I. Behaltensstrategien</p> <p>II. Kognitive Strategien</p> <p style="padding-left: 20px;">- mentale Prozesse, bei denen Lerner das System der Fremdsprache kennen lernen</p> <p>III. Strategien zur Aufrechterhaltung der Kommunikation<sup>104</sup></p>	<p>I. Metakognitive Strategien</p> <p style="padding-left: 20px;">- helfen Lernern, ihre Lernprozesse zu steuern</p> <p>II. Affektive Strategien</p> <p style="padding-left: 20px;">- erlauben dem Lerner Aufdeckung von Emotionen bezüglich des Lernstoffs</p> <p>III. Soziale Strategien</p> <p style="padding-left: 20px;">- führen zur Interaktion in fremder Sprache</p>

*Abb. 4 Oxford 1990, 151*

Bei der Literaturrecherche und Analyse im Kontext der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik für DaF suchte ich vor allem nach Verfahren zur Förderung des Konstruktionsvermögens in der fremdsprachlichen Interaktion, ein zweites Kriterium bildete die Prozessorientierung. Außerdem sollte die Anwendung der vorgeschlagenen Verfahren den Teilnehmern der Deutschkurse einen Rückblick auf die Resultate mit gleichzeitiger Berücksichtigung individueller und sozialer Lernreflexion ermöglichen und den Dozenten eine Chance geben, Bedürfnisse und Empfindungen ihrer Lehrlinge kennen zu lernen, sodass die Lehr- und Lernvorgänge den autopoietischen Systemen gerecht organisiert, initiiert und evaluiert werden.

Dem Konstruktivismus liegt eine Sicht zugrunde, dass der Mensch der Welt gegenüber nicht als unabhängiger Betrachter steht, sondern dass die bestehende Wirklichkeit immer aufgrund der Eigenkonstrukte betrachtet wird. Deswegen steht der unmittelbare Bezug des Erkennenden auf den Erkenntnisgegenstand unter

<sup>104</sup> Arbeiten von Hosenfeld (1975) und Beobachtung von Mißler (1999) gehen davon aus, dass Fremdspracheaneigner nach eigener Einschätzung umso mehr Kompensationsstrategien entwickeln je länger sie im Zielsprachigen Land sind (vgl. Byram/Perrefort/Souchon 2002, 156)

Zweifel. Es gäbe also keine Realität, sondern konstruierte Wirklichkeiten. Auch die pädagogische Wirklichkeit sei demnach ein Konstrukt ihrer Beobachter in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Raum. Die Verpflichtung der Pädagogen müsste demnach darin bestehen, auch die Meinungen und Sicht der Lerner für die Prozessgestaltung zu berücksichtigen (vgl. Reich 2006, 219). Lehrer oder Dozenten sind bestimmten Richtlinien der Bildung verpflichtet. Insofern gestalten sie die Lehrprozesse auch nicht ganz selbstständig. Das pädagogische Wissen ist ebenfalls begrenzt und seine Konstruktion stellt jeweils Möglichkeiten dar, „wir werden sie den Lernern und Teilnehmern als unsere Lösung anbieten“ (ebd., 220). Gerade hier wird für das pädagogische Handeln im DaF-Unterricht vorgeschlagen, den Lernenden eine Zusammensetzung aus Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion anzubieten, um ihnen Gelegenheiten zu geben, das Wissen auch nach ihren eigenen Vorgaben zu antizipieren.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Kommunikation im Unterricht auf drei Ebenen der Rekonstruktion, der Konstruktion und der Dekonstruktion zustande kommt, so wird erkennbar, dass Dozenten stets nach der Beziehungs- und Inhaltsebene unterscheiden. Das interessante Konstrukt hilft möglicherweise zu erkennen, dass in pädagogischen Prozessen (in ihrem Zeit und Raumgeschehen) wechselseitige Wirkungen zwischen den interagierenden Personen untereinander und zwischen den zu lernenden Inhalten darüber entscheiden, ob alle Teilnehmer, auch der Dozent, am Ende zufrieden sein werden.

Die sich für die Methodenbildung vom Konstruktivismus und der Systemtheorie ableitende Implikation führt darauf hinaus, dass der Unterricht den Akteuren eine aktive Beteiligung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle, konstruktives, situatives und soziales Lernen bieten sollte.

Im folgenden Kapitel werden zuerst konstruktivistische, dann systemische Methoden einführend erläutert. Da konstruktivistische Methoden in der heutigen Bildungswissenschaft und in ihrer Praxis einen hohen Bekanntheitsgrad haben und in vielen Fällen angewendet werden, beschränke ich mich hier nur auf die Nennung und eine kurze Beschreibung der einzelnen Methoden, verweise aber auf weiterführende Quellen. Im zweiten Teil zu systemischen Verfahren gehe ich genauer darauf ein.

Systemische Arbeit findet seit mehreren Jahren in der Weiterbildung des Profitbereichs<sup>105</sup> einen breiten Einzug, in der Schule, an den Universitäten und Fremdspracheninstituten dagegen sind Spuren einer solchen Arbeit schon seit immer sichtbar, werden jedoch kaum oder sogar gar nicht unter dem Begriff dokumentiert und weiter erforscht.

Bei der Zusammenstellung der konstruktivistischen Methoden Kap. 6.2.4. werde ich die konstruktionsfördernden Verfahren beschreiben, die bis jetzt in der Literatur der konstruktivistischen Pädagogik bekannt sind, im Vokabular der Fremdsprachendidaktik dagegen kaum oder selten gebraucht werden. In dem Teil Systemische Methoden Kap. 6.2.5. werde ich deskriptiv die Behandlungsweisen vorschlagen, die das Konstruktionsvermögen im Bezug auf die Interaktion fördern sollen. Der Einsatz der Methode zur Metakommunikation und Erweiterung der Beobachterperspektive „Reflecting Team“ wird hier zum Untersuchungsgegenstand (Kap. 7). Die Ergebnisse können eine didaktische Diskussion eröffnen und Anregungen für die Erforschung der Auswirkung von weiteren Methoden liefern.

#### **6.2.4. Konstruktivistische Methodenvielfalt**

Die Auswahl und Anwendung von konstruktivistischen Methoden erfordern Prämissen. Darunter sind jene zu verstehen, die den interdisziplinären Erkenntnissen der Neurobiologie, Psychologie und Medizin (Kap. 1 – 2) abzuleiten sind. Bei der Entscheidung für eine konstruktivistische Elemente beinhaltende Methode kommt es vor allem darauf an, ob das jeweilige Verfahren Re-, De- und Konstruktion nicht um ihrer selbst willen, sondern im kommunikativen Prozess der deutschen Sprache ermöglicht, jeden Lerner in seiner sprachlichen und persönlichen Individualität fördert, d.h. auch seine Entscheidungsfreiheit anerkennt und Erfahrungsaustausch in der Lerngruppe etabliert.

Konstruktivistische Methoden werden in erster Linie folgende **Merkmale** aufweisen:

- Sie ermöglichen den Lernern Verbalisierung, Dekonstruktion und neue Konstruktion ihrer eigenen Sicht.

---

<sup>105</sup> Betriebliche Weiterbildung

- Sie ermöglichen es Unterscheidungen vorzunehmen und Beziehungen zum Lernstoff herzustellen.
- Sie ermöglichen Generalisierbarkeit der sprachlichen Erfahrung in Interaktion durch Erforschung und Entdeckung der Sprache.
- Sie ermöglichen es, den Stoff zu erleben und helfen, ihn durch Perturbation zu „verstehen“ (mit eigenen Landkarten abzugleichen), d.h. in gegenwärtiger Situation Begriffsnetze zu konstruieren.
- Sie ermöglichen zirkuläres Denken, ohne Gefühle und körperliche Empfindungen auszulassen.
- Sie helfen dem Lerner seine Psycho-, Sach- und Handlungslogik in Kompetenzen zu verwandeln und diese zu erweitern, wodurch Vernetzung und Transfer sprachlichen Wissens stattfinden kann.

Im Folgenden werden diese Methoden für den DaF-Unterricht zusammengestellt, die auf den ersten Blick die beschriebenen Merkmale vorweisen. Die Wissenschaftlichkeit der Methodenwirkung wird bei jedem dieser Verfahren anderen Quellen zu entnehmen sein, wobei ich darauf hinweisen möchte, dass sich diese Sparte für den Fremdsprachenunterricht noch eröffnen muss. Demnach seien ausgewählte Verfahren nur als Vorschläge zu nehmen, denen eine sehr kritische fachliche Stellungnahme abverlangt wird.

Reich stellt in seinem Entwurf konstruktivistischer Pädagogik (2004) eine Reihe von Verfahren zusammen, die genannte Prinzipien erfüllen. Jede Methode wird analysiert und präsentiert, je nach ihren Quellen, ihrer theoretischen und praktischen Begründung und ihrer Anwendung in der Praxis. Aus wissenschaftlicher Sicht fehlt jedoch fast in jedem Fall an empirischen Belegen für die Funktionalität der Methoden. Und wie Autoren der berühmtesten Methodensammlung im anglo – amerikanischen Raum betonen: “Approaches and methods are often based on the assumption that the processes of second language learning are fully understood. Many of the books written by method gurus are full of claims and assertions about how people learn languages, few of which are based on second language acquisition research or have been empirically tested” (Richards/Rodgers 2006, 249). Es scheint also ein offenes, noch zu entdeckendes Feld für Bildungswissenschaftler zu sein, die Wirkung der Verfahren zu untersuchen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll verdeutlicht werden, welche Methoden der historischen Didaktik konstruktivistische Züge aufweisen. Das Methodenfeld soll in der Fachdidaktik der Fremdsprachen übertragen und somit für Empirie eröffnet werden. Jede Methode wird hypothetisch als geeignet für alle Bildungszwecke gesehen, auch für den Fremdsprachenunterricht. Zusätzlich zu den von Reich ausgewählten Verfahren werden weitere in Beispielen genannt, viele bereits im Fremdsprachenunterricht verbreitete werden am Ende des Kapitels nur erwähnt. Die Liste der Methoden muss aber als unendliches Vorhaben der pädagogischen Kreativität gesehen werden, da ständig neue Methoden hinzukommen und Mischformen entstehen (vgl. Reich 2004, 276).

#### **6.2.4.1. Handlungsorientierte Methoden - große Methoden zum Kompetenztraining**

Handlungsorientierung hat historisch gesehen eine lange Tradition. An der Begriffskette entlang: „Tatanschauung (Fröbel) - Arbeitsschulprinzip (Kern) – learning by doing (Dewey) – das Ingenium des Praktischen (Möller) – Bildung durch Gebrauch der Hände und Füße (Wetterling) – das Denken an den Sachen (O.Wagner) – operationales Lernen (Piaget) – das schöpferische Tun (Metzger)“ könnte man die Historie breit entfalten. In der Gegenwart ist durch H. Meyer und H. Gudjons mehr durch ein Aspektkonglomerat die Neubegründung erfolgt: Das Lernen hat kognitive, emotionale und praktische Aspekte, wichtig sind Lebens- und Situationsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Mit- und Selbstverantwortung (vgl. Bönsch 2006, 94).

Dazu lässt sich ergänzend hinzufügen: Was beim Lernen passiert, kann nur aus dem Erleben und Verhalten entnommen werden (Kap. 3, Roth 2002, 19). Handlungsorientierte Methoden sollen den Lernern einen handelnden Umgang mit dem Lerngegenstand Sprache und ihren Inhalten ermöglichen, damit diese sich mit gesellschaftlicher Wirklichkeit auseinandersetzen können, Erfahrungen in großen Spielräumen machen und einen direkten Bezug zum Leben in der Sprache gewinnen (vgl. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft 1995, 600<sup>106</sup>). Außerdem werden

---

<sup>106</sup> Lenzen, D. (Hrsg.).

unter dem Begriff Unterrichtsaktivitäten verstanden, während deren die zwischen den Dozenten/Lehrern und Lernern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation der Unterrichtsprozesse leiten und die Lerner gleichzeitig mehr Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben (vgl. Meyer 1988, 214). Das durch die Methoden initiierte Handeln im Unterricht schafft die Grundlage der Lernprozesse, da Konstruieren nicht von den Anweisungen der Dozenten ausgeht, sondern durch Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit autopoietischer Systeme zustande kommt (vgl. Kap. 3, Glasersfeld 1992, 210).

In Anlehnung an Friedrich<sup>107</sup> ist das Prinzip der Wissensorientierung vom Prinzip der Handlungsorientierung abzugrenzen. Beim Prinzip der Wissensvermittlung steht fertiges und deshalb überprüfbares Wissen als Ergebnis eines Lernprozesses im Vordergrund, beim Prinzip der Handlungsorientierung die Anerkennung und Förderung der Kursteilnehmer als lernende Personen. Das Prinzip der Wissensorientierung legt dem wissensorientierten Unterricht ein Ziel zugrunde: Erwerb von Wissen, wobei sich die didaktische Struktur an der jeweiligen Fachsystematik zu orientieren hat (vgl. Friedrich 2005, 325). Vor dem Hintergrund der Neurobiologie wissen wir (Kap. 2 und 3), dass Lernprozesse auf keinen Fall das Ergebnis von Inputsignalen darstellen, sondern sich in Abhängigkeit des engen zirkulären und geregelten Zusammenhangs von Wahrnehmung, neuronalem Speicher und erfolgten Handlungen vollziehen. Die erfolgten Handlungsausführungen sind neuronal rückgekoppelt und wirken rekursiv modifizierend bis hin auf die Wahrnehmungsebene. Ohne Handlungsausführungen und ihre neuronale Rückmeldung können keine verlässlichen inneren Repräsentationen einer äußeren Welt aufgebaut werden. Das Gehirn des Menschen scheint beim Aufbau neuronaler Repräsentation darauf angewiesen zu sein, seine kognitiven Konstrukte am Widerstand der Welt aktiv handeln zu validieren (vgl. Friedrich 2005, 327).

Unterrichtsmethoden sind demnach zu beurteilen, inwieweit sie dem Prozesscharakter des Lernens entsprechen. Handeln bezieht sich direkt auf das Denken, das Problemlösen und schließlich auf das Lernen. Eine Handlung unterscheidet sich jedoch von einer einfachen Tätigkeitsausführung, da sie auf mehreren Ebenen zustande kommt: Information – Planung – Beratung – Ausführung

---

<sup>107</sup> Friedrich, G. (2005): *Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik*. Peter Lang, Frankfurt a.M.

– Evaluation – Bewertung – Information usw. (Peterßen 1999, 16). Demzufolge wird eine Zielerreichung auch in sprachlichen Lernprozessen durch jene Methoden nahe gelegt, die ein großes Maß an Selbststeuerung, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit in kooperativen Prozessen versprechen.

Im Folgenden wurden zur Veranschaulichung der methodischen Sicht vor dem Hintergrund konstruktivistisch – systemischer Pädagogik einige Verfahren für verschiedene sprachliche Trainingsbereiche (Fertigkeitstraining) ausgewählt. **Methodenlisten** und weitere theoretische Details sind aus folgenden Quellen zu entnehmen: <http://.methodenpool.uni-koln.de>, Meier, D. (2004): Accelerated Learning, Weidemann, B. (2006) Handbuch Active Training, Rachov, A. (2002): Ludus & Co.- managerSeminare 2005.

### **a. Cognitive Apprenticeship**

Training: Hörverstehen, Leseverstehen, Textproduktion, Mündlicher Ausdruck

Der durch die Theorie situierter Kognition begründete und in enger Verbindung mit dem situierten Lernen stehende Ansatz soll kognitive Prozesse im Sinne Meister – Lehrling - Verhältnisse sichtbar machen. Allgemeine übertragbare Fertigkeiten sind wichtiger als spezielle Inhalte des gelehrteten Stoffes, es ist wichtiger, sich Strategien zum Leselernen zu merken als nur einen einzigen Text vom Inhalt verstanden zu haben. Im Folgenden aus dem Methodenpool gezogenen Text sollen zwei Beispiele zum Kompetenztraining die Methode verdeutlichen:

#### **Lesen**

*Für das Erlernen einer effektiven Lesestrategie wurde von Palincsar und Brown ein Leitfaden im Sinne des Cognitive Apprenticeship erstellt. Dieser Ansatz heißt „Reciprocal Teaching“ („wechselseitiges Unterrichten“) und stellt vier grundlegende Fähigkeiten in den Vordergrund: Auf der Basis eines gelesenen Textes Fragen formulieren, Textzusammenfassung, Vermutungen über den Fortgang des Textes anstellen und Probleme mit dem Text klären.*

*Diese vier Schritte werden wie folgt realisiert:*

- *Zu Beginn lesen Lehrer und Lerner jeder für sich einen Textabschnitt. Der Lehrer (oder ein Lerner, der die Lehrerrolle einnimmt) formuliert nun eine Frage, die auf dem Textabschnitt basiert, macht eine Zusammenfassung und gibt eine Prognose für den weiteren Text ab oder verdeutlicht den Inhalt des Gelesenen noch einmal.*
- *Anfangs zeigt der Lehrer den Lernern diese vier Schritte, die dem Lesen folgen (Modeling) und beobachtet und berät sie intensiv bei der Konstruktion einer sinnvollen Frage bzw. der*

*Zusammenfassung des Textes (Coaching). Er kritisiert die Arbeit der Lerner und gibt positive Rückmeldungen über die Anteile, die ihnen gut gelungen sind. So stellt er den Lernern das „Scaffolding“ zur Verfügung, also die Hilfe, die sie beim Ausführen der (kognitiven) Arbeitsschritte noch brauchen.*

- *Die Lerner führen nur so viele Arbeitsschritte aus, wie sie gemäß ihrem Lernstand bewältigen können und steigern sich langsam bis sie die vier Schritte selbstständig erledigen können.*
- *Sobald die Lerner diese Kompetenz erreicht haben, tritt das „Fading“ ein, der Lehrer nimmt die Rolle der Aufsicht ein und gibt nur noch gelegentlich nach Bedarf Hinweise oder ein Feedback.*
- *Durch dieses methodische Vorgehen wird dem Lernenden ermöglicht, ein neues Konzept vom Lesen zu entwickeln, das über das bloße Erkennen der Buchstaben und Wörter hinweg auf die Bedeutungsebene getragen wird. Den Lernern wird klar, dass Lesen zum einen konstruktive Akte erforderlich macht, wie das Formulieren von Fragen oder das Zusammenfassen, zum anderen bewertende Akte wie das Analysieren und Klären von Unklarheiten im Text. Außerdem verdeutlicht das wiederholte Lesen eines Textabschnittes zur Ausführung der vier Analyseschritte den Lernern die Tatsache, dass Lesen nicht nur das einmalige Überfliegen eines Textes bedeutet, sondern dass meistens mehrere Male gelesen werden muss, bevor ein Text verstanden werden kann. So gelangen sie zu einer realistischeren Einschätzung dessen, was Lesen bedeutet und welche Fähigkeiten sie erlangen müssen, um mit komplexeren Texten arbeiten zu können.*

*Ein besonderer Aspekt der Methode des Cognitive Apprenticeship, der hier tragend ist, ist die Tatsache, dass die Lerner gewissermaßen im Kontext lernen. Während der Lehrer die vier Schritte des Lesens demonstriert, wissen die Lerner, dass dies gleich auch ihre Aufgabe sein wird und haben so einen stärkeren Bezug zu dem, was der Lehrer ihnen erklärt. Wenn sie selbst die Arbeitsschritte einmal ausgeführt haben, hören sie dem Lehrenden mit dem Wissen über die möglichen Schwierigkeiten bei der Ausführung der einzelnen Schritte besser zu und vergleichen gleichzeitig ihre Strategien mit denen des Fachkundigen. Diese Reflexion des eigenen Vorgehens ist ein wesentlicher, wenngleich immer kritischer Aspekt des Lernprozesses.*

*Durch das „Scaffolding“, die sich Schritt für Schritt zurückziehende Hilfestellung durch den Lehrer, wird der komplexe Arbeitsvorgang in besser zu bewältigende „Hüppchen“ aufgeteilt, jeder Lerner kann also so kleinschrittig vorgehen, wie er es braucht. So wird das Selbstbewusstsein gestärkt, denn es drohen weniger Situationen, in denen die Lerner negativ scheitern können.*

*Ein letzter wichtiger Aspekt ist die Doppelrolle des Lerners sowohl als Produzent als auch als Kritiker: Lerner produzieren nicht nur Zusammenfassungen, sondern lernen auch, die der anderen Lerner zu bewerten. Sie werden dadurch gezwungen, ihr Wissen über eine „gute“ Zusammenfassung zu formulieren, wodurch dieses Wissen für sie selbst besser abrufbar wird.*

### **Schreiben**

*Der Ansatz zum Schreiben wurde z.B. von Scardamalia und Bereiter entwickelt. Über den Vergleich von „Experten“- und „Laien“- Strategien im Schreibprozess sollen die Lerner einen Eindruck über die erforderlichen Arbeitsschritte bekommen, die zum Schreiben dazugehören. Laien schreiben meist mit der „Wissensmitteilungs-Strategie“, sie schreiben alles auf, was ihnen zu einem Thema einfällt und hören auf, wenn ihnen nichts mehr einfällt. Experten jedoch planen, was sie schreiben möchten und redigieren ihre Schreibergebnisse.*

*Scardamalia und Bereiter haben das Vorgehen professioneller Schreiber kognitiv analysiert und ihre „Procedural Facilitations“ (prozessorientierte Hilfen bei der Verfahrensweise) daraus abgeleitet. Das Planen eines Textes unterteilen sie in*

- *eine neue Idee entwickeln*
- *eine Idee verbessern*
- *eine Idee ausarbeiten*
- *Ziele festlegen*
- *die Ideen in einen Zusammenhang setzen*



Für jeden einzelnen Punkt haben sie Hilfestellungen erarbeitet, die den komplexen Ausarbeitungsprozess auflgliedern und vereinfachen:

### **Neue Idee**

*Eine noch bessere Idee ist...*  
*Ein wichtiger Punkt, den ich noch nicht beachtet habe ist...*  
*Ein besseres Argument wäre...*

### **Verbessern**

*Ich bin noch nicht ganz sicher über das, was ich gerade geschrieben habe...*  
*Ich glaube wirklich, dass dies nicht nötig ist, weil...*  
*Dies klingt nicht sehr überzeugend weil...*  
*Aber viele Leser werden nicht damit einverstanden sein, dass...*

### **Ausarbeitung**

*Ein Beispiel hierfür ist...*  
*Das stimmt, aber es reicht noch nicht aus, deshalb...*  
*Der Grund aus dem ich das denke ist...*  
*Ein guter Aspekt des Gegenarguments ist...*

### **Ziele**

*Ein Ziel auf das ich hinarbeiten könnte wäre...*  
*Meine Absicht ist...*

### **Zusammensetzung**

*Wenn ich mit meiner stärksten Idee anfangen will, werde ich...*  
*Ich kann dies verbinden, indem ich...*  
*Mein Hauptargument ist...*

*Diese Hilfestellungen stehen den Lernern auf Stichwortkärtchen zur Verfügung. Auch hierbei wird die Methode des Modeling, Coaching, Scaffolding und Fading angewandt. Der Lehrer demonstriert zunächst, wie die Hilfestellungen, die auf den Stichwortkärtchen notiert sind, verwendet werden sollen, indem er selbst eine Idee vorstellt, über die er schreiben möchte. Dann versuchen die einzelnen Lerner, einen Aufsatz über ein neues Thema zu planen. Dieser Vorgang wird „Soloing“ („allein machen“) genannt. Wie beim Reciprocal Teaching nehmen die Lerner hierbei sowohl die Produktions- als auch die Kritikerrolle an. Der Lehrer und die anderen Lerner bewerten das Soloing jedes Lerners, indem sie z.B. Diskrepanzen zwischen dem erklärten Ziel und dem vorgeschlagenen Plan aufzeigen. Außerdem beteiligen sich die Lerner an der Diskussion über die Probleme, die der Autor nicht überwinden konnte. Auch hier übernehmen die Lerner nach und nach die Aufgaben der Kontrolle und des Problemlösens, die sie anfangs vom Lehrenden abgeschaut haben. Die Lerner verinnerlichen die Hilfsschritte immer mehr, bis auch die Stichwortkarten nicht mehr benötigt werden.*

*Eine weitere Strategie ist die Co-Investigation (Nachforschung), die die Lerner ermutigen soll, sowohl ihre bereits vorhandenen Strategien als auch solche, die sie gerade erwerben, zu reflektieren. Hierbei sollen die Lerner, während sie eine Aufgabe erledigen, ihre Gedanken dazu laut äußern und diese dann gemeinsam reflektieren. Durch den Vergleich von eigenen Denkprozessen mit den Hilfen auf den Stichwortkärtchen stellen die Lerner fest, inwiefern ihre eigenen Strategien von denen eines „Experten“ abweichen.*

*Die Lerner bauen durch diese Methode ein neues Bild des Schreibvorganges auf, sie lernen, dass auch erfolgreiche Autoren ihre Werke nicht einfach herunter schreiben, sondern ihre Texte vielfach überarbeiten müssen, bevor sie sie veröffentlichen können.*

*Durch das Modeling wird deutlich, dass auch fortgeschrittene Schreiber Probleme haben, falsch anfangen, ganze Passagen aus ihren Texten auf dem Weg zur Fertigstellung streichen müssen. Der zufällig erscheinende Schreibprozess gliedert sich durch die vereinfachten Einzelschritte in eine übersichtliche Struktur auf, die die Lerner mit Hilfe der Stichwortkärtchen verinnerlichen. (vgl. Reich 2003, Methodenpool)<sup>108</sup>*

Cognitive Apprenticeship zeigt sich als recht effektiv einsetzbar in den Bereichen Textverständnis, Schreiben und Mathematik. Aus dem Cognitive Apprenticeship lassen sich Elemente idealer Lernsituationen herleiten. Cognitive Apprenticeship Methoden können traditionelle Lernmethoden auch in anderen Bereichen sinnvoll ergänzen. Die Autoren schlagen sogar vor, dass Cognitive Apprenticeship in der gesamten Schulausbildung der USA integriert wird. Diese Integration wäre von den Kosten und dem Aufwand her nur über Computersysteme und andere technische Hilfsmittel zu erreichen. Lehrer wären nach wie vor für die intensive Betreuung verantwortlich, aber Computerprogramme u.ä. konnten unterstützende Übungsmöglichkeiten anbieten. Ein Beispiel wäre die Tonaufnahme von artikulierten Denkprozessen, die dann der Wiederholung und dem Nachdenken über den Problemlöseprozess dienen<sup>109</sup>.

### **Literatur:**

*Collins, A., Brown, J.S., und Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction (pp.453-494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.*

### **b. Erkundung**

Transfer einer thematischen Einheit, z.B. Einkaufen, Sprache, Sport, Training aller Kompetenzbereiche

Erkundung hat das Ziel, den Lernenden aus seinem gewohnten Lernumfeld herauszuführen. Durch das Erkunden z.B. außerschulischer bzw. nicht künstlich gestalteter Lernorte wird versucht, die Wirklichkeit, so wie sie in einer Praxis oder

---

<sup>108</sup> Dieser Text wurde zur Verdeutlichung direkt aus dem Methodenpool übernommen

<sup>109</sup> Adams, T. Referat im WS 1996/97 im Seminar "Multimediale Lern- und Informationssysteme" von Dr. Gudrun Häfele

Lebenswelt als tatsächlich erscheint, direkt und möglichst mit allen Sinnen zu erfahren.

*Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool.*

*Kommentar: Das Buch beschreibt die Erkundungswanderung. Es wird dargestellt, welche Voraussetzungen für den erfolgreichen Verlauf einer Erkundungswanderung notwendig sind und wie man Erkundungswanderungen für Schüler und mit Schülern plant, durchführt und auswertet. Eher theoretisch orientiert und daher weniger als Hilfe für die Praxis zu empfehlen (vgl. Reich 2003, Methodenpool.)*

### **Literatur:**

*Bönsch, M.: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3. erw. u. aktualisierte Auflage. Stuttgart (UTB Verlag) 2000. Knirsch, Rudolf R.: Die Erkundungswanderung. Paderborn (Schöningh Verlag) 1979*

### **c. Gruppen – Experten – Rallye**

Training aller Kompetenzbereiche – Kommunikation – Teamarbeit - Problemlösung

Die in den 70er Jahren von Aronson entwickelte Methode begründet sich in der Orientierung am selbständigen Erarbeiten des Stoffes, nachhaltigen Lernen durch Vermittlung des Gelernten an Mitlerner und eignet sich gut zur Einführung neuer Inhalte, wobei Grund- und Basiskenntnisse vermittelt werden können.

Die Gruppen-Experten-Rallye ist eine Methode bei der Lernende gleichzeitig auch als Lehrende agieren. Es werden Stamm- und Expertengruppen gebildet, wobei die Lerner sich erst eigenverantwortlich und selbstständig in Gruppenarbeit exemplarisch Wissen über einen Teil des zu bearbeitenden Themas erarbeiten, welches sie dann in einer nächsten Phase ihren Mitlernern in den Stammgruppen vermitteln.

Das Verfahren zeichnet sich durch einen hohen Vorbereitungsaufwand wegen der Anfertigung von auf die Arbeit einführenden Expertenblätter einerseits, und einen hohen organisatorischen Aufwand andererseits, aber wenn sich die Gruppe an die Arbeitsform gewöhnt, ist eine hohe Motivation und effizientes Lernen garantiert (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool.

**Literatur:**

Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: W. H. Freeman.

Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (2nd ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.

Hertz-Lazarowitz, R., Kagan, S., Sharan, S., Slavin, R., & Webb, C. (Eds.). (1985). *Learning to cooperate: Cooperating to learn*. New York: Plenum.

**d. Leittexte**

Informationsvermittlung – Ideensammlung - Training von Leseverstehen und mündlichem Ausdruck – Kooperationstraining

Die in den siebziger Jahren aus beruflicher Praxis der Ausbildungsstätten von Daimler Benz entwickelte Methode kann angewendet werden, wo es um Training von Routinehandlungen geht (Zweck-Mittel-Operationen) und komplexes handlungsbezogenes Wissen/Handlungskompetenz vermittelt werden soll. Die Facharbeiter mussten oft mit komplizierten Handbüchern für Werksmaschinen und automatisierten Systemen umgehen. Ausbilder mussten Zeit gewinnen, sich auch mit langsamen Lernern differenzierend zu beschäftigen. Naheliegend war, Selbstlernmaterialien in der Praxis zu entwickeln.

Dokumente und Unterlagen werden mit Hilfe von Leitfragen bearbeitet, die den Arbeitsprozess steuern, der Lehrende fungiert nur als Berater. Aus konstruktivistischer Sicht ist zwar die Dominanz des Abbildungslenkens zu kritisieren, aber es muss erkannt werden, dass insbesondere bei Zweck – Mittel Handlungen die kognitive Repräsentation von Handlungsschritten in Kombination mit Handlungsausführungen sinnvoll ist. Lerner werden veranlasst, selbständiges Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten in eine Handlungskonsequenz zu bringen. Das Bild vom Ziel ihrer Handlungen wird klarer und aufgrund der Dokumentation von Reflexionen ihres Tuns bauen sie ein semantisches Netzwerk auf und lernen in fremder Sprache kommunizieren, das Gelernte können sie dabei besser behalten.

Aus der Praxis kann entnommen werden, dass die Methode den Lernenden einen Freiraum gibt, sich situativ, individuell und differenzierend mit einzelnen Lernern in Gruppenprozessen zu beschäftigen, was in Anbetracht der Tatsache, dass Gruppen oft sehr groß sind, eine wunderbare Gelegenheit gäbe, erstens Beziehungen aufzubauen, zweitens Individuen anzuerkennen (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool

### ***Literatur:***

*Rottluff, J. (1992): Selbständig lernen. Arbeit mit Leittexten. Weinheim & Basel, Beltz, 15 – 16, 86 – 91*

### **e. Moderation/Metaplan**

Ideensammlung - Training des mündlichen Ausdrucks im Informationsaustausch – Wortschatzerwerb – Grammatikerwerb und Übung – Training der Schreibfertigkeit

Die aus dem unternehmerischen Bereich in die Schulen und Erwachsenenbildung übernommene Methode entstand aus dem Bedürfnis, Probleme demokratisch zu lösen und Mitarbeiter als Persönlichkeiten zu sehen (vgl. Schnelle 1982, 12).

Hinter der Moderation versteckt sich die begleitende Leitung und impulsgebende Anregung von Diskussionsprozessen in Gruppen. Das Verfahren kann erforderlich werden, wenn in Gruppen Informationen gesichtet, Assoziationen gebildet, ein Brainstorming durchgeführt, Planungs- und Entscheidungsprozesse visualisiert und geklärt werden sollen.

Der Metaplan ist dagegen eine Verschriftlichung der Diskussionsergebnisse, wo auf Pinwänden Ideen auf Karten in Stichworten gesammelt, Meinungen gebildet und Zielabsprachen getroffen werden. Produzierte Dokumente werden archiviert und bleiben für eine längere Zeit sichtbar, was letztendlich das Gedächtnis und die Wahrnehmungsprozesse einzelner Lerner unterstützen kann.

Teilnehmer werden nicht von einem besserwissenden Dozenten gelehrt, sondern bestimmen und entscheiden mit. Gefordert wird eine allgemeine Aktivität und Beteiligung am Gesprächsprozess, Berücksichtigung aller Meinungen, Nutzung der Erfahrungen aller Teilnehmer und vielleicht das Finden einer gemeinsamen Lösung.

Anzumerken ist, dass sich die Methode als zeitaufwendig erweisen kann und die Interessen oder Konkurrenzen einzelner Teilnehmer im Rahmen der Methodendurchführung erschwerend wirken werden. Pädagogen müssen sich als ziemlich geschickt zeigen, um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool

### ***Literatur:***

*Schnelle, E. (1982): Metaplan Gesprächstechnik. Kommunikationswerkzeug für Gruppenarbeit. Quickborn*

### **f. Planspiel**

Leseverstehen mit Transfer im mündlichen Ausdruck, Hörverstehen je nach Aufgabenstellung, Strategietraining, Kooperation, besonders stark kontextbezogen.

Teilnehmer sollen durch Simulationen einer Praxissituation einen möglichst realistischen und praxisbezogenen Einblick in gezielte Probleme gewinnen, eigene Entscheidungen treffen, Konsequenzen ihres Handelns erfahren, aber auch eine Fähigkeit entwickeln, Beobachtung auf der Metaebene in der Fremdsprache zu verbalisieren. Die Dozentenrolle beschränkt sich auf die Organisation des Materials, Moderation der Spielphasen und eventuelle Beratung bei der Ausführung. Zur Durchführung werden folgende Materialien benötigt: eine Fallstudie oder Skizze der vorherrschenden Problemsituation, Arbeitskarten mit Erklärungen zum Seilverlauf, Rollenkarten, Ereigniskarten, Arbeitsmittel (Requisiten). Eine solche Vorbereitung ist mit einem hohen Aufwand und Kreativität der Dozenten verbunden.

Vor der Durchführung müssen jedoch das Interesse am Prozess und Bereitschaft der Teilnehmer, sich auch fremden Verhalten zu öffnen, bekundet werden. Höchst

wahrscheinlich ist, dass nur durch Identifikation mit bestimmten Personen oder Aufgaben innere Motive angetrieben werden.

Typisch für die Methode sind relativ freie Ziel- und Zeitvorgaben und ein hoher Realitätsbezug, was besonders im ersten Fall oft in institutionellen Rahmen auf den ersten Blick als problematisch eingestuft werden kann.

Das Spiel wird als Anlass zur Reflexion im divergenten Denken angesehen, sollte jedoch der Unvorhersagbarkeit menschlichen Verhaltens durch entsprechende Freiräume in Rollenzuschreibung und Offenheit von Situationen entsprechen (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool.

### ***Literatur:***

*Klippert, H. (2002): Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim – Basel*

*Lehmann, J. (Hg.) (1977): Simulations- und Planspiele in der Schule. Bad Heilbrunn*

### **g. Postkorbmethode**

Training: Leseverstehen, Mündlicher Ausdruck, Textproduktion, selbständiges Entscheidungstreffen

Die ursprünglich im Assesment Center zur Auswahl von Führungskräften durchgeführte Methode verleitet zur Bearbeitung von Briefen und Aktennotizen. Der Teilnehmer muss die Vielfalt der erhaltenen Informationen oft unter Zeitdruck aufnehmen, strukturieren und Entscheidungen treffen.

Im Fremdsprachenunterricht eignet sich die Methode besonders zur Einübung bestimmter sprachlicher Verhaltensweisen, wo Antworten auf Kassetten aufgenommen und danach reflektiert werden. Meist sind 15 – 20 Schriftstücke ( die auch mit Beteiligung der Lerner entstanden) bzw. mitgeteilte Vorgänge innerhalb eines eng begrenzten Zeitraumes zu bearbeiten, Zusammenhänge von Teilaspekten müssen erkannt werden. Lösungen werden meist schriftlich durch Anweisungen auf den Schriftstücken abgegeben oder eben aufgenommen.

Im systematischen Vorgehen verschafft sich der Teilnehmer einen Überblick über die Unterlagen und strukturiert alles nach Wichtigkeit. Wesentlich ist auch, dass Entscheidungen in Reflexionsphasen oder Interviews begründet werden.

Zu bemerken ist, dass es für alle Lerner auf allen Stufen des Fremdsprachenunterrichts wichtig ist, wesentliche Aussagen von unwesentlichen zu unterscheiden. Meine Erfahrung zeigt, dass hier die Kompetenzen der Informationenselektion von den Kulturen und Menschen abhängen und nicht nur auf Unfähigkeit, die Sprache zu verstehen, zurückzuführen sind. Die Methode darf deshalb nur langsam und vorsichtig mit vielen Anleitungen des Dozenten eingeführt werden, am Anfang auch ohne zeitliche Begrenzung. Zunehmende Selbständigkeit sollte jedoch im Laufe der Zeit möglich werden, wobei in Gruppen der Kampfgeist vorherrschen sollte.

Die Übung kann Stress oder Frustration hervorrufen, weil es unter anderem das Ziel verfolgt an die Grenzen der sprachlichen Belastbarkeit zu führen. Pädagogische Geschicklichkeit und empathische Begleitung dürfen besonders am Anfang nicht fehlen.

Beispiel:

Sie müssen einem einheimischen Taxifahrer erklären, wohin sie wollen. Außerdem gilt abzuklären, wie viel die Fahrt kosten wird.

Mitlernern spielen hier den nur seine Sprache verstehenden Taxifahrer.

Die Methode ist im DaF-Unterricht wissenschaftlich nicht erschlossen und so sollten erste Einblicke aus der Literatur der Weiterbildung entnommen werden (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

### ***Literatur:***

*Leuther, R. (2002): Einstellungstest und Assessment-Center. Die richtige Vorbereitung – die besten Strategien. München, Heyne Verlag, 96 – 99*



## **h. Rollenspiele**

Kompetenztraining: Mündlicher Ausdruck, Leseverstehen, Transfer, Entwicklung von Kooperations-, Kommunikationsfähigkeiten, als auch Strategien, Probleme auch sprachlich zu lösen.

Ein in der Gruppe relevantes Thema wird spielerisch dargestellt, in einer Gruppe, in der sich die Teilnehmer besser kennen, was wegen der Preisgabe eigener Gefühle und Einstellungen wichtig ist. Das in der Theaterpraxis entwickelte Verfahren ist geeignet, wenn Handlungsaspekte gefördert und lebensnahe Beobachtungspositionen eingenommen werden sollen.

Als Rollenspieler soll man drei Rollen realisieren können: Akteur, Mitglied und Beobachter (Bogen im Methodenpool). Das Spiel soll auch auf allen drei Ebenen analysiert werden, indem die Perspektiven aller Teilnehmer verbalisiert werden. Spieler werden wegen der Rollenoffenheit durch Losverfahren gewählt.

Das Spiel vollzieht sich in vier Phasen: Aufwärmen, Spiel, Entlastung, Reflexion. Inwieweit das Rollenhandeln durch Rollen- oder Ereigniskarten vorgegeben wird, richtet sich nach dem Lernziel des Rollenspiels. Bei Übung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen die Rollenangaben genauer sein.

Je nach Lernziel werden hier verschiedene Techniken angeboten: Spielgruppe – Beobachtergruppe, mehrere Spielergruppen mit einem Beobachter, im Anschluss folgt eine Reflexion. Gerade nach dem Spiel müssen alle Teilnehmer geschützt werden, so dass die Kritik an den Rollen nicht zu Kritik an Personen wird (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool

### ***Literatur:***

Warm, U. (1981): *Rollenspiel in der Schule: theoretische Analysen – kommunikations-effektive Praxis. Tübingen (Niemeyer) 1981 ( Medien in Forschung + Unterricht: Ser. B.; Bd. 3),*

Broich, J. (1999): *Rollenspiele mit Erwachsenen. Köln, Rewohl TB-V*

## **i. Stationenlernen**

Training aller Kompetenzen je nach Anforderungen, Bewegung im Raum

Beim Stationenlernen sind an verschiedenen Positionen im Raum – den Lernstationen Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art mit verschiedenen Lernzwecken (z.B. Übungen, Vertiefung, selbständige Bearbeitung einer thematischen Einheit) ausgelegt, die nacheinander von den Lernenden bearbeitet werden. Die Aufträge stehen in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Lernende erhalten eine Möglichkeit ihren Lernweg entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten selbst zu steuern.

Die Auswahl und Vielfalt möglicher Zugänge zum Stoff wird bei der Methode betont, außerdem haben die Teilnehmer eine aktive und verantwortungsvolle Rolle innerhalb des Lernprozesses.

Empfohlen wird die Methode zur Einführung von Themen, Erarbeitung vom Basiswissen oder Vertiefung von nicht ganz neuem Wissen.

Mit der Planung einer Stationseinheit wird überwiegend der Dozent beschäftigt sein, wobei empfohlen wird, die TN einzubeziehen. Bei der Vorbereitung muss auch auf zeitliche Organisation geachtet werden. Jeder einzelne Arbeitsauftrag sollte so beschaffen sein, dass seine Lösbarkeit für jeden Lernenden ersichtlich ist. Alle Stationsaufgaben können in einer freien Reihenfolge unabhängig voneinander oder in einer klar vorgeschriebenen mit einem kontinuierlich zunehmenden Schwierigkeitsgrad bearbeitet werden. Bei der Auftragsformulierung sollen auch die Sozialformen, Art und Menge der Materialien berücksichtigt werden.

Zu jeder Station gehört eine Anweisung, welche Aufgabe zu lösen ist, welche Mittel sich die Lernenden bedienen können und was mit dem Ergebnis der Bearbeitung geschehen soll.

In sechs Arbeitsformen wird sich die methodische Handlung vollziehen: Planung, praktische Vorbereitung und Bereitstellung, Einführung, Durchführung,

Ergebniskontrolle und Auswertung. Auch Ergebnisse einer Phase des Stationslernens können als Ausgangspunkte einer späteren Phase herangezogen werden.

Die Methode geht auf individuelle Unterschiede innerhalb einer Gruppe ein, weil einseitige Wissensvermittlung vermieden wird. Lerner warten nicht auf Stimuli, sondern suchen sich den eigenen Weg durch das Lernen, Dozenten dagegen sind Ratgeber, Beobachter und Experten im Hintergrund (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool

### ***Literatur:***

*Reformpädagogische Methoden und Techniken, vor allem bei C. Freinet und H. Parkhurst*

*Neuere Ausgabe: Niggli, A. (2000): Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau, Sauerländer Verlag*

### **j. Storyline**

Kompetenztraining: Textproduktion, mündlicher Ausdruck, Kooperation, Kreativität

Die Storyline wurde vor vierzig Jahren von Erziehungswissenschaftlern am Jardenhill College of Education in Glasgow in Zusammenarbeit mit Lehrern entwickelt und ist eine themenzentrierte Methode, bei der das Thema in eine relativ in sich geschlossene Geschichte eingeleitet wird. Die Storyline bildet das narrative Gerüst für eine Gliederung des Unterrichtsstoffes in inhaltlich aufeinander bezogene Episoden durch zu jedem Teil gehörende verschiedene Aufgaben und Aktivitäten.

Storyline wird von einer Lehrperson entwickelt. Sie gibt vor, worum es bei der Geschichte gehen soll, danach gestalten die TN in Gruppen den Handlungsrahmen, indem sie die zeitlich – räumlichen Bedingungen festlegen und den Identitäten Figuren verleihen. Der Handlungsverlauf wird mit Hilfe der Schlüsselfragen von der Lehrperson gesteuert. Die Fragen werden möglichst offen formuliert, so dass die Antworten vielfältig ausfallen können.

Das Grundthema wird in einzelne Episoden gegliedert, wobei in der ersten oft das setting entworfen wird und in der darauffolgenden Figuren geschaffen werden. Für eine SL brauchen die Gruppen im FU durchschnittlich 6 – 12 Stunden. Unerwartete Zwischenfälle im Laufe der Storyline initiieren Problemlöseprozesse, deren Komplexität je nach Leistungsvermögen oder Alter der Lernergruppe variieren können. Der Schluss der Geschichte ergibt sich entweder aus der Lösung der Problemsituation oder durch die Befragung der Experten.

Nach der Durchführung einer SL sollte mündlich oder schriftlich eine Reflexion erfolgen.

In der Erwachsenenbildung des Fremdsprachenunterrichts können Storylines aufgrund von Erfahrungen mit Literatur, Serien, Filmen und neuen Lehrwerken leicht initiiert werden. Themen können demnach Begebenheiten oder Dinge aus der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden sein, oder landeskundliche Aspekte beinhalten. Auswahl sollte jedoch unter Kriterien erfolgen, damit sowohl Interessen der Lerner als auch Lehrplaninhalte Berücksichtigung erfahren (vgl. Reich, 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool

***Literatur:***

*Creswell, J, (1997): Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method. Portsmouth*

**Außerdem:** E – Learning, Experiment, Fallstudien, Gruppen – Experten – Rallye, Kooperatives Lernen, Portfolio, Problem Based Learning, Projektarbeit, Referate und weitere, die sich ableiten und kreativ neu entwickeln lassen.

## **6.2.4.2. Techniken – kleine Methoden zum Kompetenztraining**

### **a. Arbeitsateliers**

#### Räumliche Organisation

Arbeitsateliers entspringen der reformpädagogischer Arbeit von C. Frenet. Im Mittelpunkt stehen Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten einzelner Teilnehmer. Sie sollen in Arbeitsateliers nach selbst gestellten Vorhaben und Plänen arbeiten und brauchen dafür geeignetes Material.

Die Lehrperson übernimmt hier die Aufgabe, diese materiellen und sozialen Voraussetzungen zu schaffen, aber auch den Entwicklungsprozess der Teilnehmer zu begleiten.

Bei der Entwicklung von Ateliers ging es Frenet nicht um die überstützte Umsetzung eines pädagogischen Ideals, sondern um die schrittweise Erweiterung technischer und räumlicher Möglichkeiten. Im Idealfall sind Ateliers in verschiedenen Räumen untergebracht, wesentlich ist aber die Abtrennung von bestimmten Bereichen ggf. auch in einem Raum.

Die Neuentstehung eines Ateliers kann nach und nach erfolgen. Es kann mit einem Atelier zu einem Thema begonnen werden, z.B. Materialbestückung eines Regals. Dieses Atelier kann schrittweise erweitert werden und weitere Ateliers können dazu kommen.

Das Hauptziel der Atelierarbeit ist Kurse in das Leben der Teilnehmer zu integrieren. Das kann hiermit durch das Lösen echter sprachlicher Probleme und Aufgaben in einer Umgebung mit gutem und echtem Material geschehen. Ein wichtiges Prinzip dabei ist der freie Ausdruck auf allen Lernebenen. Begleitung in sprachliche Selbständigkeit und Selbsttätigkeit stehen im Vordergrund.

Eine übersichtliche Darstellung eines Ateliers ist im Methodepool unter dem Link „Darstellung“ zu finden.

Räumliche Trennung und Verfolgung eigener Ziele kann natürlich am Anfang eingeleitet werden. Für weitere Schritte soll jedoch den TN eine absolute Autonomie garantiert werden (vgl. Reich 2003, Methodenool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool.

## **b. Clustering**

Die Entwicklung der Schreibkompetenz, Vorbereitung auf Gespräche und Diskussionen, Ideensammlung/Transfer einer thematischen Einheit

Das Verfahren wurde Anfang der 80er Jahre von der deutschstämmigen Lehrerin Gabriele L. Rico in den USA entwickelt. Das Cluster soll als kreative Arbeitstechnik der Ideenfindung und der Visualisierung von Gedanken dienen: Hinzu wird ein Schlüsselbegriff auf ein leeres Blatt Papier geschrieben und eingekreist. Nun schreibt man spontane Assoziationen um das Kernwort herum auf. Diese Assoziationen ergeben wieder neue Schlüsselbegriffe, die miteinander verbunden sind. Diese Assoziationskette bildet, ähnlich wie bei Mindmaps<sup>110</sup>, eine Skizze von Ideen. Ein Schreib Anlass/Rede Anlass wurde gefunden. Aufgrund dieses Bildes beginnen die Teilnehmer einen Text zu schreiben, ohne an eine spezielle Textsorte zu denken oder auf Textregeln zu achten. Im Methodenpool werden 7 Minuten für den Assoziationsprozess und 10 Minuten für den Schreibprozess vorgeschlagen. Es geht um reine Gedankenproduktion. Es werden auch keine Kommentare zu den einzelnen Texten abgegeben. Die Lehrperson kann die Texte einsammeln, um sie auf sprachliche Richtigkeit zu korrigieren. Auf diese Weise kann im nächsten Block der Clustertext und weiterhin das Cluster selbst als Brücke zur Themenvertiefung dienen

Die Aufgabe der Dozenten besteht in erster Linie darin, dafür zu sorgen, dass die Themen das Interesse der Teilnehmer wecken.

Schwierigkeiten kann die Methode jedoch bereiten, wenn die Teilnehmer wenig Offenheit für Unbekanntes aufbringen. Hier wird empfohlen, mit kurzen Ketten zu einzelnen Begriffen anzufangen und erst später zu großen Clustern und längeren Texten zu übergehen (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool

---

<sup>110</sup> Diese sind jedoch detaillierter und strukturierter, da sie erweiterte Ziele verfolgen

### **c. Ein – und Ausstiege**

Training des mündlichen Ausdrucks, Förderung des Wohlbefindens und Zusammenhalts, Entwicklung der Gruppendynamik und Kooperation, Einbezug körperlicher Aktivitäten

Am Anfang und am Ende von Seminaren oder Unterrichtsstunden können Ideen und Gruppenstimmungen berücksichtigt werden. Verbalisierungen/Verschriftlichungen dienen in erster Linie dazu, gemeinschaftlich das Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmer für ihre Lernprozesse zu nutzen. Einstiege und Ausstiege bieten Anlass Interessen der Lerner zu wecken, ihre Motivation somit zu steigern, können helfen, Lernblockaden zu lösen und können Rollenreflexionen fördern.

Es geht hier nicht um die aus dem 19. Jahrhundert bekannte Schematisierung des Unterrichts, Herbartische Formalstufen oder Ablaufrituale bildungstheoretischer Didaktik. Gleiche Vorgehen führen möglicherweise zur Ordnung, können aber höchstwahrscheinlich sehr schnell Langweile und Schematismus hervorrufen.

In der Erwachsenenbildung für eine kundenorientierte Seminargestaltung ist die Bedeutung von Einstiegen und Ausstiegen erkannt und diskutiert worden, so dass aus dieser Quelle auf viele Tipps für einen Fremdsprachenunterricht gehofft werden darf.

#### ***Literatur:***

*Stockwell, T. (1993): 50 unvorbereitete Lernaktivitäten. Europain Foundation for Education Communication and Teaching. Triesen*

*König, S. (2002): Warming – Up in Seminaren und Training – Übungen und Projekte zur Unterstützung von Lernprozessen. Weinheim*

*Fengler, J. (1998): Feedback geben – Strategien und Übungen. Weinheim*

Bei Einstiegen lernt der Leiter die Konstruktionen kennen, mit denen Lerner in das Seminar/den Unterricht kamen und kann so anknüpfen. Fragen, Erwartungen und Voraussetzungen lassen sich dagegen als Bedingungen des Prozesses reflektieren. Viele von den hier gemeinten Einstiegverfahren können vermutlich eine große Hilfe bei Selbstklärung und Schaffen gegenseitigen Vertrauens sein.

Am Anfang einer Lerneinheit können z.B. Gründe für die Teilnahme auserkört werden. Eine Selbstklärung kann stattfinden, indem nach Befürchtungen und Absichten im Seminar/Kurs gefragt wird. Außerdem bekommt der Dozent bei Einstiegen eine Möglichkeit, Gruppengröße, Altersstruktur und Hintergründe der Teilnehmer kennen zu lernen, schließlich Zeit zu organisieren und den Raum zu gestalten.

Im Methodenset von Rabenstein (Methodenpool) u.a. sind wichtigste Faktoren zur Methodengestaltung zu finden. Auch die Anwendung konkreter Verfahren wird hier präzisiert: Blitzlicht, Brainstorming, Erzählung, Fantasiereise, Memory, Quiz, Rätsel, Tagebuch, Rollenspiel.

Wichtig bei Ein- und Ausstiegen ist, dass alle Teilnehmer aktiviert und angesprochen werden und Platz für Kritik eingeräumt wird. Im DaF-Unterricht ist besonders darauf zu achten, dass dies den Teilnehmern neu und ungewöhnlich erscheinen kann. Das Verständnis und ein offener Dialog müssen an der Stelle pädagogische Kompetenzen auszeichnen. Der Einsatz von verschiedenen Ein – und Ausstiegverfahren ist in heterogenen Gruppen des DaF-Unterrichts in Deutschland jedoch umso wichtiger, weil dadurch Multikulturalität und Diversität gestärkt werden können (vgl. Reich 2003 Methodenpool).

Beispiele und genaue Darstellung der Methode im Methodenpool.

#### **d. Korrespondenz**

Übungen zur Textproduktion und Leseverstehen, Wortschatzerweiterung

Hinter dem Begriff Korrespondenz versteckt sich das Verschicken von angefertigten Texten, um persönliche Beziehungen in den Gruppen oder zwischen mehreren Gruppen zu stärken.

Der der Methode zugrunde liegender Grundsatz lautet: Jeder Mensch hat das Bedürfnis, sich mitzuteilen und ist neugierig sich mit anderen zu beschäftigen.



Teilnehmer schicken sich gegenseitig Korrespondenz bezüglich verarbeiteten Themen, in der sie Fragen stellen, um Meinungsäußerung bitten oder Ereignisse kommentieren. Auf diese Weise entsteht im Lernprozess ein Weltbezug der Lerner, die sich öffnen.

Der Schreibprozess wird von der Vorstellung begleitet, wie der Empfänger auf das Geschriebene reagieren wird. Dies fördert soziale, interkulturelle Kompetenz und zwingt praktisch zu einer tieferen Auseinandersetzung mit Texten.

Lehrer sind dabei nur Ansprechpartner, die für das ungestörte Durchführen von Korrespondenzen sorgen (vgl. Reich 2006, 225).

### ***Literatur:***

*Freinet, C. (1957): Die moderne französische Schule. Paderborn*

**Außerdem:** Blitzlicht, Brainstorming, Concept Learning, Phantasiereisen, Memory, Metaplan, Mind Mapping, Open Space, Quiz/Rätsel, Tagebuch, Wandzeitung, Wochenplan und weitere, die sich unendlich ableiten und neu kreieren lassen

### **e. Archäologiekongress**

Training des Leseverstehens und mündlichen Ausdrucks, Wortschatzerweiterung  
Besonders empfohlen bei Vorbereitungen auf Prüfungen – DSH, TestDaF, ZOP

Beim Lesen sind manche Teilnehmer gründlicher, andere überfliegen ihre Texte mit der Überzeugung alles verstanden zu haben. Hier können Dozenten oft ein Problem haben, dass sie nicht wissen, wie erfolgreich jeder einzelne Lerner den Text verarbeitete. Eine aktivierende Alternative zu Einzellektüre stellt der Archäologiekongress dar.

Der Dozent wählt einen oder mehrere Texte aus, die im Unterricht gelesen und verstanden werden sollen und kopiert sie für jede Kleingruppe einmal. Danach werden die Texte in so viele Einheiten zerschnitten wie die Kleingruppen Teilnehmer haben. Jeder bekommt also einen Abschnitt, der sich in jedem Team zu einem kompletten Text zusammensetzen lässt.

Die Gruppen werden informiert, dass sie Archäologen sind, die bei Ausgrabungen Papyrusteile fanden. Die Papyrustexte sollen nun verstanden und zum sinnvollen Ganzen zusammengesellt werden. Dabei sollen Meinungen und Wissen ausgetauscht werden. Wichtig ist, dass jedes Teammitglied am Ende alles versteht. Anschließend soll eine Strukturgrafik auf einem Flipchartbogen gezeichnet werden, um dem Rest der Gruppe zu zeigen, wie alle Begriffe zusammenhängen.

Plenumarbeit mit Präsentation und Kommentaren anderer Gruppen schließt die Übung ab. Zu Hause können nun schriftliche Zusammenfassungen anhand von Grafiken verfasst und zur Korrektur abgegeben werden.

Ausführliche Beschreibung der Methode, ihrer Chancen und Gefahren im Weidenmann 2006, 29 – 31

#### **f. Abfragen mit Aktion**

Training vom Hörverstehen, Wissenstransfer

Zur Durchführung dieser Methode werden Pinwände mit Karten benötigt. Außerdem gibt es drei Kartenstapel mit Testkarten, Aktionskarten und Namenskarten. Wer eine Frage nicht richtig beantworten kann, muss eine Aktion ausführen (grammatische Aufgaben, künstlerische Ausführungen mit Pantomime, einen Witz erzählen, ein Lied singen, drei Teilnehmern ein Kompliment machen eine Geschichte erzählen, Jodeln – alle Kartenaufgaben können mit Teilnehmern vorher bearbeitet werden, damit die Aktionen gerecht und passend erscheinen).

Der Dozent ist der Quizmaster, der vom Namensstapel die oberste Karte zieht und einen Teilnehmer aufruft. Dann nimmt er die oberste Testkarte und liest die Frage vor. Ist die Antwort richtig, dann erhält der Teilnehmer die Karte, wenn nicht, bekommt er eine Aufgabe von der obersten zu ziehenden Aktionskarte vorzuführen. Zur Freude des Publikums wird jetzt die Aktion ausgeführt und die unbeantwortete Frage an das Publikum gestellt. Wer diese beantworten kann, erhält die Karte. Beantwortet er die Frage dagegen falsch, muss er die nächste Aktion ausführen. Der Quiz geht so weiter, bis alle Testkarten beantwortet wurden. Quizsieger ist der, wer am Ende die meisten Testkarten gewonnen hat (vgl. Weidenmann 2006, 57).

Die Methode ist deshalb zur Übung des Hörverstehens geeignet, da die gestellten Fragen nicht wie gewöhnlich auf einem Blatt Papier vorzufinden sind, sondern gehört werden. Somit werden die Lerner doppelt so oft herausgefordert: erstens beim Hören von längeren Texten, Dialogen, Szenen – hier machen sie Notizen und zweitens beim Reagieren auf die vom Dozenten gestellte Fragen. Zum Schluss sollten alle Fragen noch mal schriftlich beantwortet werden, damit für jeden Zuhörer ein voller Texttransfer stattfindet

### **g. Bemerkungen**

Abschließend möchte ich auf handlungsorientierte **Methoden zur Lernorganisation, Vorentlastung, Entspannung und Evaluation** verweisen, die es erlauben, die Kurse und Seminare lebendiger zu gestalten, Teilnehmer zu aktivieren und in Bewegung zu setzen. Es sind z.B. solche Methoden wie **Jobkarten** zum Kursbeginn in der Mittelstufe, auf denen jeder Kursteilnehmer einen Auftrag bekommt, den Kurs mitzugestalten (S. 42), **Seilsbrücken**, wo es um Problemlösung, Transfer und Prozessanalyse geht (Zwei dünne Seile werden parallel zueinander in ca. 30 cm Höhenabstand von Pinnwand zu Pinnwand gespannt, beschriebene Papierblätter bilden die „Sprossen“ der Brücke vom Ausgang zum Ziel. Die Teilnehmer finden Lösungsschritte und visualisieren sie), **Übungen zur Achtsamkeit**, wo Elemente in Bildern oder Umgebungen gefunden werden sollen (Jeder Teilnehmer sucht sich innerhalb von 5 Minuten drinnen oder draußen einen Gegenstand, der ihm zum Thema „X“ etwas sagt. Danach teilt er der Gruppe mit, warum gerade dieser Gegenstand ihn gefunden hat.). Weidemann stellt in seiner neuen Veröffentlichung 2006 „Active Training“ über 800 Methoden zusammen. Meier (2004) dagegen verführt zur Sinnanregung beim Lernen durch konkrete Musikstücke, Düfte und Traumreisen. Viele von den Verfahren können für DaF-Unterricht mit dem Ziel der Erweiterung von sprachlichen und personellen Lernmöglichkeiten adoptiert werden.

Das Magazin „mangerSeminare“ veröffentlicht regelmäßig Angaben zu zahlreichen Publikationen zum Training und Lernmethoden in der Weiterbildung. Diese stellen eine unerschöpfliche Quelle für die kreative Entwicklung von Kursen und Seminaren

dar. In den meisten Fällen gibt es aber keine empirischen Studien zur Wirksamkeit der Verfahren. Dies sehe ich als zukünftige Herausforderung für interdisziplinäre Bildungsforschung.

### **6.2.5. Systemische Methoden: Was DaF-Dozenten von der systemischen Therapie und Beratung für den Unterricht übernehmen können**

Allen ausgewählten Methoden liegt der von Arnold Retzer hervorgehobene Gedanke Platons zugrunde, dass eine mündliche Form des Ausdrucks der schriftlichen unterlegen ist. Schrift erscheint lediglich als Hilfsmittel des Gedächtnisses, das einem Wissenden mit Hilfe von externalisierten Zeichen an schon Gewusstes erinnern kann. Schrift besitzt jedoch nicht die Fähigkeit, dieses Wissen einem Unwissenden zu übermitteln. Wissen und Sinn teilt sich nur im Miteinanderleben (etwa im Miteinandersprechen) mit, es wird im Gespräch erzeugt (vgl. Retzer 2003, 14).<sup>111</sup>

Um die Transparenz der Übertragung der Methoden von systemischer Therapie und Beratung in den DaF-Unterricht zu ermöglichen, werden systemische Verfahren wie folgt strukturiert beschreiben:

1. Darstellung der Methode
2. Gründe für die Anwendung der Methode im DaF Unterricht
3. Durchführung der Übungen
4. Empfehlungen zum Methodeneinsatz

#### **a. Auftragsklärung**

Wer als Lehrer oder Dozent arbeitet, hat im allgemein eine ziemlich klare Vorstellung davon, was unter „Sprachunterricht“ zu verstehen ist. Schließlich hat er Jahre seines Lebens damit zugebracht, pädagogische, psychologische und didaktische Lerntheorien zu studieren. Für seine Lerner oder Kunden stellt sich die Situation anders dar: Es beginnt damit, dass es eine Reihe von Berufen und Berufsbezeichnungen gibt, die alle ziemlich ähnlich klingen (Lehrer, Dozent, Sprachdozent, Sprachlehrer, Sprachtrainer, Sprachcoach), so dass bereits hier die

---

<sup>111</sup> In: Grossmann, K.P. (2003): Der Fluss des Erzählens. Heidelberg, Carl – Auer – Systeme

Verwirrung beträchtlich sein kann. Aber selbst wenn klar ist, dass von Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung die Rede ist, weiß eigentlich keiner genau, was sich hinter dieser magischen Formel verbirgt. Zwischen dem, was verschiedene Ansatzschulen über das Sprachenlernen denken, dem, was pädagogisch nützlich oder schädlich sein kann und dem, was sie im Umgang mit ihren Lernern tun, gibt es nur eine begrenzte Übereinstimmung. Eine der Konsequenzen solcher Unklarheiten ist, dass Teilnehmer oft eigentlich nicht wissen, was sie im Lernprozess erwartet, und Dozenten kaum wissen, was Lerner und Gruppen erwarten. Die Beziehung zwischen Dozenten und Lernern beginnt nicht erst in dem Moment, in dem sie sich zum ersten Mal von Angesicht zu Angesicht begegnen, sondern sie hat eine Vorgeschichte, die sich in Hoffnungen, Befürchtungen und Vorurteilen der Kunden zeigen. Sie bilden den Ausgangspunkt jedes Lernprozesses. In der Psychotherapie hat der Therapeut mit mehreren Personen zu tun. Er findet sich eigentlich immer in einer Situation, in der seine Klienten der „Therapie“ ganz unterschiedliche Bedeutungen zuweisen (vgl. Simon 2001, 13). Dasselbe, wie meine ersten Umfragen zeigen<sup>112</sup>, trifft auf Gruppen in fremdsprachlichen Umgebungen zu.

Jeder therapeutische Prozess wird von Anfang an auf dem Weg der Auftragsklärung aufgebaut. Hier nutzt die Systemische Therapie verschiedenartige Fragestellungen, um gemeinsam mit Patienten therapeutische oder beraterische Ziele zu klären. In erster Linie geht es also inhaltlich um Übereinstimmung über oft vielfältige und widersprüchliche Erwartungen, der expliziten, vor allem aber der bislang unausgesprochenen Aufträge verschiedener an dem Prozess beteiligten Parteien. Die Antworten auf die Fragen verdeutlichen insbesondere die Eigenmotiviertheit der Klienten, ihre Vorinformation über den vor ihnen liegenden Prozess und geben Hinweise, welche Funktion der Prozess (Beratung, Kurs, Seminar) für sie hat, aber auch welche Dienstleistungen eigentlich erwünscht werden. Alle diese Kenntnisse können dem Therapeuten, Berater, Dozenten oder Lehrer helfen, unnötige Überanstrengungen zu vermeiden (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 148).

---

<sup>112</sup> Einige Beispiele werden hier ausgeführt.

### Gründe für Auftragsklärung im DaF-Unterricht:

In DaF-Kursen der Erwachsenenbildung treffen sich Menschen/Kunden mit einem übergreifenden Ziel – die Fremdsprache Deutsch gemeinsam zu lernen. Jeder Teilnehmer verfügt in seiner Biografie bereits über Erfahrungen mit der Sprache und damit verbundenen Lernprozessen. Jeder hat auch eine bestimmte Vorstellung, was für ihn dabei wichtig ist. Einstufungstests erlauben zwar vage Rückschlüsse bezüglich des sprachlichen Niveaus der Teilnehmer, sie geben dem Dozenten aber keine Auskunft über die individuellen Einschätzungen, Bedürfnisse und Ziele der Teilnehmer. Aus diesem Grund soll die Auftragsklärung auch DaF-Prozesse von Anfang an begleiten, auch um Transparenz zu schaffen: Wer will was? Von wem? Wozu? Wie viel und wie lange? Erwartungen der Teilnehmer liegen oft extrem auseinander, auch wenn Kurse einem bestimmten Ziel untergeordnet sind sich z.B. auf eine Prüfung vorzubereiten: Die einen wollen überwiegend sprechen, die anderen ihre Schreibkompetenzen erweitern, weitere Personen sind an Vertiefung grammatischer Kenntnisse interessiert, noch andere wollen schnell und effektiv ihren Wortschatz vergrößern. Damit ein pädagogischer Konsens gefunden wird, müssen zuerst individuelle Bedürfnisse anerkannt werden. Schon bei einer einfachen Frage „WAS MÜSSTE DIE LEHRERIN HIER TUN, UM IHRE ERWARTUNGEN ZU ERFÜLLEN?“ bekommt man verschiedene Antworten<sup>113</sup>. Hier einige Beispiele aus den Kursen am Heidelberger Pädagogium und Summacum der Universität Mannheim:

*„Die Lehrerin soll das Arbeit ernst nehmen. Ich erwarte, dass die Lehrerin ehrlich ist und bereit ist über alle Themen zu diskutieren. Sie soll auch auf die Wünsche und Ziele von die ganze Group achten.“*

Mann, Niveau B2,1

*„Sie müsste mit uns wie heute arbeiten. Die Methode gefällt mir.“*

Frau, Niveau B2,1

*« Vielleicht könnte sie mit mir ein bisschen mehr reden, meine Aufgaben korrigieren, auf meine Fehler hinweisen.«*

Frau, Niveau B2,2

---

<sup>113</sup> Alle Antworten wurden den zu Beginn von Kursen verteilten Bögen entnommen und sind sprachlich der Originalfassung treu.

*«Der Lernstoff regelmäßig sortieren, sich an die Ziele der Studierende orientieren, sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Kenntnisse entwickeln und verbessern, die Grammatik konsequent lehren. »*

Frau, Niveau B2,1

*«Ich will die Lehrerin uns genau kennen lernen und wie viel Prozent wissen wir Deutsch. Die Lehrerein kann uns empfehlen, wie kann man besser Deutsch lernen.»*

Mann, Niveau B1,2

*„Ich bin nicht genug für Hören und Lesen Teil. So wünsche ich, dass sie viele Übungen für Hören und Lesen Teil macht. Geben Sie mir Informationen um Hören und Lesen Teil zu verbessern.“*

Frau, Niveau B1,2

*« Die Lehrerin soll viel Hörverstehen und Textarbeit mit uns arbeiten. Sie muss immer aktiv sein, damit schlafen die Schüler nicht. «*

Mann, Niveau B1,2

*„Sie sollte alles das beste machen, wie sie es kann.“*

Mann, Niveau B1,2

Kurze Aussagen erlauben erste Hypothesen über Erwartungen der Lerner zu stellen, bilden somit einen ersten Schritt zum besseren Kennenlernen gleich am Anfang des Prozesses. Die Tatsache, dass jeder eine andere Vorstellung hat, impliziert eine pädagogische Ausrichtung auf Übereinstimmung und eine gemeinsame Zielfindung, somit gleich am Anfang die Kooperation. Natürlich bilden hier sprachliche Tests und Aufgaben eine Ausgangsbasis. Würden wir aber nur dabei bleiben, müssten wir uns überwiegend an Leistungen orientieren, nicht an Ressourcen und persönlichen Möglichkeiten der Lerner. Gerade die letzten rücken aus systemischer Sicht in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen.

Persönliche Ressourcen der Kunden sind aus systemischer Sicht wichtiger als Erwartungen der Berater oder Dozenten, der Klient entscheidet darüber, welche Lerninhalte für ihn nützlich sind. Die Aufgabe des Dozenten ist im Prozessverlauf dann vielleicht passendere Lern - Ziele mit dem Klienten zu erarbeiten, Entscheidung über die Konsequenzen des Lernens dem Lerner am Anfang und am Ende zu überlassen (vgl. Kap. 4).

Gleich in der Anfangsphase der Kurse gestellte Fragen zur Möglichkeitskonstruktion erlauben einen Einblick in Ziele und Wünsche, die Lerner mit Deutschlernen verbinden. Um auf solche Möglichkeiten hinzuweisen benutzt Systemische Therapie u.a. hypothetische Fragen, die Wirkungen einzelner Veränderungen erproben können. Auf diese Weise lassen sich Interviewpartner in mögliche alternative Welten führen, die dem Klienten auch eine Möglichkeit eröffnen, Ideen bei seinem Gesprächspartner zu steuern (vgl. Simon 2001, 273 – 274).

Beispiel einer solchen Frage für den DaF-Unterricht:

WENN SIE MORGEN PERFEKT SPRECHEN KÖNNTEN, DURCH EIN WUNDER ÜBER EINE NACHT ES GELERNT HÄTTEN, WAS WÜRDEN SIE ALS ERSTES TUN?

Hier einige Antworten, die Teilnehmer der Kurse am Heidelberger Pädagogium und an der Universität Mannheim erteilten:

*„Ich würde mich schnell vom Deutschkurs abmelden und zum Französisch wechseln. Ich würde auch prüfen, ob ich meine Muttersprache nicht verloren habe.“*

Frau, Niveau B2,1

*«Als erstes würde ich auf die Straße gehen und sprache lauter als jetzt mit meinen Freundinnen. Ich möchte meine perfekte Deutschkenntnisse zeigen.“*

Frau, Niveau B2,1

*« Ich würde raus gehen und schreien laut : « wunderbar , endlich kann ich Deutsch sprechen. Ich habe das geschafft!“*

Mann, Niveau B2,1



*„Wenn ich perfekt Deutsch sprechen könnte, dann würde ich mir viele Bücher kaufen, und ich hätte keine Angst, dass ich diese Bücher nicht verstehen könnte.“*

Mann, Niveau B2,1

Lebenswichtigkeit des Lerngegenstandes, seine reine Nützlichkeit, sein sozialer Wert oder emotionale Bedeutung sind nur einige Bilder der Möglichkeiten für Erfahrungen, die ein Dozent bei der Auftragsklärung machen kann. Entscheidend ist, dass sich durch Erfragen der Ziele und Erwartungen eine Tür zu Beziehungen eröffnen kann und neben der Sachorientierung auch die menschliche Komponente berücksichtigt wird.

Weitere Fragen<sup>114</sup> zur Ressourcenerkundung und Antworten der Teilnehmer:

GESETZT DEN FALL, ES GÄBE KEINE LEHRER AUF DER WELT, WAS WÜRDEN SIE DANN TUN, UM DEUTSCH ZU LERNEN?

*„Ich würde viel lesen, fernsehen und mit deutsche Leute unterhalten. Es ist sehr hardt ganz allein zu lernen, man braucht Hilfe von andere Leute.“*

Mann, Niveau B2,1

*„Ich würde Freundschaft mit einem Deutschen, der Englisch oder Polnisch kennt, schließen. Ich würde nach Deutschland für eine längere Zeit fahren.“*

Frau, Niveau B2,1

*« Selbständig arbeiten. Ich würde mich bemühen mit viele Leute kennenzulernen und durch die Unterhaltung die Sprache zu erwerben. »*

Mann, Niveau B2,1

*„Ich würde eine Lehrerin für mich selbst werden.“*

Frau, Niveau B2,1

---

<sup>114</sup> Alle vier Fragen wurden für DaF Unterricht anhand Empfehlungen von Schlippe/Schweizer 2002, und Simon 2001 modifiziert

ODER

ANGENOMMEN, SIE KÖNNTEN DEUTSCH SCHNELL UND EFFEKTIV LERNEN. WAS MÜSSTEN SIE DAFÜR TUN?

„Wir müssen sehr eifrig und konzentriert sein, wenn wir uns für die Deutsche Sprache widmen (für diesen Monat), dann werden wir die Sprache bestimmt schneller lernen.“

Mann, Niveau B1,2

„Jeden Tag lernen. Wir müssen den Willen haben und dafür kämpfen.“

Frau, Niveau B 1,2

« Nach meinem Unterricht spreche ich unbedingt Türkisch, deswegen möchte ich jeden Tag mindestens 10 Stunden Deutsch sprechen. In unserem Haus wir sprechen meisten Türkisch.“

Mann, Niveau B1,1

„1. Ich müsste wissen, welche Fehler ich mach, um das zu verbessern.  
2. Ich möchte wissen, ob ich mich entwickle, Fortschritte mache.“

Frau, Niveau B1,2

### Empfehlungen zum Methodeneinsatz

Zu Beginn jeden Prozesses (Kurses, Blocks etc.), in der ersten Stunde nach der Vorstellungsrunde, vor dem Abschluss des ersten Kurstages, am Ende der ersten Kurswoche ist es im Sinne der Kooperation Ziele und Vorstellungen der Lerner kennen zu lernen. Auch im weiteren Verlauf kann es aber nötig werden, Übereinkunft zu initiieren, wenn Krisen und Unklarheiten im Lernprozess auftreten und über eine Veränderung entschieden werden muss (vgl. ebd.).<sup>115</sup>

Erkundungen zu Aufträgen können hier sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen. In den Vorstellungsrunden bieten sich aus Zeitgründen überwiegend kurze

---

<sup>115</sup> Autoren sprechen von therapeutischen und beraterischen Prozessen. Der Text wurde an die Kurswirklichkeit adaptiert.

Fragen zu allgemeinen Zielen an. Zirkuläre Fragen, die genauer auf persönliche Erwartungen und Möglichkeitskonstruktionen der Teilnehmer eingehen, können dagegen schriftlich gestellt werden, wobei sich ein Vorteil einschleicht und der Dozent sich ein erstes Bild zur schriftlichen Kompetenz seiner neuen Lerner machen kann.

## **b. Skulpturenarbeit**

In der systemischen Therapie gilt Skulpturenarbeit<sup>116</sup> als metaphorische Technik zur Rekonstruktion, die es dem therapeutischen Systemen ermöglicht, die Nähe – Distanz – Beziehungen zwischen Personen einer Familie oder einer Gruppe zu veranschaulichen (vgl. Schiepek 1999, 72).

### Gründe für Skulpturenarbeit im DaF-Unterricht

Im interkulturellen Unterricht bietet sich die Skulpturenarbeit an, auch natürlich, um Beziehungsmuster kennen zu lernen (insofern es für die Entwicklung der Gruppenkommunikation hilfreich sein könnte). Die Teilnehmer der Intensivkurse begegnen sich in der deutschen Sprache jeden Tag für mehrere Stunden und mehrere Monate, auch hier gibt es Mehrredner, dominante Persönlichkeiten, besonders schweigsame Personen; Kurse entwickeln ihre eigene Dynamik in der Kommunikation (wie in allen anderen pädagogischen Prozessen), die durch Aufstellung von einer Skulptur zugunsten der Gruppenkonstruktion verändert werden könnte. Außerdem ist das Ergebnis der SA der Gesprächsanlass, eine natürliche Situation (nicht nur im Zusammenhang mit den Texten oder im Unterricht bearbeiteten Themen), in der Lerner ihre Gedanken äußern und reflektieren, um weiter zur Wirklichkeitskonstruktion in der fremden Sprache beizutragen. So können Teilnehmer und Dozenten in einem Kurs zirkulär in ein System von Beziehungen eingebunden werden.

Inhaltliche Zusammenhänge können genauso aus der Perspektive von Beziehungen erarbeitet und erlebt werden. Die Inhalte der Texte, Gespräche, Diskussionen lassen sich in der SA darstellen, auf diese Weise erfahren Lehrer und Lernende die

---

<sup>116</sup> Mit dieser Abkürzung wird hier die Methode im weiteren Text bezeichnet. Die Methode fand durch Virginia Satir in der Familientherapie Verbreitung. In: Satir, V./Baldwin, M. (1988): Familientherapie in Aktion. Paderborn, Junfermann

Bedeutsamkeit der Fakten in ihrer eigenen Wahrnehmung. Die Inhaltsseite kann hiermit im Sinne der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik abwechselnd der Beziehungsseite den Platz einräumen und der Veränderung (dem Lernen) möglicherweise gerechter entgegen kommen.

#### Durchführung der Übung:

Ein Gruppenmitglied, das nicht im Zentrum der Konflikte steht, stellt die ganze Gruppe im Raum so auf, dass sich aus seiner Sicht stimmige Repräsentation der Beziehungen der Gruppe ergibt – wie ein Bildhauer eine Skulptur, ein Denkmal baut. Wenn dieses Bild steht, ergänzen die Rückmeldungen der anderen über ihre Gefühle, über Stimmigkeit und Unstimmigkeit das Bild, das entsprechend verändert werden kann (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 165).

#### Grundelemente für die Skulpturenarbeit

- räumlicher Abstand als Symbol für emotionale Nähe: Wer steht wem wie nah, wie fern?
- Oben/unten als Symbol der hierarchischen Strukturierung: Wer setzt sich am stärksten durch? Wer hat Macht?
- Mimik und Gestik als Ausdruck differenzierter Familienstrukturen: Wer fasst wen an? Wer schaut wohin? (ebd.)

#### Zu stellende Fragen:

Was ist das für ein Gefühl, in dieser Position zu sein?

Wusstest du, dass der Bildhauer die Gruppe so sieht?

Welche Veränderungen wünscht sich jeder, um sich besser zu fühlen? (ebd.)

#### Empfehlungen zum Methodeneinsatz:

In der Therapie wird diese Technik in der Diagnostik und Intervention angewendet (vgl. Schiepek 1999, 71). Aus der Perspektive der systemisch – konstruktivistischen Pädagogik bei Reich wird die Skulpturenarbeit Methode zur Konfliktlösungen in der

Beziehungskommunikation. Unterschiedliche Beobachter können verschiedene Sichtweisen der Gruppenmitglieder erfahren. Auch ohne Konflikte kann die Skulpturenarbeit eine Zwischenreflexion über das Geschehen in der Gruppenkommunikation veranlassen. So können Skulpturen über die Macht in der Gruppe entstehen: der mächtige Lehrer, der Vielredner, der Schweigsame, der Langsame usw. Reich entwickelte mit seinen Mitarbeitern hier Möglichkeiten, die Regeln für die Gruppe zu formulieren, Regeln zur Moderation der Gespräche, um auch den Schweigsamen die Chance zu geben usw. (vgl. Reich 1999, 244).

### **c. Metapherarbeit**

In der Arbeit mit Metaphern handelt sich um das Anwenden der Dichtung und Kunstformen zur Beschreibung von Einstellungen, zur Förderung der Disziplin und des Vergnügens, oder aber auch Metapher zum Aufbau der Identität und zur Rollenentwicklung. „Sie zu verstehen bedeutet dem Leben Sinn, Zweck, Bedeutung und Wert zu geben.“ (Erickson/Rossi 2001, 75)

Schon die Abstammung des Wortes Metapher (meta – „jenseits“, „über“, pherein – „bringen“, „tragen“) deutet darauf hin, dass eine neue, im Unbewussten entwickelte Bedeutung mittels der Metapher in das Bewusstsein übertragen wird (ebd.).

#### Gründe für die Metapherarbeit im DaF-Unterricht

Die Kommunikationshaltungen, die in der Skulptur durch unterschiedliche Stellungen dargestellt werden, sind Metaphern für den äußeren Ausdruck innerer Gefühle (vgl. Satir/Baldwin 1988, 193) Zur Förderung der Verdeutlichung der Beziehungskommunikation ist es hilfreich, wenn die Teilnehmer lernen sich und die Gruppe in diesen kreativen Formen zu beschreiben. Wie Reich es sieht, können Metaphern der Gruppe helfen, ihre gemeinsame Sprache zu entwickeln (vgl. Reich 1996, 245) und auf diese Weise die Gemeinsamkeiten untereinander neben den interkulturellen Unterschieden zu finden. Die Psychotherapie schon immer begleitende Arbeitsweise (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 174) oder die Begegnung mit ihr kann intensive Sinnfindungsprozesse in Gang setzen. Im psychologischen Gebrauch werden traditionell literarische Stilmittel zur Förderung von Einsicht oder

neuem Bewusstsein in therapeutischer Transaktion betrachtet (vgl. Erickson/Rossi 2001, 76).

### Wie können Metaphern im DaF-Unterricht eingesetzt werden?

In der Fragerunde zum Wohlbefinden der einzelnen Teilnehmer oder zu ihrer Einstellung zum vorzunehmenden Thema kann der Dozent die Aufgabe stellen, die Antworten, nicht wie gewöhnlich, zu formulieren, sondern diese in der Form einer Metapher zu schildern. Die Teilnehmer werden aufgefordert, ihre gewöhnlichen Antworten abzulegen und sich in eine eigene Bildersprache zu begeben. Metaphern können zu einer Dekonstruktion dominanten Erzählens beitragen (vgl. Grossmann 2003, 75). Die geschilderten Bilder helfen möglicherweise eine klarere Sicht zu erlangen, erwecken Fantasie in der Kommunikation und werden zum natürlichen Gesprächsanlass. Metaphorische Ausdrücke sind spezifisch für jede Kultur, sie werden zu Idiomen, die zwar nicht übersetzbar sind, sich jedoch nach näherem Betrachten in ihrer Kultureigenart entziffern lassen. Metaphern kreieren ein Zwischenland, eine Zone, in der unterschiedlichste Semantiken ineinander übergehen. Ein Zwischenland ist vieles zugleich – Weg der Rettung für jene, die der Diktatur, Bedrohung, Armut, Verfolgung entkommen wollen. Eine Metapher schafft Andeutung und Geheimnis; sie löst Such- und Bedeutungsprozesse aus (ebd.). Somit kann die Metapherarbeit im DaF-Unterricht zweierlei Funktion erfüllen: Wortschatzerweiterung (primäres Ziel des FU) - „Metaphern erweitern den „semantischen Hof“ (de Shazer 1992, 85) - und Kreativitätsentwicklung, die das Fremde zum Eigenen macht, sie fördern „Beschreibungen voller Affekt und Bildhaltigkeit“ (Zimmermann 1994, 235). Ob sich die einzelnen Teilnehmer interessante Ausdrücke der deutschen Sprache zu eigenen machen, hängt davon ab, inwiefern ihre Sensibilität im Bezug auf diese kreativen Bereiche der Sprache entwickelt und gefördert wird.

### Empfehlungen zum Methodeneinsatz:

In der systemischen Beratung ermöglichen Metaphern den Menschen, die Pfade eingefahrener Denkbahnen und scheinbarer Gewissheiten zu verlassen und zu kreativen Lösungen zu kommen (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 174).

In DaF-Lernprozessen werden wir genauso eingefahrenen Denkbahnen begegnen („Die Grammatik ist langweilig“, oder „Ich hasse es, Texte schreiben zu müssen.“ Oder auch „Das Hörverstehen ist am schwersten!“ etc.) Systemisch ist hier die Suche nach der Konstruktion des Neuen durch die Sprache. Metapher können nicht nur Gespräche und Diskussionen auf der Inhalts- und Beziehungsebene veranlassen, sie ermöglichen auch das Durchbrechen konventioneller Ausdrucksformen.

Inhaltlich ergibt sich noch ein weiterer Vorteil der Arbeit mit Metaphern im Unterricht: Teilnehmer entnehmen nicht nur aus den Texten, Filmen oder Sendungen neue Redewendungen; sie suchen und finden eigene durch die Situation im Unterricht bedingte Metapher, die selbsterfahren und assoziiert wie eine Mnemotechnik wirken kann.

#### **d. Erzählungen und Geschichten**

Im Sinne der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik haben gehörte oder selbst erfundene Geschichten die Aufgabe die psycho-soziale Ebene der Teilnehmer anzuregen.

Im DaF-Unterricht können Pädagogen zu Erzählkünstlern werden, die sprachliche Vielfalt einführen und den Lernern die Erfahrung ermöglichen, anschaulicher verschiedene Beobachterperspektiven kennen zu lernen, mit denen sie selbst zu Erzählern werden.

Beim Hören einer Geschichte können Lerner zur semantischen und reflexiven Arbeit eingeladen werden, was rekonstruktive Lerneffekte haben kann. Wenn der freie Ausdruck gefördert werden soll, bieten sich eher Texte an, die zum Erzählen anregen, z.B. Bilder und Phantasieren, Körperübungen, Malerei und Arbeit mit Gegenständen aller Art (vgl. Reich 1999, 248).

In der Therapie werden Geschichten erzählt, um das Klientensystem zu verwirren (vgl. Schiepek 1999, 173). Ein Meister der Verwirrung war Milton Erickson, der häufig mit Klienten über die Lösung ganz anderer als der präsentierten Probleme diskutierte. Die meisten literarischen Ausdrucksformen sind de facto Mittel zur Auslösung unbewusster Suchvorgänge und Prozesse, um mehrere Bedeutungsebenen zu evozieren (vgl. Erickson/Rossi 2001, 75). Man könnte sich fragen, wie das Hören einer Geschichte einem Patienten und einem Lernenden helfen kann. Aus den Berichten zur Ericksonischen Therapie (z.B. bei Rossi 2000) kann man entnehmen,

dass der positive Anstoß in der Therapie durch das Hinzufügen verstärkt wird. Durch das Erzählen einer Geschichte fügte Erickson neue Daten hinzu, weckte neue Gefühle und verordnete neue Erfahrungen. Manchmal identifizierte sich der Patient mit der Person in der Geschichte. Das Erfolgsergebnis gestatete es ihm dann, sich einer Situation mit einem größeren Selbstvertrauen zu stellen (vgl. Rosen 2000, 31). Dies bezeichnet Peseschkian (2001) mit dem Begriff „Spiegelfunktion der Geschichten“. Sie nennt auch andere: Modellfunktion, Mediatorfunktion, Geschichten mit Depowirkung (Bildhaftigkeit erleichtert das Behalten), Geschichten als Traditionsträger und Geschichten als transkulturelle Vermittler. Hier werden Geschichten zu Repräsentanten von Kulturen. Die Inhalte der Geschichten bieten einem selbst als Mitglied der jeweiligen kulturellen Gemeinschaft Verstärkung und Rückversicherung. Damit ist ein weiterer Prozess verknüpft, nämlich der Abbau emotionaler Schranken und Vorurteile, die gegenüber fremden Denken und Empfindungsweisen bestehen (vgl. Peseschkian 2001, 31).

Im interkulturellen Geschehen des DaF-Unterrichts sucht man nach Gemeinsamkeiten in der Zielsprache Deutsch. Das Erzählen und Hören einer Geschichte wird nicht den Rahmen des Sprachenlernens überspringen; die Teilnehmer erhalten eine Möglichkeit sich des Symbolischen der Sprache zu bedienen und dadurch, dass sie nach Inhalten und Bedeutungen im Bezug auf eigene Erfahrungen suchen, werden sie gleichzeitig rekonstruierend und konstruierend aktiv. „Der konstruktivistische Element wird jedoch erst dann erreicht, wenn die Lerner auch ihre erzählerischen Ressourcen kennen lernen und aus ihnen schöpfen, „denn wer aus der Quelle schöpft, ist schöpferisch, wer nicht daraus schöpft, ist bald erschöpft“ (Oehlmann 2001, 34).

### Wie können Geschichten im DaF-Unterricht angewendet werden?

Aus der therapeutischen Forschung (Erickson & Rossi 1980a, 1980b, 1980c, 1980d; Lankton & Lankton 1983, Mathews 1983) wurde die Rolle der Geschichten als Methoden oder Rahmenbedingungen vermittelt. Sie sollen dem Klienten die Aufnahme und Weitervermittlung der therapeutisch geplanten Suggestion und Verknüpfungen ermöglichen.

Die Suggestionen können innerhalb von Geschichten entwickelt werden, durch ein Umschalten bei den Pronomen und Tempora, von der dritten Person „er“ oder „sie“



in einer Vergangenheitsform zur zweiten Person „du“ im Präsens. Durch die Du – Form wird der Klient zu mehr innerer Beteiligung eingeladen (vgl. Lankton/Lankton 2000, 20).

Zu der im DaF-Unterricht zu übernehmenden Art und Weise des Erzählens gehören noch weitere Erzählkomponenten, die der Therapie entstammen: Lautstärke, Tonfall, Stimmlage und Pausen sind in jeder zwischenmenschlichen Begegnung unterschiedlich. Hier wird der Dozent aufgefordert, die Sensibilität dafür zu entwickeln und Geschichten in dem Stil zu erzählen oder die erzählen zu lassen, der die Intelligenz der Lernenden nicht beleidigt und dem Verstehensniveau entspricht (ebd.).

### Wann sollen die Geschichten erzählt werden?

Diese Entscheidung bleibt selbstverständlich der Situation und dem Dozenten überlassen. Reich empfiehlt die Geschichten zu nutzen, wenn der Blick sich nur noch starr auf eine Seite fixiert hat, wenn keine weitere Lösung mehr als möglich erscheint (vgl. Reich 1999, 248). Ob Vorurteile, Angst aller Art, besonders Prüfungsangst, Lernhemmungen, Lernerschöpfung (nach z.B. drei Monaten des Kurses) oder Konflikte in der Gruppe, Zurückhaltung, Machtkämpfe usw., die Geschichten verführen zur inneren Suche, zur Arbeit mit Imaginären. Damit kann die Interaktion den Rahmen des Sprachenlernens im Klassenzimmer überspringen und den Teilnehmern mehr Raum in ihrer Beziehungsgestaltung bieten.

Wenn die Teilnehmer die gehörte Geschichte thematisieren, in Gesprächen von persönlicher Bedeutung berichten, auch einige Tage später, könnte es bedeuten, dass es dem Geschichtenerzähler gelang, die Emotionen anzuregen und einen neuen Prozess, ob im Bezug auf die sprachliche Leistung, Selbstverantwortung und damit Selbstentwicklung in den Gang zu setzen.

Über die erzählten Geschichten nachzudenken, regt zwar den inneren Prozess an, für den Fremdsprachenunterricht ist es jedoch nicht genug.

Die Sprache wird durch Handlung gelernt und dies kann durch Geschichtenerzählen geübt werden, werden die Lerner zu den Geschichtenerzählern selbst. Möglicherweise erspüren sie auch das Bedürfnis in einer geschichtenvollen Gegend selbst etwas zu erzählen. Oehlmann unterstreicht, dass in dieser Gegend einige wichtige Rahmenbedingungen erfüllt werden müssen. Sie weist auf äußere und

innere Bewertungsfreiheit, auf Verzicht auf Rangordnungen, Normen und Regeln, auf eine vertrauensvolle Atmosphäre und die Wichtigkeit des Erzählers und der demokratischen Haltung hin (vgl. Oehlmann 2001, 29).

Die von dem Lehrer oder von den anderen Lernern ausgeübte Kritik kann das eigene Erleben des Erzählenden begrenzen, er könnte sich im Prozess der Beurteilung gegen frische Erfahrungen. Die Außenanforderungen und Leistungsdruck vergrößern Unsicherheit und lahmen alle tastenden Versuche.

Oehlmann empfiehlt die Anleitungen, auf ausdrücklichen Wunsch in Form von Angeboten oder Empfehlungen erst dann, wenn der Erzähler frei ist und aus persönlicher Kongruenz heraus zu erzählen begann. Die wichtigste Aufgabe hier ist die Stärkung des Selbstwertgefühls der Lerner. Jeder Erzähler muss seinen Weg gehen dürfen, diese Einstellung führt dazu, dass der Erzähler in seinen Zuhörern ihre Individualität erkennt, sie als Partner anerkennt und mit ihnen teilt, indem er ihnen Erfahrungen und Erlebnisse mitteilt, und zwar in dem Bewusstsein, dass jeder in der Runde, genau wie er selbst, ein Recht auf persönliche Erfahrung, Auffassung und Entfaltung hat (vgl. Oehlmann 2001, 31).

#### Warum soll diese Methode im DaF-Unterricht verwendet werden?

Hinter der Methode kurze Geschichten zu erzählen oder Geschichten erzählen lassen, versteckt sich eine der wichtigsten Aufgaben der Pädagogik überhaupt. Zusätzlich zum Trainieren der sprachlichen Inhalte wird die Persönlichkeit hervorgehoben. Es soll jedem Lerner und Dozenten die Möglichkeit gegeben werden, sich aus sich heraus (autopoietisch) in der Interaktion zu entfalten (Erzähler – Zuhörer) und im Fall der Lernenden in der fremden Kultur stärker, selbstbewusster zu werden. Außerdem geht es endlich auch darum, Emotionen und Gefühle (die sich oft unbewusst entwickeln) im Sprachenlernen zu erwecken. Die durch einen Bezug erzeugte Regung sollte dem Lerner seine persönliche Erlebnis - Erfahrung und das Gefühl des „Zu Hause Seins in der neuen Sprache“ ermöglichen, während außerhalb des Deutschkurses viele Lerner doch fremd bleiben.

Wichtig ist, dass das Erzählen der Geschichten ergänzend im Unterricht angewendet wird: bei besonderen Anlässen, nach einer langen Arbeitswoche, nach konzentrationsfördernden Übungen etc. Das Erzählen oder Zuhören muss an die gegebene Situation angepasst sein und sich aus ihr ergeben.

### **e. Das Reflektierende Team**

Die ursprünglich in und für die Psychotherapie entwickelte Methode der teamorientierten Beobachtung von Sitzungssequenzen (s. Kap. 4) wird heute in Ausbildungs- und Evaluationskontexten eingesetzt. Sie dient dazu die Beziehungen zwischen Beratern und Ratsuchenden symmetrischer zu gestalten und die Offenheit für Veränderungen zu fördern. Ihre Ziele richten sich heute auf die Entwicklung vielfältiger Perspektiven, angemessener Ideen und Lösungen bei Problemen. Ein wichtiges immer zu verfolgendes Prinzip heißt Gewahren der Integrität von Kunden/Lernern/Teilnehmern, so dass das Annehmen von Vorschlägen erleichtert wird (vgl. Reich 2003, Methodenpool).

Es geht in den Berater/Therapeuten – Klienten Systemen um das Herstellen eines Klimas von Kooperation, in dem assoziatives Denken, das Herstellen und Wahrnehmen von Beziehungen zwischen Dingen und Ereignissen erleichtert werden. Es geht nicht um die „Abgrenzung zwischen Selbst und Umwelt, Vordergrund und Hintergrund, Fokus und Kontext“, sondern vielmehr um die „spielerische Wahrnehmung der Verbundenheit und Vernetzung aller Dinge“ (vgl. Essen 1995, 86).

Auf diese Weise lassen sich in menschlichen Systemen Entwicklungsprozesse in Gang setzen, die nicht vorhersagbar, nicht planbar sind, dafür aber lebendig und an die Bedingungen des ratsuchenden System angepasst (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 199).

#### Wie können Reflecting Teams eingesetzt werden?

Die beteiligten Systeme begeben sich in einen gemeinsamen Prozess von abwechselnd gerichteter und ungerichteter Kommunikation. Drei Mitglieder aus einer Gruppe bilden ein Reflecting Team und beziehen eine Position zu einem bestimmten Thema ein. Sie verfolgen einen interaktiven Prozess, z.B. den Unterricht, ohne sich an ihm zu beteiligen, hören jedoch aufmerksam zu. Nach einer gewissen Zeit werden die Positionen gewechselt. Die Mitglieder des RTs denken jetzt laut über den von ihnen beobachteten Prozess nach, führen einen Metalog, während das andere früher beobachtete System nun seinerseits zuhört.

Für therapeutische Prozesse wird empfohlen, dass die Reflexion nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt (5 – 10 Min.) und nicht durch viele Ideen verwirrt. Anschließend sorgt der Therapeut/Berater/Dozent dafür, dass jeder aus dem ratsuchenden System auf das Team reagieren kann. Es bieten sich dazu Fragen an, die jedoch nicht immer schematisch an jeden gestellt werden sollen: Gibt es in dem, was Sie gehört haben, etwas, wozu sie etwas sagen möchten, worüber sie weiter sprechen möchten? Gab es etwas, dem sie gar nicht zustimmen konnten, worüber besser nicht gesprochen worden wäre? Gibt es etwas, was Ihnen gefehlt hat? Die letzte Frage kann auf die Aspekte hindeuten, die vom Team gar nicht angesprochen wurden. Vielleicht hat jemand in der Gruppe eine ganz andere Richtung gedacht und interessante neue Bedeutungszusammenhänge erstellt (vgl. Schlippe/Schweizer 200, 202).

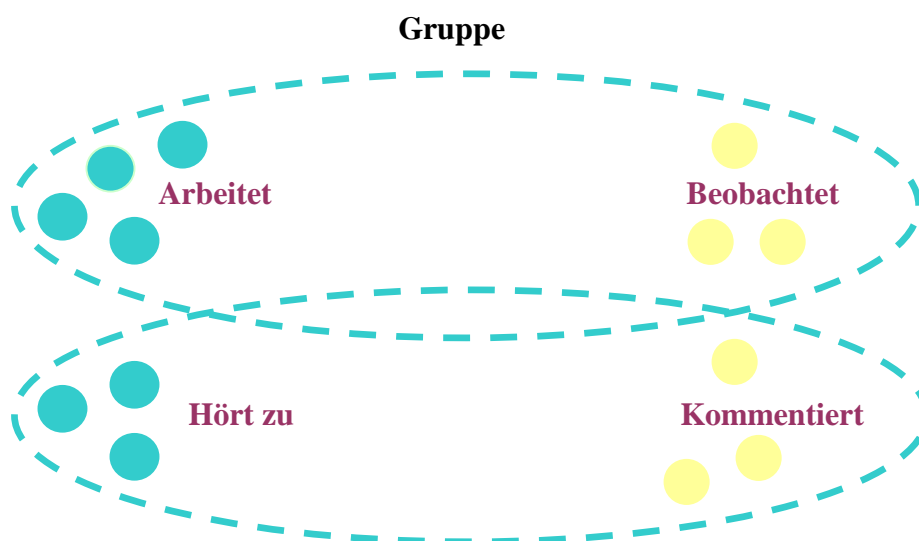


Abb. 5 Modell für das Reflecting Team

Warum eignen sich Reflecting Teams für den DaF-Unterricht:

Vor dem Hintergrund der Theorie sozialer Systeme (Kap. 2) leben wir in einer Wirklichkeit, die uns miteinander durch soziale Interaktion hervorbringt. Wichtig ist dabei, was wir denken, was andere von uns erwarten.

Bei Reflektierenden Teams werden Gedanken in Anwesenheit anderer ausgetauscht.

Nach Andersen ist das RT eine besondere Form des Gesprächs – ein äußerer Dialog, während dessen in jedem Zuhörer parallel ein innerer Dialog stattfindet, bei dem Inhalte verarbeitet werden. Er betont dabei den Aspekt der Selbstreferenz: Konversationsprozesse brauchen Nachdenkpausen, damit passende Beschreibungen gefunden werden. Der Zuhörende ist in einer sicheren Position, weil jede Beschreibung beobachterabhängig ist. Und da keine Beschreibung besser ist, fördert die Situation mit Reflecting Teams eine Suche nach weiteren Perspektiven (vgl. Andersen 1996, 42).

Fremdsprachliche Lernprozesse sind auch voll von Konversationsprozessen, somit verlangen sie auch nach Pausen, auch um Lerner in die Lage zu versetzen, die Angelegenheiten nicht nur inhaltlich sondern auch förmlich selbst in die Hand zu nehmen.

Das Team ist eine neue, im Unterricht vielleicht ungewohnte Situation, die jedoch nicht ganz anders ist als Situationen aus dem Leben, in dem Beobachtungen über andere Menschen immer ausgetauscht werden. Hier geschieht es sogar öffentlich.

*„Wenn Menschen dem Gewohnten ausgesetzt sind, bleiben sie meist dieselben. Ungewöhnliches kann Veränderung auslösen. Wenn jedoch das Neue zu ungewöhnlich ist, verschließen sie sich, um davon nicht inspiriert zu werden. Sie wahren ihre Integrität.“ (ebd., 35)*

Jedes RT braucht in verschiedenen Zeitabständen (1x wöchentlich, alle zwei Wochen, bei einzelnen Übungen) seines Einsatzes verschiedene Mitglieder – Gleiche unter Gleichen (vgl. Reich 2003, Methodenpool). Im Sprachunterricht sollen möglichst alle Teilnehmer ihre Beobachtungen in den reflektierenden Situationen verbalisieren.

Lerner können hier im gewissen Sinne als Ratsuchende gesehen werden, die ihre Lernprozesse nicht nur inhaltlich modifizieren wollen, was u.a. meine Untersuchung (Kap. 7) zeigt.

Unterrichtsstunden sind sehr komplex - je größer die Teilnehmerzahl, umso größer die Vernetzung der Ziele, Wünsche und individueller Bedingungen. Im und durch das reflektierende Team sollen Teilnehmer ihre Möglichkeiten erweitern, sich vor

dem Hintergrund einer Metaperspektive als „Macher“ und „Mitbestimmer“ zu erfahren.

Folgende **Regeln** sind bei Durchführung von Reflektierenden Teams unbedingt zu beachten:

- Solange sich Akteure bei Ausführung einer zu kommentierenden Handlung befinden, unterbricht das RT nicht.
- Während des Zuhörens sammelt jedes RT Mitglied seine Gedanken und Ideen für sich.
- Während der Reflexion tauscht das RT die Gedanken ausschließlich untereinander aus. Es nimmt keinen Kontakt zu den beobachteten Partizipanten auf, auch keinen Blickkontakt.
- Bei der Reflexion der Gedanken geht es um die Vielfalt möglicher Gedanken, nicht um die beste Idee.
- Die Wertschätzung der Ratsuchenden steht im Vordergrund.
- Fragen sollen vorsichtig und im Konjunktiv formuliert werden z.B. „Könnte es sein, dass ...?“
- Auch nonverbale Muster sollen zu Sprache gebracht werden.
- Die geäußerten Ideen sollen zum Nachdenken anregen, für den Kunden nachvollziehbar und anwendbar sein.
- Es werden keine Themen angesprochen, die einer der Ratsuchenden nicht angesprochen haben möchte.
- Es wird nur über das gesprochen, was m direkten Zusammenhang mit dem Interview steht.
- Es werden keine instruierenden Ratschläge gegeben.  
(vgl. Reich 2004, Methodenpool)

#### Wann lohnt es sich, reflektierende Teams im Unterricht einzusetzen?

Reich empfiehlt die Methode als Feedbackmethode anzuwenden, um die Qualität des Lehrens und Lernens zu verbessern. Aus seiner Sicht steigt die Qualität dann, wenn Beobachtungen über komplexe Kommunikationsabläufe gemacht und allen Beteiligten zurückgemeldet werden. Beobachtungen und Rückmeldungen stärken vor

allein eine konstruktive Arbeit einer Gruppe (Gemeinsame Konstruktion von Bedeutungen in Kooperation 6.1.3). Dies scheint besonders wichtig, wenn:

- nicht nur Inhalte besprochen werden sollen, sondern problematische Beziehungsaspekte (Sprachunterricht – Komplexität des Trainings verschiedener Kompetenzen, Unzufriedenheit, mangelnde Beteiligung einiger Teilnehmer usw.) relevant sind;
- Hierarchien und Statuszuschreibungen in Gruppenprozessen eine Rolle spielen (DaF-Unterricht mit Erwachsenen – starke Abhängigkeit von dem Dozenten – mangelnde Selbstverantwortung, Vielredner – Wenigredner);
- Beobachterpositionen im Blick auf die Kommunikation erweitert werden sollen und hierbei gezielte Beobachtungen (z.B. bei Diskussionen Art des Argumentierens, Körpersprache, Intonation, Aussprache) erwünscht sind (vgl. Reich 2006, 250 – 251).

Um das Reflektierende Team einzusetzen, ist es sinnvoll, vor der Beobachtung einen **Kriterienkatalog** zusammenzustellen. Diese variieren je nach Beobachtungskontext und Beobachtungssituation und können selbständig vom Dozenten oder der Gruppe erstellt werden.

Folgende Beobachtungskriterien werden für eine Sitzung vorgeschlagen:

Struktur:

- War die Sitzung gut organisiert? (Raum, Zeit, Setting)
- Waren die Anleitungen für die Übungen klar?
- Medien: Wurden Medien sinnvoll eingesetzt? Wie?

Inhalt:

- Ist das zu behandelnde Thema anschaulich vermittelt worden? Wie?
- Wurden verschiedene pädagogische Medien adäquat eingesetzt?
- Wie (gut) wurde der Theorie-Praxis-Transfer angeleitet?
- Sind noch inhaltliche Fragen offen geblieben? Welche?

Beziehung:

- Was habe ich bei den Akteuren – sowohl Dozent als auch den Lernenden beobachtet? (äußere Wahrnehmung)
  - Welche Sprache haben die Akteure benutzt? (Referent, Lerner)
  - Wie war das Sprechtempo, die Lautstärke, die Betonung, die Wortwahl?
  - Wie war die Interaktion zwischen dem Referenten und den Lernenden?
  - Wie hat der Lehrer auftretende Probleme aufgenommen und angesprochen?
  - Wie waren Mimik, Gestik, Körperhaltung, Distanz, Blickkontakt, Atem, Bewegung der Akteure? Wie hat dieses nonverbale Verhalten mit dem Gesagten übereingestimmt?
  - Was habe ich bei mir beobachtet? Welche Assoziationen, Körperreaktionen, Gedanken und Gefühle hatte ich? (innere Wahrnehmung)
- (vgl. Reich 2003, Methodenpool)

Außerdem müssen beim Methodeneinsatz folgende **Problemfelder** bedacht werden:

- Die Durchführung ist mit einem nicht zu unterschätzendem zeitlichen Aufwand verbunden.
- Beobachtungsbögen sollen nicht zu differenziert sein und sich nur auf einige zu beobachtenden Variablen beziehen, damit die Transparenz der Beobachtungen erhalten bleibt.
- Die Dozenten sind für die Organisation von Lernprozessen verantwortlich, sollen deshalb auch das Reflektierende Team und den Ablauf kontrollieren (ebd.).

**Kritisch** ist zum RT-Ansatz anzumerken, dass das wenig strukturierte Angebot das ratsuchende System mit zu viel Komplexität überfordern könnte. Die Schlussintervention in der Therapie bietet durch Fokussierung und durch eventuelle Handlungsaufforderungen hier mehr Möglichkeiten der Komplexitätsreduktion und auch der Intensivierung an die Hand (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 204). Lenz et al. vermuten aus diesem Grund, dass für Systeme in akuten Krisen das RT nicht geeignet ist. Manche Familien nutzen z.B. das Angebot des Teams nicht als



Anregung, sondern als Bewertung, gegen die sie sich abgrenzen müssen, auch hier liegt möglicherweise eine Kontraindikation vor (vgl. Wetzig 1992, 103).

### **6.2.6. Zusammenfassung**

Im zweiten Teil des Kapitels ging es um das methodische Kalkül einer konstruktivistisch – systemischen Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht.

**Der erste Teil** (6.2.1.) umfasst die Betrachtung einer Begriffsdefinition. Lehrmethoden werden demnach als Lernarrangements, als Lernmethoden angesehen, wobei eine Differenzierung zum Begriff „Lernstrategie“ deutlich hervorgehoben wird.

Der Zusammenhang zwischen Methodengläubigkeit<sup>117</sup> und Unterrichtserfolg stellt den Diskussionssachverhalt im **zweiten Teil** des Kapitels (6.2.2.) dar. Lernen wird in jeder Gruppe als ein individueller Forschungsakt in eigener Sache angesehen, Methoden werden deshalb vor dem Hintergrund interaktiver Lernprozesse verwendet. Das Hauptinteresse der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik ist somit kontinuierlich herauszufinden, welche Wege für den gegebenen Kontext passend sind. Obwohl Methodengläubigkeit nicht systemisch ist, so können wir davon ausgehen, dass Methoden das Gruppenlernen unterstützen und anregen können.

Um mit bestimmten Verfahren im Unterricht zu arbeiten, reicht es nicht aus, diese willkürlich zu wählen und einzusetzen. Methoden werden hier als offene Verfahren verstanden, die im Dialog mit den Lernern gewählt werden. Es gilt aber bestimmte Prinzipien wie Methodenkompetenz, Vielfalt und Interdependenz zu berücksichtigen.

**Der dritte Teil** des Kapitels (6.2.3) erläutert die genannten Prinzipien.

---

<sup>117</sup> In allen didaktischen Ansätzen der Fremdsprachenforschung wird von bestimmten Lehrverfahren ausgegangen. Das Phänomen wird hier als „Methodengläubigkeit“ bezeichnet.

Im **vierten Teil** sind theoretisch begründete Methodenmerkmale und Wahlkriterien für die folgend präsentierten Beispiele der Verfahren vorzufinden. Zur Veranschaulichung des konstruktivistischen Methodenverständnisses wurden insgesamt zehn große Methoden und sieben Techniken zum Kompetenzztraining dargestellt. Auf die Quellen und weitere Verfahren wurde dabei explizit verwiesen.

Der **letzte Teil des Kapitels** umfasst die Erörterung von fünf gewählten Verfahren aus der Systemischen Therapie und Beratung, die von der Fremdsprachendidaktik für ihren Unterricht adoptiert werden sollen. Bei der Beschreibung der fünf Verfahren ging es darum, es didaktisch zu begründen und für den DaF-Kontext mit Einsatzempfehlungen zu analysieren. Die durchgeführte Analyse stellt hiermit das zweite theoretische Gerüst (das erste Gerüst besteht aus der Erörterung der Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung) dieser Arbeit auf dem Weg zur Adaptation der therapeutischen Implikationen.

### **6.3. Effektivitätsmessung beim Methodeneinsatz**

Konstruktivistische und systemische Methoden sollen in den DaF-Kursen in Verbindung mit systemischen (Kap. 4) und pädagogischen Prinzipien (Kap. 5) angewandt werden. Die Veränderung ergibt sich aus der Wechselbeziehung zwischen diesen Aktivitäten und inneren psychischen Verschiebungen im Kontext einer engen und vertrauensvollen Dozent - Lerner Beziehung. Eine Veränderung, die auf Erfolg zielt, impliziert in der Therapie eine gelungene Einführung von Beschreibungen in den therapeutischen Diskurs, die den Ratsuchenden mehr Bewegungsmöglichkeiten eröffnen als vorher. In diesem Sinne sei Therapie ein „engagierter Austausch von Wirklichkeitskonstruktionen“ (vgl. Schlippe u.a. 1998, 38). Wollen wir die „Erfolgsdefinition“ für Unterrichtsprozesse adoptieren, dann müsste es heißen, dass nicht nur neue Beschreibungsmöglichkeiten, sondern auch neue Lern – Handlungsmöglichkeiten den Erfolg eines Lernprozesses auszeichnen. Neben erhöhten sprachlichen Leistungen werden auch je nach der Ausgangssituation jedes einzelnen Lernalters „sprachliche Bewegungsmöglichkeiten“ erhöht, die ihm eine autonome Bewegung im Lernfeld der Sprache ermöglichen neue Lernwelten erschließen zu lassen.

In jedem Unterricht geht es aus systemischer Sicht um Veränderungen auf zwei Ebenen: Inhaltsebene und Beziehungsebene. Deshalb sollen auch diese beiden Ebenen beim Methodeneinsatz untersucht werden. Auf der einen Seite: Was hat sich in sprachlichen Kompetenzen der Lerner geändert? Die „War – Ist - Situation“ wird aus verschiedenen Perspektiven bewertet – die Lerner eigenständig, der Lerner über andere Lerner und der Dozent über die Lerner. Auf der anderen Seite muss es bei Untersuchungen um Haltungs- und Handlungsveränderungen gehen. Die „War – Ist – Situation“ bezüglich dieser Komponente rückt in den Mittelpunkt der Forschung. Erfolg der konstruktivistischen und systemischen Arbeitsweisen wird sich hier nach dem Grad der Aufmerksamkeit der Teilnehmer im Unterricht, Zufriedenheit und Lern - Motivation der Lerner und Dozenten messen lassen. Wissenschaftliche Forschungsmethoden wie Qualitative Interviews und ihre Inhaltsanalysen eignen sich bei der Untersuchung von Haltungsveränderungen wegen ihres Prozesscharakters, ihrer Offenheit und Subjektorientierung und weil sie Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten ermitteln, die sich im Verlauf des Interviews entwickeln (vgl. Lamnek 1995, 64). Die teilnehmende Beobachtung und Qualitative Inhaltsanalysen von Videoaufnahmen verschiedener Unterrichtssequenzen erscheinen dagegen sinnvoll, wenn die Wirksamkeit der konstruktivistischen und systemischen Arbeitsweisen bezüglich der veränderten Handlung der Lerner analysiert werden soll. Durch Anregungen der therapeutischen Forschung, in der mit Methoden zur Veränderungsmessung wie GEK (Globale Erfolgsbeurteilung aus Klientenperspektive), GET (Globale Erfolgsbeurteilung aus Therapeutenperspektive) oder Erfassung positiver und negativer Nebenwirkungen der Therapie (vgl. Schiepek/Tschacher 1997, 90), gearbeitet wird, werden wir in der Bildungswissenschaft in Zusammenarbeit mit Psychologen und Neurobiologen forschen müssen.

Folgende Aussage von Spitzer kann als Appell für die zukünftige Forschung der Fremdsprachendidaktik gelten:

*„Ebenso wie es in der Medizin zwischen Wirkungsmechanismen und klinischer Wirkung zu unterscheiden gilt, sollte auch in der durch Gehirnforschung geprägten Pädagogik zwischen Mechanismen des Lernens einerseits und der Effektivität von Lernprogrammen und Umgebungen andererseits unterschieden werden. Es ist eine*

*Sache zu wissen, in welche biochemischen Stoffwechselwege eine Substanz eingreift, und eine andere zu wissen, bei wie vielen Patienten mit der Erkrankung X die Substanz besser hilft als eine andere oder ein Placebo. Genauso sollte man in der Pädagogik verfahren: Es gilt nicht nur die Grundlagen von Lernprozessen mithilfe der Gehirnforschung aufzuspüren, sondern auch die sich hieraus ergebenden Schlussfolgerungen auf ihre Anwendbarkeit, Wirksamkeit und vielleicht auch Nebenwirkungen hin klinisch , d.h. in der Praxis des Lehrens, zu überprüfen. Im Handeln zeigt sich, was wirkt und was nicht, welche Theorie taugt und welche nicht, welche Vorgänge wichtig und welche randständig sind. Die Theorie allein erbringt das nicht. Aus diesem Grund lohnt sich auch wissenschaftliche Bedingungen zu schaffen, in denen der Austausch zwischen Grundlagenforschern verschiedener Disziplinen möglich ist“ (Spitzer 2006, 72 – 73).*

## **IV. Empirischer Teil**

### **7. Fallstudie zum Hypothesengewinn - Methodeinsatz „Reflektierendes Team“ im DaF-Unterricht**

#### **7.1. Entwicklung und Grundprinzipien meiner Arbeit mit Reflektierenden Teams**

Meine pädagogische Arbeit in beiden Institutionen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, umfasste zunächst die Durchführung von Unterrichtsstunden auf allen Lernniveaus des Sprachunterrichts „Deutsch als Fremdsprache“ im monatlichen Umfang von 80 Stunden, d.h. 20 Stunden pro Woche – 4 US täglich. Vorbereitungen auf universitäre Sprachprüfungen folgten in ähnlichem Umfang, konnten aber hier je nach institutionellem Rahmen zwischen 40 und 160 Stunden variieren. Dabei war ich auf institutionell eingeführte Lernprogramme und Lehrwerke festgelegt, zu jeder Zeit durfte ich auf zusätzliche Materialien und Inhalte zurückgreifen, solange dieses die Realisierung des festgelegten Programms nicht beeinträchtigte. Eine didaktische Richtung wurde in beiden Institutionen nicht festgelegt, die pädagogischen Leiter überließen diese in beiden Fällen ihren Dozenten und den Konzepten von Lehrwerken, so lange keine Störungen vorkamen. Damit war eine relativ offene Definition der Beziehung „Dozent – Lerner“ verbunden. Alle neuen Werke orientieren sich zwar am kommunikativen Ansatz, da es jedoch mittlerweile so viele theoretische Auslegungen des Ansatzes gibt und DaF-Dozenten oft aus anderen Bereichen kommen, ist die Beziehung immer den individuellen Prädispositionen der Dozentensysteme überlassen. DaF-Dozenten beider Institutionen haben keinen Arbeitsvertrag, werden deshalb nach Zahl der durchgeführten Unterrichtsstunden bezahlt. Besprechungen des Kollegiums finden in beiden Institutionen unterschiedlich statt, meistens beschränken sich diese auf eine bis zwei im Jahr.

Seit zehn Jahren arbeite ich im DaF-Bereich. Angeregt durch meine Ausbildung zum Systemischen Familientherapeuten und Berater und im Studium angeeigneten Erwachsenenbildungsmethoden entwickelte ich viele Ideen für meine Kurse und Seminare. Aufgrund einer sehr positiven Resonanz auf meine pädagogische Arbeit, in der u.a. Reflektierende Teams eingesetzt wurden, entschied ich mich die Methode

wissenschaftlich zu analysieren. Dabei wurde sehr schnell klar, dass systemische Arbeit im DaF-Unterricht in keinen Veröffentlichungen dokumentiert wird, was ich darauf zurückführe, dass der konstruktivistische Ansatz in der Fremdsprachenforschung nur von wenigen Wissenschaftlern (s. Wendt, Wolff) unter die Lupe genommen wird, systemische Sichtweisen (vgl. Kap. 2) finden bis heute dagegen keinen Einzug in diese Disziplin.

Durch das Vorhaben versprach ich mir neue Impulse für die Theorie und Praxis des Sprachunterrichts, um einerseits eine Brücke zwischen Theorie und Empirie zu schaffen, andererseits um nicht in der Routine eines Sprachlehrers zu erstarren.

Neu an der pädagogischen Arbeit, somit an der Arbeit mit Reflektierenden Teams im Unterricht war die klare Abgrenzung als Subsystem mit einer Ausrichtung an den Prinzipien des Reflektierenden Teams, wie ich sie während therapeutischer Übungen und Literaturstudie aufgefasst habe, nämlich:

- pädagogische Entlastung des Unterrichts, indem ich mich nicht ausschließlich nach meinen Beobachtungen, Urteilen, pädagogischen Wissen und Erfahrungen richte, sondern auch nach dem Anliegen der Lerner
- eine Enthierarchisierung des Unterrichtsprozesses, indem ich als Dozentin nicht alleine über alles entschiede
- eine damit verbundene partnerschaftliche Beziehungsdefinition.

Ich beschloss aus zwei Gründen Reflektierende Teams als Wochenbeobachter einzusetzen: Auf der einen Seite ist das Lehrprogramm sehr straff und sehr viele Inhalte müssen innerhalb kurzer Zeit gelernt<sup>118</sup> werden, so dass häufigerer Austausch von Beobachtungen zeitlich den Prozess einschränken könnte, auf der anderen Seite war es mir wichtig, zuerst wöchentliche Lerneinheiten im Gesamtprozess zu betrachten, auch um mir als Dozentin und der Gruppe Rückkopplungen im gesamten Lernprozess zu ermöglichen.

Reflektierende Teams wurden jeweils aus den sich freiwillig gemeldet habenden Beobachtern Anfang jeder zu beobachtenden Woche gebildet. Das Intervall betrug in Gruppe A im Schnitt eine Woche, bei der Gruppe B – zwei Wochen. Die Teammitglieder bekamen einen Beobachtungsbogen (s. Anhang) und wurden gebeten, den Unterricht unter den genannten Aspekten zu beobachten. Eine Richtung

---

<sup>118</sup> Wobei ich im Zusammenhang der hier durchgeführten Kurse eher zum Begriff „eingeführt werden“ tendiere, besonders das Summacum der Universität Mannheim legt einen großen Wert darauf, dass ihre Kursteilnehmer schnell lernen – was das „schnell“ bedeutet, wird zwar nicht schriftlich festgehalten, ist aber aus den Kursabläufen abzuleiten.

der Beobachtung erschien mir aus mehreren Gründen relevant: Der Unterrichtsprozess ist in seiner Systemkomplexität mit allen seinen Akteuren nicht zu erfassen, jede Beobachtung dagegen als synreferenziell und zweckorientiert anzusehen, insofern werden verschiedene Perspektiven beleuchtet. Jeder Interaktion wird eine individuelle Bedeutung zugewiesen, so dass Beziehungen sich organisieren können (vgl. Kap. 5.2.1.) – eine Beobachtungsrichtung im Unterricht ist demzufolge pädagogischen Zielen untergeordnet. Diese spiegeln sich in den methodischen Zielen wider. So erlaubt eine Richtlinie für die Beobachtung in Reflektierenden Teams (Was soll beobachtet werden?) einen Rückblick darauf, ob methodische Ziele erfüllt wurden. Eine Beobachtungsrichtung sollte zwar die Aufmerksamkeit der Lerner steuern, nicht jedoch voll und ganz beeinflussen, so dass vor jedem reflektierendem Wochenprozess betont wurde, dass der Bogen zwar eine Richtlinie darstellt, dass aber Beobachtungsschwerpunkte auch individuell gelegt werden können, wenn es den Teilnehmern sinnvoll erscheint. Methodische Ziele wurden den Beobachtern nur insofern vermittelt, dass der Lernprozess durch ihren Einsatz bereichert werden soll.

Die Teilnahme an wöchentlichen Lernarrangements im Unterricht wurde Reflektierenden Teams überlassen, wobei ich davon ausging, dass viele ganz normal an Übungen teilnehmen werden, da sie gleichzeitig lernen wollen. Somit wusste ich, dass eins der wichtigen Prinzipien der Methode nicht eingehalten wird. Trotzdem wollte ich es riskieren, weil ich erstens aus früheren Erfahrungen wusste, dass Teilnahme und Beobachtung durchaus möglich sind, auch wenn bei beiden Aktivitäten eigentlich eine volle Konzentration verlangt wird. Ich ging jedoch davon aus, dass ich von den Lernern eines Deutschkurses gar nicht die Beobachtungsschärfe und Ausschließlichkeit eines im üblichen Fall eingesetzten ausgebildeten Therapeuten- oder Pädagogen Teams erwarten kann. Schon einige, auch wenn nur wenige Bemerkungen des Reflecting Teams sollten den Lernprozess in der Gruppe bereichern. Reflektierende Teams bilden nur eine von vielen Möglichkeiten, wenn verschiedene Veränderungen angeregt werden sollen.

Von Beginn an war es mir wichtig, den neuen Ansatz des Reflektierenden Teams zu evaluieren, wobei mich die Fragen nach Wirksamkeit und Wirkungsweise interessierten.

## 7.2. Zielsetzung und Fragestellung

Lernersprache ist auch eine Wirklichkeitskonstruktion und demzufolge wird sie im Unterricht vom lernenden Individuum mit Zielsprechenden selbst erzeugt (vgl. Wendt 1993, 49). Hierbei geht es also nicht direkt um die Sprache konstruierenden sprachlichen Daten und sprachbezogenen Prozesse, sondern vor allem um die große Vielzahl personeller, kontextueller und unterrichtlicher Faktoren und Rahmenbedingungen, in denen Lernende ihre kognitiv, affektiv und physisch dimensionierte Lernersprache in allen Teilbereichen viabilisieren und soweit notwendig rekonstruieren.

Das Reflecting Team wird als Verfahren für die Arbeit mit sozialen Systemen zur symmetrischen Gestaltung von Beziehungen, Entwicklung vielfältiger Perspektiven und angemessener Ideen als auch zur Lösung von Problemen angesehen (Andersen 1996, 42). Es ist eine Methode, die zum intensiven verbalen Austausch anregt, da Beobachter gebeten werden, von ihren Eindrücken im Lernprozess der Gruppe zu erzählen. „Sprechen heißt sich selbst ausdrücken. Und wenn man sich ausdrückt, erzählt man sich und den anderen etwas über sich. So gesehen ist Sprechen informativ. Aber sich selber ausdrücken ist mehr, es ist auch formend/formativ“ (Andersen 1998, 10).

„Wir werden die Person, die wir werden, indem wir uns ausdrücken, wie wir uns ausdrücken. Wir machen nichts etwas Nettos, weil wir nett sind, sondern indem wir etwas Nettos machen, werden wir nett. Der Akt des Ausdrückens ist der Akt, sich selbst zu schaffen. Nicht nur ein ernster und feierlicher Akt, sondern in einem sehr bedeutsamen Sinne auch ein sakraler“ (John Shotter 1993, 23).

Mein wissenschaftliches Anliegen bei der Untersuchung ist aus dem Ziel „sich selbst im Ausdrücken zu schaffen“ abgeleitet. Eine Sprache ist eine Kultur und hier muss sich auch jeder Lerner erst als Persönlichkeit finden – vielleicht sogar erfinden. Ein Fremdsprachenunterricht bietet sehr viele Gelegenheiten dazu. Durch die Analyse der Informationen, die die beobachtenden Teilnehmer liefern, verspreche ich mir, diese besser kennen zu lernen, um den Prozess mit ihnen zu gestalten. Ich erlebte sehr oft, dass die Teilnehmer oft erwarten, zu hören, was und wie sie lernen sollen. Andersen beschreibt es so: „Wenn das auch mit der Experten - Ideologie der Moderne übereinstimmte, so wurde es eine Last, diesen Anforderungen zu genügen.



Menschen werden weder dazu geboren, den verschiedenen Herausforderungen und Schwierigkeiten des Lebens ganz auf sich allein gestellt gegenüberzutreten, noch wird das von ihnen erwartet.“ Das Reflecting Team vermittelte ihm das Gefühl eine demokratische Arbeitsform gefunden zu haben und bot eine große Erleichterung, nicht länger ein einsamer Experte zu sein und sich als solcher beweisen zu müssen (Andersen 1998, 8). Dieser Gedanke weckte mein Forschungsinteresse darüber, inwiefern Reflektierende Teams auch fremdsprachliche Unterricht- und Lernprozesse unterstützen können. Dabei ging ich von den von Andersen formulierten und später von Reich ( 2003 ) für die Pädagogik modifizierten methodischen Zielen aus.

Schon die Erkenntnisse darüber, wovon Reflecting Team-Mitglieder berichten, sollen erste Hypothesen bezüglich pädagogischer Konsequenzen erlauben. Andersen betont, dass das Reflecting Team nur eine Variante von reflektierenden Prozessen ist. Es handelt sich dabei um offene Gespräche, in denen viele zusammen an einem Thema arbeiten und in denen niemand mit der Last der verschiedenen schweren Lebensumstände allein bleiben muss (vgl. Andersen 1998, 7). Lernprozesse bilden natürlich, zumindest in den meisten Fällen, keine schweren Lebensumstände, die hier therapeutisch gemeint sind. Unterrichtsprozesse sind aber auch Gespräche über ein ganze Gruppen verbindendes Thema. Der Dozent ist für die Organisation dieser Prozesse verantwortlich. Würde er von eigenen Interessen oder der des Curriculums alleine ausgehen, würde er pädagogisch ausschließlich instruktiv handeln. Das ist im Lichte konstruktivistisch – systemischen pädagogischen Implikationen nicht akzeptierbar.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausrichtung dieser Arbeit waren qualitative Forschungsverfahren zu bevorzugen. Qualitative Forschung will in erster Linie soziale Phänomene in ihrem Kontext verstehen, das Erklären, im Gegensatz zur qualitativen Forschung, steht hier erst an der zweiten Stelle. Interpretationen können richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen sein (vgl. Lamnek 1995, 1, 220 – 223). Das „Zuverstehende“ setzt beim Einmaligen, Individuellen an, während sich quantitative Wissenschaft als erklärende an allgemeinen Prinzipien, an Gesetzen oder gesetzesähnlichen Aussagen orientiert (Mayering 2003, 18). „Verstehen“ heißt somit das Erstellen von Deutungshypothesen, die im Lichte bewährter Prüfungskriterien, die ihrerseits theoretisch abgesichert sein müssen und es faktisch auch sind, auf ihre

Haltbarkeit hin kritisch kontrolliert werden (Giesen/Schmid 1976, 177). Hypothesenentwicklung steht hier im Vordergrund, die Hypothesen werden aus dem zu untersuchten sozialen Feld induktiv gewonnen - von den Beobachtungen zur Theorie (vgl. Lamnek 1995, 225). Qualitative Methoden dienen der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten. Das Erkenntnisinteresse im Rahmen qualitativer Forschung besteht in der Konstruktion von Typen, erst in zweiter Linie werden Unterschiede interessant (ebd., 240). Außerdem geht qualitative Forschung nach ihrem Verstehensanspruch von einer Einzelfallorientierung aus, da diese durchaus sehr gute Möglichkeiten der Verallgemeinerung von Material aus Einzelfällen bietet (vgl. Mayring 2003, 18).

Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungen bildete der Hypothesengewinn für die Arbeit mit Reflektierenden Teams im DaF-Unterricht ein zentrales Ziel meiner Untersuchung.

Es war angestrebt, herauszufinden, wie sich verbale Kommunikation durch Reflektierende Teams im DaF Unterricht gestaltet, dazu wurde in erster Linie eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt. Unter der kommunikativen Gestaltung verstehe ich in allen sechs untersuchten Fällen ausschließlich Inhalte der Aussagen in der Interaktion – Reflektierende Teams, die aufgrund von Audioaufnahmen auszuwerten waren. Nonverbale Aspekte müssen aufgrund des einschränkenden Untersuchungsinstruments ausgelassen werden. Inhaltliche Parallelen sollen jedoch erste Hypothesen bezüglich didaktischer Ziele beim Methodeneinsatz ermöglichen. Es ist anzunehmen, dass Erkenntnisse darüber, wovon die Teilnehmer sprechen, Ableitungen zu den methodischen Zielen für den Fremdsprachenunterricht erlauben. Qualitative Schritte der Häufigkeitsanalyse gewinnen an Bedeutung bei fallanalytischen Vorgehen und sollen zeigen, dass ein bestimmter Fall in ähnlicher Form auftritt, ermöglichen zugleich an dieser Stelle Verallgemeinerung der Ergebnisse (vgl. Mayring 2003, 24).

Vom Reich in der Pädagogik und von Andersen in der Therapie formulierte methodische Ziele bilden hierfür eine theoretische Basis der Erkenntnisgewinnung. Ein Fragebogen ist aus konstruktivistischer Sicht nur ein vermittelndes Konstrukt, das einen möglichen eingrenzenden Rahmen für Beobachtungen liefert. Wie Partizipanten darauf verbal im Kontext des DaF-Unterrichts reagieren, soll hier analysiert werden. Aufgrund dieser Analyse werden Kontexthypothesen angestrebt.

Folgende Fragen bilden den Ausgangspunkt der Forschung:

- Worüber berichten Reflektierende Teams im DaF-Unterricht? <sup>119</sup>
- Gibt es inhaltliche Gemeinsamkeiten in Aussagen einzelner Teams? Welche?

Um die Methode in die pädagogischen Kontexte des DaF-Unterrichts übertragen zu können, will ich durch ihren Einsatz auch ihren pädagogischen Wert analysieren. Den theoretischen Rahmen bilden hier **Sätze der allgemeinen Pädagogik**: Zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ist „Lernen ermöglichen“. Pädagogen sind professionelle Lernhelfer. Pädagogisches Handeln ist ein öffentliches Handeln, das in gesellschaftliche Institutionen eingebunden ist – es gibt also kein reines pädagogisches Handeln, das nur auf die Lernhilfe orientiert ist. Pädagogisches Handeln ist auf das Handeln anderer Menschen bezogen und jede seiner Kompetenzen wird durch eine pädagogische Beziehung fundiert, sie ist partikular auf Lernhilfe und auf Dauer dieses Zweckes begrenzt (vgl. Giesecke 2000, 15 – 17); **Sätze der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik**: Ziel der Bildungsprozesse ist auf allen drei Ebenen – der psycho-, sozial- und biologischen auf interne Fähigkeiten eines Menschen oder Gruppe zur Selbstorganisation zu achten und die individuelle Selbststeuerung beim Lernen auf der inhaltlichen und Beziehungsseite zu stärken (Kap. 5); **Sätze der allgemeinen Didaktik**: Lehren und Lernen vollzieht sich in den drei Stufen der Planung, Durchführung und Evaluation. Es geht also dabei um die Theorie des Unterrichts und die Übertragung der impliziten und expliziten Konstruktionsmodi, die das Lernen des Menschen in Institutionen bestimmen. Didaktik bedeutet Theorie der Lerngelegenheiten (vgl. Bönsch 2006, 9). Das Ziel der Didaktik ist, schon einem einzelnen Hilfestellung dabei zu geben, den eigenständigen Lernprozess in Form von Selbststudium zu organisieren (vgl. Kiper/Mischke 2004, 13); **Sätze der konstruktivistisch – systemischen Didaktik**: Des weiteren wird Verantwortung der Beobachtung in Gruppenprozessen an die Lerner abgegeben, damit verschiedene Perspektiven eingebracht werden (Kap. 6); **Sätze der allgemeinen Fremdsprachendidaktik**: Vermittlung von Kenntnissen und Wissen über das zielsprachige Land, seine Gesellschaft und Kultur, Kompetenzenvermittlung und Erwerb sprach- und kulturbezogener Inhalte begründet, reflektiert auszuwählen und lernergerecht im Unterricht umsetzen zu können, verbunden mit der vorausschreitenden Vermittlung der sprachlichen

---

<sup>119</sup> Alle Forschungsfragen erfahren eine für folgende Untersuchung relevante Präzisierung im Punkt 4. Kap. 7.4.

Kommunikationsfähigkeiten bilden den Gegenstand der Fremdsprachendidaktik (vgl. Sarter 2006, 11) und **Sätze der konstruktivistisch – systemischen Fremdsprachendidaktik**: Ein weiteres Ziel der Lehr- und Lernprozesse ist Ressourcen- und inhaltliche Beziehungsorientierung (Kap. 6).

Daraus ergibt sich eine dritte Forschungsfrage:

- Inwiefern können Reflektierende Teams dem Unterricht und seinen Partizipanten vor dem Hintergrund pädagogischer und didaktischer Anforderungen für Gestaltung ihrer Lehr- und Lernprozesse nützlich sein?

### 7.3. Datenerhebung

#### Allgemeines

Im Rahmen der Deutschkurse an Instituten Heidelberger Pädagogium (Allgemeinnütziges Bildungsinstitut in Heidelberg) und Summacum der Universität Mannheim setzte ich die Methode des Reflektierenden Teams in zwei von mir unterrichteten Gruppen jeweils drei Mal ein. Beide Teilnehmerfraktionen übernahm ich auf dem Niveau B2,1, pädagogische Beziehungen waren hier erst aufzubauen.

Nach einführenden Erklärungen zum Methodeneinsatz meldeten sich in jeder Gruppe an jedem jeweiligen Montag drei Personen - Unterrichtsbeobachter, die jeden Tag bis Freitag das Unterrichtsgeschehen und seine Partizipanten unter drei Aspekten: Inhalte, Hierarchien und Statuszuschreibungen, Kommunikation<sup>120</sup> beobachten und in Form von Notizblättern dokumentieren sollten. Es wurde auch den TN überlassen, ob sie aktiv am Unterricht teilnehmen wollen oder eher „nur“ als Beobachter agieren. An jedem folgenden Freitag wurden die Ergebnisse der Beobachtungen am Ende der Kurseinheit (die letzten 40 Min.) vor der Gruppe vorgetragen. Ein Anschluss anderer Teilnehmer und der Dozentin mit ihren Bemerkungen war erwünscht.

Der Beobachtungsbogen<sup>121</sup> wurde in Anlehnung an die von Kersten Reich (1996) veröffentlichten Empfehlungen zum Einsatz der Methode in pädagogischen Kontexten mit Fokussierung auf methodologische Kriterien von qualitativen

---

<sup>120</sup> s. Beobachtungsbogen im Anhang

<sup>121</sup> Anhang

Interviews<sup>122</sup> nach Lamnek (1995, 60 – 64) konstruiert. Der erste Autor betonte, dass Reflektierende Teams besonders geeignet sind, wenn in Gruppenprozessen Beobachtungen über komplexe Kommunikationsabläufe zu machen und diese allen beteiligten Personen zurückzumelden sind (vgl. Reich, 250 – 254). In einer neuen Gruppe ist die Komplexität der Kommunikationsabläufe zuerst zu erkunden, da sich seine Partizipanten untereinander gar nicht kennen. Ein Beobachtungsbogen sollte nicht die Beobachtungen steuern, sondern Ziele der Beobachtung setzen, einen nachvollziehbaren Rahmen sowohl für die Beobachter als auch Zuhörer bilden (Reich 2006, 251). Reflecting Teams, die das Klassengeschehen eine ganze Woche beobachteten, konnten sich auch verständigen, was sie wie beobachten wollen und was sie wie an das Plenum zurückmelden. Weitere Vorgaben sollten nicht gemacht werden, da auch Vorkenntnisse über Kommunikation auf der Inhalts- und Beziehungsebene in den sehr heterogenen Gruppen erkundet werden sollten.

Im deutschsprachigen und anglo – amerikanischen Raum sind ähnliche Untersuchungen für den DaF-Bereich unbekannt. In der Psychotherapie dagegen wurde die Wirksamkeit der Kommentare in einem Reflecting Team auf ihre Patienten von Greive (1996) und Smith et al. (1993) mit dem Ziel eine detaillierte Einschätzung der Patienten zur Methode zu erhalten, durchgeführt. In beiden Fällen wurden Klienten zum Methodeneinsatz befragt. Über den Ablauf der Gespräche mit Einsatz der Teams wurde mitgeteilt, dass Klienten nach 60 – 90 minütigen Gesprächen und zwei bis drei Reflexionsphasen (Einsatz der Reflecting Teams) ihre Meinungen äußerten (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 202). Vor allem die offene Art des Umgangs wird von vielen Klientensystemen als sehr angenehm empfunden. (Smith et al., 1993) Ein anderes Praxis - Beispiel liefern Höger und Derichs, die die Wirkungsweise der Reflektierenden Teams bei 25 Familien untersucht haben und hier die Behandlungszufriedenheit mit dem Ausmaß, in dem das Reflektierende Team neue Sichtweisen entwickelte in einem Zusammenhang stand, wenn darunter die Bereitschaft verstanden wurde, bei neuen Problemen wieder zu kommen (vgl. Höger/Derichs 2002, 69).

Im pädagogischen Bereich fehlen solche Untersuchungen, da eine Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Unterrichtsprozessen auf der Metaebene in dieser Form vermutlich noch gar nicht stattfindet. Um zu einem späteren Zeitpunkt

---

<sup>122</sup> Relevanzsysteme der Betroffenen, Kommunikativität, Offenheit, Flexibilität, Prozesshaftigkeit

mehrere Befragungen zum Methodeneinsatz durchführen zu können, möchte ich jedoch zuerst sehen, was überhaupt während und nach reflektierenden Teams im DaF Unterricht passiert. Um das zu erklären, wurden in einer qualitativen Vorstudie Einzelfälle der Reflektierenden Teams in zwei Gruppen untersucht. Erst diese Vorstufe kann Plausibilität bringen, ob überhaupt und mit welcher Erwartung die Methode im Fremdsprachenunterricht, hier DaF-Unterricht übertragen werden kann.

In Fallstudien zum Hypothesengewinn steht nicht mehr der Hypothesentest an einer repräsentativen Stichprobe im Vordergrund, sondern die Untersuchung einzelner Personen, Gesprächsinhalte oder Phänomene, um herauszufinden, welche Formen eines vom Forscher unterstellten sozialen Phänomens tatsächlich aufzufinden sind. Die Personen werden als Experten begriffen, die dem Forscher Auskunft über das soziale Phänomen geben. Fallstudien zum Hypothesengewinn dienen insbesondere auch der Feststellung der Relevanz der später zu prüfenden Hypothesen (vgl. Lamnek 1995, 1, 12).

#### Datenerhebung mittels Audioaufnahmen

Der Ablauf von reflektierenden Phasen und Interpretation des Gesagten sollen kontrolliert werden (vgl. Lamnek 1995, 2, 99). Die zu befragenden Teilnehmer wurden darum gebeten, Aufzeichnungsgeräte zuzulassen, wobei diese diskret im Hintergrund blieben, um die Natürlichkeit der Situation nicht zu stören. Auch auf Datenschutzbestimmungen wurde explizit hingewiesen. Ich musste jedoch damit rechnen, dass sich dadurch das Verhalten der Beobachter und aller anderen Aufgenommenen von dem alltäglichen normalen Verhalten in der gleichen Situation ohne Mikrofon generell unterscheidet. Wie Lamnek betont, zeigen jedoch die Erfahrungen hier, dass nach anfänglicher Zurückhaltung und Nervosität nach wenigen Minuten das Gerät und die Aufzeichnung völlig in Vergessenheit geraten. Die Situation ist dann immer noch nicht alltäglich, aber eine „normale“ Forschungssituation. Trotz der positiven Erfahrung gilt aber, dass Aufzeichnungsgeräte sehr wohl in der Lage sind, Veränderungen herbeizuführen. Das Bewusstsein im Bild und Ton festgehalten zu werden stellt für die meisten Menschen eine außergewöhnliche Situation dar. Dies führt zur Reaktivität, die sich u.a. darin äußern kann, dass weniger und gehemmt verbalisiert wird (Lamnek 1995, 2, 100). Um diese Nebeneffekte zu minimieren, wandte ich nach Lamnek folgende

Strategien an: **1.** Schon zu Beginn der auf die Datenerhebung vorbereitenden Gespräche sprach ich mit den Teilnehmern über das Ziel der Aufnahme, den Unterschied und die Nebeneffekte. **2.** Die Kursteilnehmer kannten das Aufnahmegerät, weil wir dasselbe in Übungen zum mündlichen Ausdruck mehrmals einsetzten. Die Scheu davor, die eigene Stimme zu hören, konnte ich jedoch nicht bei allen Teilnehmern als abgebaut einstufen.

Die Lerner waren auf Reflektierende Teams allgemein nur zum Teil vorbereitet, was sich aus den erwähnten Akzeptanzproblemen gegenüber Audioaufnahmegeräten in Gruppe B entnehmen ließ. Obwohl ich beide Gruppen über meine Forschungsziele informierte und explizit auf Datenschutzbestimmungen hinwies, reichten die Erklärung und Hinweis in der Gruppe B jedoch nicht. Anfänglich hatte ich Vermittlungsprobleme, weil einige Teilnehmer die positiven Konnotationen in keinem angemessenen Verhältnis zum Ernst der Problematik erlebten - eine der Aufnahmen musste sogar abgebrochen werden, um weiterhin den Austausch von Ideen nicht zu verhindern. Diese Erfahrung mit der Haltung mancher Teilnehmer gegenüber der Aufnahme erlaubte mir noch vor der Datenanalyse, erste Schlüsse zum Einsatz der Methode zu ziehen: Aufnahmesituationen können den Ideenaustausch im DaF-Unterricht wesentlich beeinträchtigen, da sich Teilnehmer vermutlich kontrolliert fühlen und aus sprachlichen Gründen bzw. aus sprachlichen Mängel keinen wiederholten Einblick in ihre Ideen erlauben wollen. Schwierigkeiten mit dieser Vorgehensweise hatten die Teilnehmer, wie sie mich darüber informierten, aus Angst davor, die eigene Stimme und Fehler hören zu müssen, oder sie jemanden hören lassen. Diese Haltung in der zweiten Gruppe zeigt, dass individuelle Lernprozesse oft von vielen Teilnehmern vor dem Hintergrund der sprachlichen Defizite gesehen werden. Anzunehmen ist, dass sich hier kulturelle und soziale Ausprägungen bei Lernhaltungen sehr stark manifestieren. In dem Zusammenhang wäre aus der Sicht der konstruktivistisch – systemischen Pädagogik interessant zu untersuchen, inwiefern defizitäres Denken, für Lernerfolge genutzt werden kann.

#### **7.4. Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayering**

Alle Daten wurden in MS Word – Dokumenten erfasst. Nach den Transkriptionen<sup>123</sup> erfolgte die Analyse der Daten. Hier war es in erster Linie wichtig den Text aller Transkriptionen forschungsrelevante Inhalte zu reduzieren. Als solche galten alle Unterricht- und individuelle Lernprozesse betreffenden Aussagen.

Der Trend zur qualitativen Forschung als Ergänzung und Alternative zu einem einseitigen naturwissenschaftlich orientierten Vorgehen verstärkt sich in den letzten Jahren in fast allen Humanwissenschaften. Viele der neuen qualitativen Ansätze bleiben jedoch vage, unsystematisch und schwer nachvollziehbar (Mayering 2003, 7). Die qualitative Analyse nach Mayering wird durch Kommunikationswissenschaften, Hermeneutik, qualitative Sozialforschung, Literaturwissenschaften und Psychologie begründet, ermöglicht demgegenüber eine von Theorie und Regeln geleitete Analyse des sprachlichen Materials (ebd.). Inhaltsanalyse ist eine klassische Vorgehensweise zur Analyse von Textmaterial, gleich welcher Herkunft – von Medienerzeugnissen bis zu Interviewdaten (vgl. Flick 1995, 198). Ihr wesentliches Kennzeichen ist die Verwendung von Kategorien, die häufig aus theoretischen Modellen abgeleitet sind. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen ist das Ziel hier vor allem die Klassifikation und Reduzierung des Materials durch Zuordnung zu einem Kategoriensystem (ebd.).

---

<sup>123</sup> s. Anhang



Die Vorgehensweise ist an neun Schritte gebunden, die im folgenden Schema dargestellt sind:

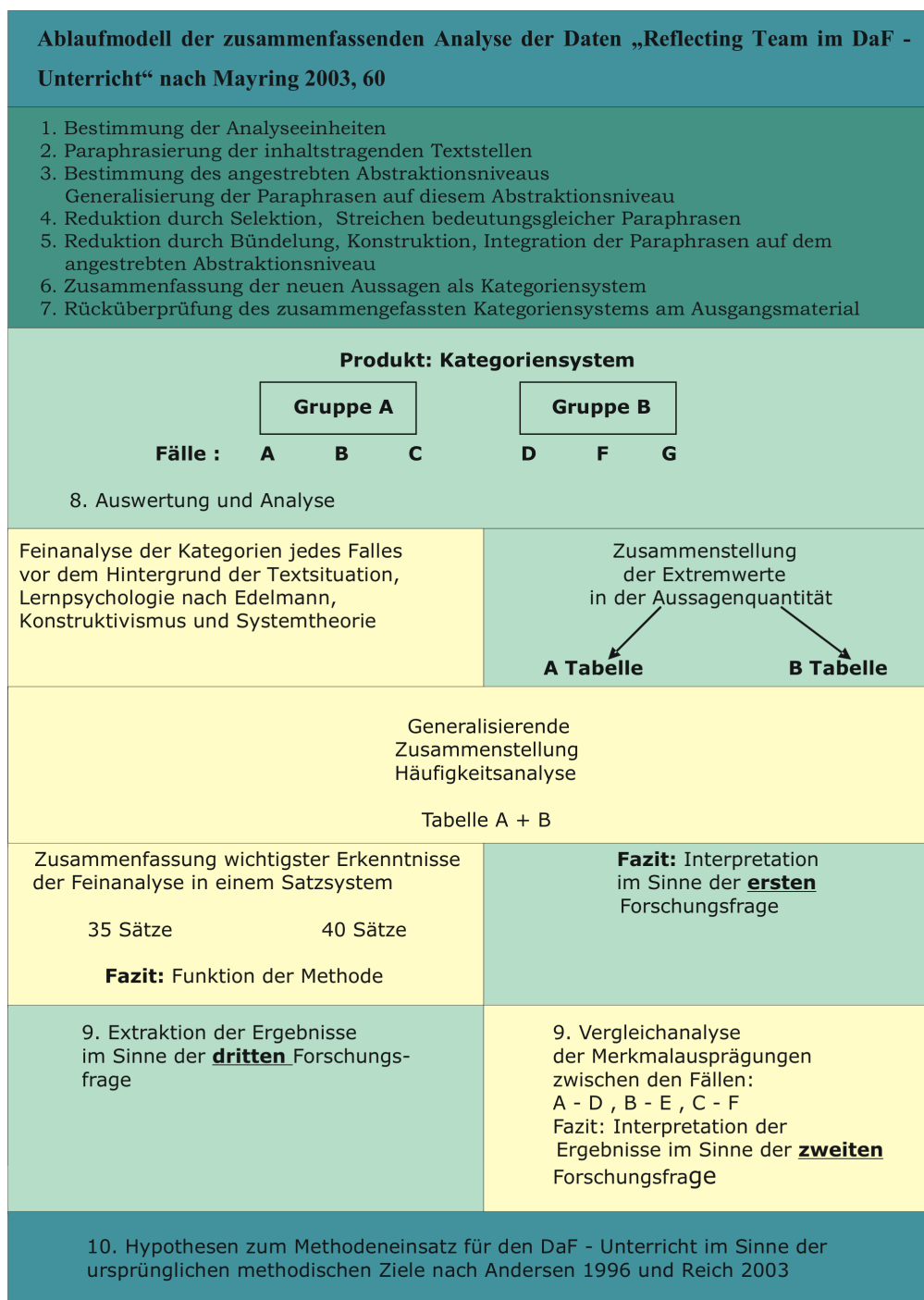


Abb. 6 Ablaufmodell der Untersuchung

## **1. Vorstellung des Materials**

Die Äußerungen der Reflektierenden Teams wurden mit Tonband aufgenommen und dann in maschinengeschriebene Form transkribiert. Diese Protokolle haben den Umfang von 32 Seiten<sup>124</sup> und wurden mit qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet.

## **2. Bestimmung des Ausgangsmaterials**

Die Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode, d.h. sie hat es mit bereits fertigem sprachlichen Material zu tun (vgl. Mayring, 2003, 46). Um zu entscheiden, was überhaupt aus dem Material herauszuinterpretieren ist, musste am Anfang eine genaue Analyse dieses Ausgangsmaterials stattfinden.

Im wesentlichen ging ich in drei Analyseschritten vor:

### **a. Festlegung des Materials**

Die Protokollstellen aus den Beobachtungen beziehen sich auf sechs Reflecting Teams in zwei Untersuchungsblöcken. Der erste Block fand in einem Deutschkurs an einer privaten Non - Profit Institution mit 11 Teilnehmern auf dem Niveau B2,1 vom 04.05. – 3.06.2003 statt, der zweite 14.01. – 17.02. 2006 mit 13 Teilnehmern auf dem Niveau B2,1 an einer an die Universität angegliederten Profitorganisation. Der zeitliche Abstand zwischen Untersuchungen in zwei verschiedenen Kursen ist mit meinem Arbeitsplatzwechsel begründet und somit Unmöglichkeit in den ersten 15 Monaten an der Universität einen Kurs auf dem B2, 1 Niveau zu unterrichten. Als neue Dozentin war ich an der Universität auf vorher zugewiesenen Niveaustufen eingesetzt, B2,1 ergab sich eben erst später.

Aus den Transkriptionen wurden jeweils die Passagen ausgewählt, die sich auf das Unterrichtsgeschehen, den DaF-Kontext und seine Teilnehmer beziehen. Wiederholungen durch Betonungen, Hinweissätze wie „Ich würde sagen ...“ und wegen der immer noch existierenden sprachlichen Beschränkung unverständliche

---

<sup>124</sup> s. Anhang

Sätze, Partikeln, Aussagen zu nicht direkt auf den Unterricht bezogenen Erfahrungen, Fragen der Dozentin oder ihre Informationen zum Kursablauf wurden aus der Analyse ausgeschlossen.

Der Inhalt einzelner zu interpretierender Aussagen wurde dagegen erfasst, zusammengefasst und paraphrasiert. Jede Stichprobe (erste Paraphrase) unterlag der chronologischen Reihenfolge der Transkriptionen, so dass Paraphrasen von 1 – jeweils 50, 60, 70 den zeitlichen Ablauf der Äußerungen widerspiegeln. Das paraphrasierte Material kann dann für diese Untersuchung als repräsentativ gelten.

## **b. Zur Entstehungssituation**

Die Teilnahme an den Reflecting Teams war freiwillig, wobei ich vor dem Einsatz betonte, dass es sich für jeden aus der Gruppe schon aus sprachlichen Gründen lohnen wird, Beobachter der Kurswirklichkeit zu werden. Bei diesen Reflecting Teams handelt es sich um halb strukturierte und offene Interviews bzw. Berichte. Diese wurden von mir drei mal gemeinsam mit der Gruppe A innerhalb einer Kurseinheit – 80 US durchgeführt, mit Gruppe B innerhalb von zwei Kurseinheiten – 160 US und fanden in den jeweiligen Klassenräumen der Institutionen statt.

### Durchführung der Reflecting Teams in jeweiligen Kursen:

Gruppe A – 1. RT<sup>125</sup> nach ersten 20 US, 2. RT nach 60 US und 3. RT nach 80US, in gleicher Besetzung der TN

Gruppe B – 1. RT nach 40US, 2. RT nach 80US und 3. RT nach 100US; hier verließen den Kurs nach der ersten Einheit (80 US) drei Personen und zwei neue TN kamen dazu<sup>126</sup>

## **c. Charakteristik des Materials**

Die verbalisierten Betrachtungen wurden mit Tonband aufgenommen und daraufhin in computergeschriebenen Form transkribiert. Dabei wurden folgende Transkriptionsregeln befolgt:

---

<sup>125</sup> Abkürzung für den Begriff „das Reflektierende Team“ als Methode und soziale Arbeitsform im Unterricht.

<sup>126</sup> In allen privaten Kursen genannter Institutionen ist Personenrotation üblich, da keine längere Zahl/Teilnahmeverpflichtungen bestehen. Kursteilnehmer entscheiden in beiden Fällen monatlich, ob sie pausieren oder weiter machen wollen.

- Vollständige und wörtliche Transkription (Unvollständiges/Unverständliches wurde weggelassen)
  - Der Inhalt stand im Vordergrund: grammatische, lexikalische, stilistische Fehler wurden nur da korrigiert, wo Verständlichkeit der Aussage beeinträchtigt werden konnte
  - Doppeldeutigkeit, unklare Aussagen wurden ausgelassen
  - Bei Pausen, Stockungen wurden unten genannte Symbole verwendet
  - Andere Auffälligkeiten wie Lachen wurden kursiv transkribiert
- (nach Mayring 2003, 47).

**Codierung:**

**L:** Lehrerin

**TN + Buchstabe seines Vornamens:** Teilnehmer

... : kurze Pause

(...): Auslassung

() : Unverständlich

**(S)** : Soll Zustand (Vermutete Antwort)

**(Laute)**: nichtsprachliche Äußerung

(vgl. ebd.)

**d. Fragestellung der Analyse**

Das Ziel der Analyse ist es die im Text/Transkriptionen behandelten Inhalte zu beschreiben, sie zu verstehen und erste Hypothesen bezüglich der Anwendungsbereiche der Methode im DaF-Unterricht zu stellen. Von Bedeutung sind bei der Untersuchung:

- der emotionale Hintergrund der Teilnehmer: ihre Beziehung zum Gegenstand und zu den Interagierenden,
- der kognitive Hintergrund: Bedeutungshorizont, Erwartungen, Interessen, Einstellungen,
- der Handlungshintergrund: Intentionen der Kommunikateure, ihre Pläne bezüglich des Lernverhaltens, Machtressourcen und deren mögliche Wirkung bei der Zielgruppe (vgl. Mayring 2003, 51).

Im deutschsprachigen und anglo – amerikanischen Raum sind ähnliche Untersuchungen für den DaF-Bereich unbekannt. In Psychotherapie dagegen wurde Wirksamkeit der Kommentare in einem Reflecting Team auf ihre Patienten von Smith et.al. (1993) mit dem Ziel eine detaillierte Einschätzung der Patienten zur Methode zu erhalten durchgeführt. In beiden Fällen wurden Klienten zum Methodeneinsatz befragt. Über den Ablauf der Gespräche mit Einsatz der Teams wurde mitgeteilt, dass Klienten nach 60 – 90minütigen Gesprächen und zwei bis drei Reflexionsphasen (Einsatz der Reflecting Teams) ihre Meinungen äußerten (vgl. Schlippe/Schweizer 2002, 202). Vor allem offene Art des Umgangs wird von vielen Klientensystemen als sehr angenehm empfunden (vgl. Smith et al. 1993). Ein anderes Praxis - Beispiel liefern Höger und Derichs, die Wirkungsweise der Reflektierenden Teams bei 25 Familien untersucht haben und hier die Behandlungszufriedenheit mit dem Ausmaß, in dem das Reflektierende Team neue Sichtweisen entwickelte in einem Zusammenhang stand, wenn darunter die Bereitschaft verstanden wurde, bei neuen Problemen wieder zu kommen (vgl. Höger/Derichs 2002, 69).

Im pädagogischen Bereich fehlen solche Untersuchungen, da eine Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Unterrichtsprozessen auf der Metaebene in dieser Form vermutlich gar nicht stattfindet. Um zu einem späteren Zeitpunkt mehrere Befragungen zum Methodeneinsatz durchführen zu können, möchte ich jedoch zuerst sehen, was überhaupt während und nach reflektierenden Teams im DaF-Unterricht passiert.

Um erste Hypothesen zum Einsatz und zur Wirkung der Methode zu bilden, ist es nötig die Ausgangssituation zu analysieren. In diesem Zusammenhang war hier erstens von Interesse, welche Inhalte und Erfahrungen beim Einsatz der Methode von den internationalen Teilnehmern der Deutschkurse angesprochen werden. Es ist anzunehmen, dass ein solcher Rückblick auf die am meisten angesprochenen Beobachtungsinhalte die Rückschlüsse auf eine methodische Zuordnung erlaubt, z.B. ob sich die Methode als Feedback im Fremdsprachenunterricht eignet. Sollte eine Profilierung möglich sein, können erste Aussagen gemacht werden, wann und mit welchem Ziel Reflektierende Teams im DaF-Unterricht einsetzbar sind.

Des weiteren sollte festgestellt werden, ob Beobachtungsberichte unter bestimmten Intervallen beider Gruppen Ähnlichkeiten aufweisen und sich daraus verallgemeinernde Aussagen zum Methodeneinsatz im Unterricht ableiten lassen. Vor allem sollte aber

herausgefunden werden, was die Gruppe und ich als Dozentin von den eingesetzten Beobachterteams im Sinne der pädagogischen Prozessgestaltung und seiner Optimierung erfahren können.

Aus diesen Interessen ergaben sich folgende Fragestellungen der Untersuchung:

1. Fragestellung: Welche Schwerpunkte vor dem Hintergrund der Beobachtungsvorgaben setzten die TN der Reflektierenden Teams im DaF-Unterricht?
2. Fragestellung: In welchem Zusammenhang stehen hier Äußerungen einzelner zeitlich parallel eingesetzter Teams?
3. Fragestellung: Welche methodischen Ziele können durch Einsatz der Reflektierenden Teams im DaF-Unterricht erreicht werden?

#### **e. Ablauf der Analyse**

Die Analyse wurde in einzelne Interpretationsschritte zerlegt. Dadurch soll sie für den Leser nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, aber auch auf andere Gegenstände übertragbar sein. Mühlfeld betont, dass es nicht vorrangig darum geht, ein einzelnes Interview so exakt und ausführlich zu interpretieren, sondern die Problembereiche zu identifizieren, die den einzelnen Fragen des Leitfadens des Interviews zugeordnet werden können. Nicht jeder Satz muss bei der Auswertung herangezogen werden. Möglichst wenige Informationen und Fragen sollen von vornherein ausgeschlossen werden, aber auch entgültige Wahl der Textpassagen soll zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen (vgl. Mühlfeld et al. 1981, Lamnek 1995, 206).

Zuerst wurden Analyseeinheiten festgelegt:

Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden kann, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen darf.

Hier: Proposition.

Die Kontexteinheit legt den größten Bestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

Hier: ein Absatz des jeweiligen Falles.

Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils ausgewertet werden.

Hier: Fundstellen des jeweiligen Erhebungszeitpunktes

1. Fundstellen wurden mit Buntstiften nach ihrer Variablenausprägung bezeichnet.
2. Kodierung
  - a. Ausprägung pro Dimension wurde gestrichen, wenn sie zu differenziert war oder fehlte
  - b. Definitionen der Ausprägungen wurden präzisiert .
  - c. Wo Differenzen und Probleme der Einordnung bestanden, wurde eine adäquate Einordnung überlegt und beschlossen. Hinterher mussten teilweise neue Kodierregeln formuliert und in die Kategorieleitfäden übernommen werden.
3. Das Kodierschema wurde endgültig gefasst.
4. Die ersten drei Fälle wurden nach dem überarbeiteten Kodierschema rekodiert.
5. Weitere Fälle wurden nach dem überarbeiteten Kodierschema kodiert und immer wieder auf Intercoderreliabilität überprüft. Dabei wurden Kodierregeln immer wieder präzisiert und neue Ankerbeispiele wurden in den Leitfaden aufgenommen.
6. Die Extraktion.

Da es bei der Analyse der Aussagen um Erklärung einzelner Textstellen durch den Kontext und weitgehende Interpretation geht, entschied ich mich für zwei Formen der Extraktion: Zusammenfassung – zur Herausfilterung bestimmter Textbestandteile

wurde ein Kategoriensystem nach Mayering erstellt, und zum besseren Verständnis des Folgenden wurde der Kontext durch weitergehende Extraktion der Feinanalyse nach Oevermann herangezogen.

Das Ziel der Analyse durch eine Zusammenfassung ist, das Material zu reduzieren, so dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein überschaubarer Corpus geschaffen wird, der immer noch ein Abbild des Materials darstellt (vgl. Mayering 2003, 58).

Das Ziel der Feinanalyse ist eine für den einzelnen Fall zutreffende objektive Bedeutung eines kommunikativ vermittelten Interakts herauszuarbeiten. Die Feinanalyse gliedert sich in acht Ebenen, die auf jede einzelne Stelle angewandt werden müssen und hier auch angewandt wurden:

- Ebene 0: Explikation des unmittelbar vorausgehenden Kontextes.
- Ebene 1: Paraphrase der Bedeutung eines Interakts gemäß dem Wortlaut der begleitenden Verbalisierung.
- Ebene 2: Explikation der Intention des interagierenden Subjektes.
- Ebene 3: Explikation der objektiven Motive des Interakts und seiner objektiven Konsequenzen.
- Ebene 4: Explikation der Funktion des Interakts in der Verteilung von Interaktionsrollen.
- Ebene 5: Charakterisierung sprachlicher Merkmale des Interakts – in der gegebenen Untersuchung zum Einsatz von Reflecting Teams musste dieses Ebene wegen sprachlicher Unzulänglichkeit der Kursteilnehmer stark ausgeklammert werden.
- Ebene 6: Exploration des Interpretationsakts auf durchgängige Kommunikationsfiguren.
- Ebene 7: Explikation allgemeiner Zusammenhänge  
(vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, 227).

#### Bestimmung der Analyseeinheiten

- Paraphrasierung: die einzelnen Kodiereinheiten wurden nun in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte Form umgeschrieben und nummeriert in eine Tabelle eingeschrieben. (s. Anhang)



- Bestimmung des Abstraktionsniveaus der ersten Reduktion: Alle Paraphrasen, die unter dem vorgegeben Niveau lagen, wurden nun verallgemeinert und sprachlich angepasst, grammatische und stilistische Fehler wurden noch mal korrigiert. Hier sollten möglichst allgemeine, aber fallspezifische (pro RT/Gruppe in der Woche) Äußerungen über die Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens in der Woche zusammengefasst werden. In der ersten Spalte sind die einzelnen Paraphrasen auf diesem Abstraktionsniveau generalisiert worden. In der mittleren Spalte die gebündelten Äußerungen, die das Ergebnis des ersten zusammenfassenden Durchgangs darstellen. Als erstes wurden die Kategorien durchnummeriert. Mit acht Kategorien ist nun die erste Zusammenfassung erreicht. In einem zweiten Durchgang wurden die Kategorien weiter reduziert, dazu wurde das Abstraktionsniveau weiter herausgesetzt. Die Aussagen sollten nun fallübergreifend, nicht mehr die Einschätzung des einzelnen Beobachters darlegen, sondern zu allgemeinen Einschätzungen der wöchentlichen Unterrichtssituation generiert werden.
- Rücküberprüfung der Kategorien: Dies musste am Ausgangsmaterial stattfinden, um diese als einigermaßen repräsentativ zur explikativen Interpretation heranzuziehen. Kategorieninhalte wurden mit dem Ausgangsmaterial der Transkriptionen verglichen und auf Übereinstimmung ihrer Bedeutung überprüft.

### Kategorienbildung

Definition der Kategorien bildet einen zentralen Schritt der Inhaltsanalyse. Da keine Voruntersuchungen zu Reflektierenden Teams im DaF-Unterricht vorliegen, entschied ich mich für eine induktive Kategoriendefinition, die die Kategorien direkt aus dem Material (generalisierte Paraphrasen) in einem Verallgemeinerungsprozess ableitet, ohne sich auf formulierte Theoriekonzepte zu beziehen. Diese Vorgehensweise strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen, sie ist eine Erforschung in der Sprache des Materials (vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, 75).

Kategorien müssen hier möglichst konkret sein, d.h. das Material wurde Zeile für Zeile durchgearbeitet. Nachdem das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt worden war, wurde möglichst nahe an den Textformulierungen unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff (Kunstsatz) formuliert. Wenn das nächste Mal das Selektionskriterium erfüllt worden war, entschied ich, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie zu bilden ist.

Nach der Durcharbeitung des größten Teils des Materials wurde eine Revision des Kategoriensystems durchgeführt. Es ergaben sich kleine Änderungen in Zuordnung der Items zu Kategorien, danach konnte weiter wie zuvor vorgegangen werden, um zum Schluss noch einen Materialdurchgang durchzuführen.

Das Ergebnis – ein Categoriesystem zur Interpretation im Sinne der Fragestellung.

### Abstraktionsniveaus der Kategoriebildung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
<b>K1: Inhalt</b>	Aussagen zum/über den Lerngegenstand: Themen der US, LV, HV, TP, MA, Grammatik, Landesk. in deutscher Sprache	„Also zum Inhalt möchte ich sagen, dass Politik sehr gut war.“ (TN2, S.2)  „Am Dienstag haben wir uns mit Grammatik beschäftigt“ (TN1, 16)  „Wenn wir Nominalisierung gemacht haben, das war gut“ (TN1, 16)	Ein der Aspekte der Definition muss bei der Antwort „Was gelernt wurde“ genannt werden. Auch Bewertungen und Haltungen von Inhalten wie „es war gut/schlecht“, „wichtig“ „zufrieden mit.“ Lerninhalten fallen in die K.
<b>K2: Selbstbeobachtung</b>	„Ich“/„wir“ – Aussagen, die auf individuelle, persönliche Haltungen zur Progression, Lernhandlungen und Haltungen, aber auch Emotionen bezgl Lernprozesse hinweisen.	Wenn ich diesen Kurs mit anderen vergleiche, ich bin irgendwie mehr natürlich begeistert“ (TN2, 3)  „Ich mache viele Fehler, aber ich lerne von Fehlern“ (TN 5, 16)	Eins der in der Definition aufgezählten Aspekte muss genannt werden.
<b>K3: Fremd-Beobachtung</b>	„sie“, „er“, „du“ – Aussagen über Handlungen anderer Teilnehmer, die ausgeführt oder unterlassen wurden, oder aber ausgeführt werden sollten	„Er spricht und macht immer seine Arbeit. ... den Wortschatz braucht er.“ (TN 1,1)  „Er spricht auch, wenn er gefragt wird.“ (TN1, 16)	Eins der in der Definition aufgezählten Aspekte muss genannt werden
<b>K4: Beobachtung der Dozentin</b>	Alle Aussagen, die direkt ausgeführte oder unterlassene	„Sie ist nicht wie ein Professor, der nur redet	Eins der in Definition genannten

	Handlungen, Verhaltensweisen oder Äußerungen der Dozentin beschreiben	und Übungen vorgibt, ... „ (TN1, 2)  „Sie spricht über eigene Erfahrungen, findet gute Punkte ...“ (TN1, 18)	Aspekte muss genannt werden Ankerbeispiele fallen durch Ansprache der Dozentinnen mit ihren Namen: Beata (A – F), Margarita (D – F)
<b>K5: Kommunikation</b>	Alle Aussagen, die den Begriff „hiesige Gruppenkommunikation“ beschreiben	„Kommunikation ... In diesem Kurs sind alle sehr nett und reden viel.“ (TN4, 4)  Von der Kommunikation her ..., ... die Gruppe ist sehr interessiert, ...man spürt, dass die Leute sind miteinander.“	Nur Aspekte, die direkt vom Hintergrund des Begriffes Komm. dürfen in die Kat. einfallen
<b>K6: Lernprozess/ Methoden/ Unterrichtsverlauf</b>	Alle Aussagen zu Methoden und Sozialformen der Zusammenarbeit bei Vermittlung und Aneignung spr. Inhalte, Aussagen über die Lernatmosphäre in der Gruppe	„Korrektur fremder Texte macht uns mehr verantwortlich“ (TN5, 4)  „Wir hatten, wie jetzt, etwas mit gemacht, ... das ist Stress, aber dadurch vermindern wir die Sprechangst“. (TN1, 20)	Mindestens ein Aspekt der Def. muss vorhanden sein. Items können auch „wir“ – Aussagen beinhalten, wenn der inhaltliche Kontext es verlangt, z.B. „Abwechslungsreicher Unterricht – wir haben Spaß?.“
<b>K7: Kooperation/ Kursverlaufänderungsvorschläge</b>	Alle Vorschläge zur methodischen oder inhaltlichen Arbeit im Kurs, Vorschläge zur Wendung im Kursverlauf	„Wenn es möglich ist, können wir jeden Tag einen kurzen Text schreiben und Beata und Margarita korrigieren es.“ (TN 5, 28)  „Unser Vorschlag: im nächsten Monat jede Woche ein Referat zu halten.“ (TN2, 21)	Mindestens ein in der Definition genannter Aspekt muss vorhanden sein
<b>K8: Vergleich</b>	Alle Aussagen, die auf einen direkten Vergleich mit anderen Kursen hinweisen und mit Redemitteln: „In anderen Kursen ...“, „Früher ...“, „Bei anderen Lehrern ...“	„In diesem Kurs bin ich sehr aktiv. Ich nahm nicht immer an solchen Kursen teil.“ (TN4, 3) „Es hilft, wenn der Lehrer nicht nur vorne steht und redet. Man kann etwas lernen, aber Aber man fühlt sich nicht so viel Ein Teil des Ganzen“. (TN 7, 5)	Mindestens ein in der Definition genannter Aspekt muss vorhanden sein.  Sollte jedoch das Item eine Aussage im Kontext einen anderen Inhalt auch betreffen, darf er nicht dem Kontext entrissen werden. Sonst könnten alle Aussagen Unterschiede zu andren Beschreiben und somit Vergleichziehungen sein.

## f. Kategorien und Extraktion

Alle Kategorien wurden hier aus dem Material abgeleitet, da keine theoretischen Vorannahmen gemacht werden konnten. Daten der Kategorien nach der zweiten Reduktion und Begriffsbestimmung 2. Ordnung als auch ihre feanalytische Fallextraktion 2. Grades befinden sich im Anhang.

### 7.4.1. Generalisierende Extraktion von Fällen A – C

In der generalisierenden Interpretation soll zusammengefasst werden, welchen Themen sich die Teilnehmer am häufigsten zugewandt haben. Dies soll erstens durch eine Zusammenstellung der Extremwerte in der Aussagequantität, zweitens durch die Auflistung inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisender Items<sup>127</sup> angestrebt werden. Der erste Vorgang ist notwendig, um erste Hypothesen bezüglich der allgemeinen Beobachtungstendenzen aufzustellen. Der zweite Vorgang ist einem didaktischen Ziel untergeordnet: Allgemeine auf diese spezielle Gruppe zutreffende Aussagen abzuleiten, um diese im Sinne von Kursgestaltung zu nutzen. Im dritten Teil werden alle aufschlussreichen Ergebnisse der Extraktion in Punkte zusammengestellt. Ihre Generalisierung soll erste Rückschlüsse auf die methodischen Ziele erlauben.

#### a. Zusammenstellung der Extremwerte in der Aussagenquantität

	RT1 + RT2 + RT3	Insgesamt/ Zahl der Items
<b>K1</b>	4 + 5 + 10	19
<b>K2</b>	12 + 12 + 13	37
<b>K3</b>	16 + 6 + 6	28
<b>K4</b>	7 + 3 + 0	10
<b>K5</b>	5 + 4 + 5	14
<b>K6</b>	14 + 21 + 25	60
<b>K7</b>	0 + 13 + 3	16
<b>K8</b>	1 + 1 + 1	3
	<b>Insgesamt</b>	<b>187</b>

K1 – Inhalte, K2 – Selbstwahrnehmung, K3 – Fremdbeobachtung, K4 – Beobachtung der Dozentin, K5 – Kommunikation, K6 – Lernprozess, Methoden, Unterrichtsverlauf, K7 – Kooperation, Kursverlaufsänderungsvorschläge, K8 – Vergleich mit anderen Kursen

*Abb. 7 Extremwerte der Aussagequantität*

Die meisten Aussagen werden über den Kursablauf und Methoden (60 Items) gemacht, was im Vergleich zu anderen Inhalten einen bedeutenden Unterschied aufweist. Am seltensten haben die Teilnehmer den Kurs mit anderen Kursen verglichen, wobei wir davon ausgehen, dass jede Beobachtung aus einem Unterschied zu früheren Erfahrungen abgeleitet wurde.

An der zweiten Stelle der inhaltlichen Aussagenhäufigkeit befinden sich Aussagen zur Selbstwahrnehmung (37 Items), gefolgt von den Aussagen zur

<sup>127</sup> Der aus der quantitativer Forschung übernommene Begriff „Item“ entspricht hier einem inhaltlich in sich schlüssigen Satz, der sich auf eine der Kategorien bezieht.

Fremdwahrnehmung (28 Items). Aussagen zum Inhalt bilden weniger als die Hälfte (19 Items) der Aussagen zum Prozess. Vorschläge zur Prozesserweiterung (16 Items) stehen neben den Aussagen über Kommunikation (14 Items). Das Schlusslicht bilden neben den Aussagen zum Vergleich mit anderen Kursen, die Äußerungen über die Dozentin.

Erste Rückschlüsse können gezogen werden:

1. Hohe Konzentration auf den Prozess und die Arbeitsweisen.
2. Im Vergleich zum Punkt 1 eine relativ hohe Konzentration auf Veränderungen im eigenen System und im Vergleich dazu mittelmäßige Konzentration auf andere Teilnehmer.
3. Im Vergleich zum Punkt 1 eine relativ mittelmäßige Konzentration auf die inhaltlichen Strukturen des Kurses.
4. Im Vergleich zum Punkt 1 eine eher geringe Konzentration auf Kooperationsvorschläge und den Prozess der Kommunikation.
5. Im Vergleich zum Punkt 1 eine eher geringe Konzentration auf das Verhalten der Dozentin, wobei Prozessgestaltung auch ihr zugeschrieben wird und dadurch sich das Aussagenprofil hier schwer gewichten lässt.
6. Im Vergleich zum Punkt 1 eine geringe Konzentration auf direkte Vergleiche mit früheren sprachlichen Lernsystemen.

#### **b. Zusammenfassung der inhaltlichen Gemeinsamkeiten**

Die folgende Datenexplikation dient keinem angestrebten wissenschaftlichen Ziel dieser Arbeit. Eine Datenzusammenstellung erfüllt an dieser Stelle eine zusätzliche pädagogische Funktion und kann nur als Nebenprodukt der qualitativen Inhaltsanalyse gesehen werden: Durch das Sichten des Datenmaterials der ersten drei Fälle konnten in allem drei Teams einige sich wiederholende Aussagen entdeckt werden. Die inhaltliche Generalisierung dieser Aussagen stellt ein interessantes Muster der Teilnehmerbeobachtungen dar. Durch Reduktion und Auswahl konnte ein roter Faden der inhaltlichen Dynamik in der Gruppe gefunden werden. Darunter verstehe ich eine hypothetische Matrix von bisher aufgedeckten Gruppeninteressen, Lernbedürfnissen und Handlungen, insofern diese zu Beobachtungsbeschreibungen gehören.

Für das wissenschaftliche Vorhaben dieser Arbeit haben die Erkenntnisse keinen Wert, aber als den Kurs leitende Dozentin kann ich jedoch an dieser Stelle aufgrund der Datenanalyse pädagogisch im Sinne der weiteren Kursplanung profitieren. Ohne Transkriptionen der Audioaufnahmen wäre eine ähnliche Datenmatrix vermutlich kaum zu konstruieren, da eine Datendichte nicht vorhanden wäre. Ein derartiger Datenüberblick von Aussagen mehrerer Teams könnte zusätzlich Schlüsse auf allgemeine Interessen der Deutschlerner und vor allem Bedürfnisse in inländischen Kursen erlauben. Ähnliche Studien sind im DaF-Bereich nicht bekannt.

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. RT1 <sup>128</sup> (K1) + RT2 (K1) | Interaktion und partnerschaftliche Lernatmosphäre wirken sich motivierend aus |
| 2. RT1 ( K2) + RT2 (K2) + RT3 (K3)    | Sichtbare Fortschritte/Allgemeine Progression                                 |
| 3. RT1(K4) + RT2 (K4)                 | Methodenvielfalt  |
| 4. RT1 (K3) + RT3 (K2)                | Geduldige Teilnehmer  |
| 5. RT1 (K5) + RT2 (K5) + RT3 (K5)     | Gute Kommunikation  |
| 6. RT1 (K6) + RT2 (K6) + RT3 (K6)     | Abwechslungsreicher, interessanter Unterricht                                 |
| 7. RT 1 (K5) + RT2 (K6)               | Allgemeine hohe verbale Aktivität   |

Es ist festzustellen, dass Interaktion und Zusammenarbeit als motivierend erlebt wurden, was möglicherweise zu der sich in allen Reflecting Teams wiederholenden Aussage führte, dass Fortschritte bei allen beobachtbar sind. Die Teilnehmer sahen sich sprechend aktiv und geduldig. Der Begriff Methodenvielfalt wurde in zwei Teams verwendet und im dritten hat die Beobachterin konkrete Methoden als gut

---

<sup>128</sup> „1“ verweist auf die Reihenfolge des eingesetzten Beobacherteams , „K“ bezieht sich auf die Kategorie.

bezeichnet. Die Kommunikation wurde in allen Teams positiv angesehen, Lernaktivitäten dagegen erschienen abwechslungsreich und interessant.

Fazit:

1. Für die Teilnehmer war es wichtig, sozial aktiv zu sein und viel im Unterricht zu sprechen.
2. Geduld war hier die Voraussetzung für eine gute Lernatmosphäre.
3. Lernmethoden wurden für wichtig gehalten.
4. Der Lernprozess ist als interessant/positiv und zufriedenstellend zu bewerten.

Durch alle drei Reflecting Teams konnten in erster Linie das Feedback zum jetzigen Lernprozess (alle Items) und gleichzeitig Hinweise bezüglich der weiteren Kursgestaltung eingeholt werden. Die Items lassen folgern, dass verbaler Austausch für die Teilnehmer einen hohen Stellenwert hat.. Außerdem wird verschiedenen Lernmethoden ein hoher Lernwert zugeschrieben.

**c. Der pädagogische Nutzen – Zusammenfassung der Schlussfolgerungen einzelner Interpretationen (Alltagsbegriffe 1. Ordnung)<sup>129</sup>**

Des weiteren lässt sich anhand der einzelnen Items und ihrer Interpretation feststellen:

1. Beziehungen „Ich lerne gerne und ich bin gern hier“ konnten verdeutlicht werden.
2. Das Bild der von einzelnen Teilnehmern beobachteten Lernprogression und Förderungsbedürfnissen in einzelnen Sprachbereichen konnte erfahren werden.
3. Das Bild bezüglich der selbstwahrgenommenen emotionalen Einstellung und möglicher Veränderung – Angstabbau vor dem Sprechen - konnte erfahren werden.
4. Das Bild bezüglich der dem Dozenten zugeschriebenen Rolle – Wichtigkeit der Lehrerin als Beraterin - konnte erfahren werden.
5. Verbalisierung und Vermittlung der vorhandenen individuellen Ressourcen im Sinne der Selbstständigkeitsförderung war möglich – ein Lob von mündlichen Aktivitäten im Unterricht lenkt auf weitere nicht erwähnte Kompetenzztrainingseinheiten hin.
6. Das Bild bezüglich der Lernerwartungen – der Wunsch viel miteinander zu sprechen konnte erfahren werden.

---

<sup>129</sup> vgl. Lamnek 1995, 137 – 139 Begriffsbildung in quantitativer und qualitativer Forschung

7. Ein kritisches Bild bezüglich der individuellen Wahrnehmung der sprachlichen Verhaltensweisen verschiedener Gruppenmitglieder und ihrer Lernschwächen konnte erfahren werden Hier verlangt die Methode nach einer Modifizierung, so dass nicht von einzelnen Teilnehmern und ihren Schwächen gesprochen wird, sondern von ihren Ressourcen.
8. Perspektivenwechsel und das individuelle Bild bezüglich der Beurteilung individueller Leistungen – der kritisierende Teilnehmer - Beobachter – war möglich
9. Herstellung einer dem Alltag ähnelnden Situation, in der darüber gesprochen wird, was man von anderen Menschen denkt, war möglich.
10. Das Bild über die Wahrnehmung bezüglich des Dozentenverhaltens – Neutralität, Partnerschaft, Integrität, Vielfalt in der Prozessgestaltung konnte erfahren werden
11. Das Bild von der Kommunikationsdynamik (Gut/schlecht, weil ...) konnte erfahren werden.
12. Schlussfolgerungen bezüglich der weiteren Förderung und Hinführung zur Selbständigkeit – Referatsarbeit, Spiele – konnten gezogen werden
13. Feststellung der „Beobachtungslücken“ vom dem fachdidaktischen Hintergrund – Training einzelner Fertigkeiten - war möglich.
14. Aus Beobachtungslücken zu erschließende Richtung für Gestaltung und Thematisierung weiterer Lernschritte – Schlussfolgerungen für pädagogische Lenkung (Anpassung der Kursrealitäten an Prüfungsanforderungen) konnten gezogen werden.
15. Erste Hinweise auf Zustandveränderung bezüglich der Lernhaltung – Verantwortungsbewusstsein – und auf eine diese Veränderung unterstützende Methode konnten erfahren werden.
16. Aufgrund der Aussagen zu verantwortungsfördernden Aktivitäten und Methodenvielfalt konnte das pädagogische Bild des Klassengeschehens bezüglich Wirkung von Lernaktivitäten vermittelt und erfahren und weitere Lehrschritte geplant werden.
17. Dozentenbeobachtungen konnten im Kontext verbalisiert werden.
18. Überdenken der pädagogischen Einstellung der Dozentin wurde durch ihre transkribierte Reaktion auf die Aussage eines Teilnehmers veranlasst.
19. Vermutungen über das Wohlbefinden der Teilnehmer konnten aufgestellt werden – Hinweise auf emotionale Beziehung der Beobachter zum Gruppengeschehen konnten erschlossen werden.
20. Vorschläge zum weiteren Kursverlauf konnten von der Dozentin während der Berichte von Reflecting Teams und nicht vorschreibend ohne Einbeziehung der Beteiligten gemacht werden.



21. Da Kommunikation als „schwer beobachtbar“ bezeichnet wurde, konnte festgestellt werden, welche Modifizierung zum Reflecting Team im DaF Unterricht notwendig ist.
22. Dozentin konnte in ihrer „kritisierenden , kontrollierenden“ Rolle entlastet werden, indem die Erklärung der Übungen mit Elementen der Fremdkritik von einem Teammitglied übernommen wurde.
23. Die gruppendynamische Arbeitsweise erfuhr Bestätigung und veranlasste die Dozentin fortsetzend soziales Verhalten zu fördern.
24. Der Kursverlauf konnte aufgrund der Aussagen in Reflecting Teams gesteuert werden – inhaltliche Vielfalt erfuhr Reduktion.
25. Der Klassenprozess konnte nach individuellen Bedürfnissen der Gruppe gesteuert werden – Sachlogik erfuhr starke Zuwendung
26. Die Dozentin konnte didaktische Schlüsse ziehen, dass intensivere Arbeit mit einem Thema in verschiedenen Kontexten aufschlussreicher für sachliche Veränderung/Sachlernen ist, als thematische Vielfalt einer Woche..
27. Das Bild der Dozentenrolle konnte vermittelt und erfahren werden – Dozentin als „Weckende“, die eine Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zur individueller Entscheidung überlässt.
28. Arbeitsweisen und ihre Wirksamkeit konnten genannt werden, woraus die Dozentin Konsequenzen für das Einsetzen bestimmter Methoden im weiteren Unterrichtsverlauf ziehen konnte
29. Das Bild zur Wahrnehmung der Lernatmosphäre konnte eingeholt werden.
30. Das Zurückblicken auf Erfolg und Verlauf des eigenen Lernprozess wurde ermöglicht, aufgrund wessen Konsequenzen für weitere Gestaltung gezogen werden konnten.
31. Individuelle Interessengebiete konnten erschlossen werden, aufgrund wessen eine zusätzliche Förderung der einzelnen ermöglicht werden konnte.
32. Input zur Veränderung auf dem Ebene der Psychologik wurde während der Berichte zu „interkulturellen Fähigkeit der Gruppe“ geliefert.
33. Schlussfolgerungen betreffend der allgemeinen prüfungsorientierten Kursgestaltung konnten gezogen werden – Lernetappen und Schwerpunkte (Fertigkeitstraining) sollen den Teilnehmern in der Zukunft transparenter gemacht werden.

## Fazit (Begriffsbestimmung 2. Ordnung)<sup>130</sup>

Die Unterrichtssituation – das Reflektierende Team eine Feedbackfunktion erfüllt. Diese kann auf zwei Ebenen betrachtet werden:

1. Feedbackfunktion im Sinne des Rückblicks auf den gemeinsamen Lernprozess auf seiner Metaebene - **Evaluation**: Satz 1 zu Beziehungen und persönlichen Lernbedingungen; Sätze 2,7 über Förderungsbedürfnisse einzelner Teilnehmer; Sätze 3, 9, 34 über emotionale Einstellung; Satz 33 zur eigenen beobachteten Progression; Sätze 4,10,17,27 zur Dozentenrolle, Satz 31 zur Lernatmosphäre; Satz 11 zur Kommunikation in der Gruppe; Satz 15 zur Lernhaltung und Lernstilen; Satz 30 zu den Unterrichtsmethoden

Insgesamt: 15 Sätze

2. Feedbackfunktion im Sinne der Rückkopplung bezüglich der festgestellten Defizite und Lernbedürfnisse – **Planung**. Darunter verstehe ich die pädagogischen Möglichkeiten, den Unterricht so zu gestalten, dass in dem Lehrplan je nach Zusammenhang und Bedürfnissen der jeweiligen Kursteilnehmer inhaltliche oder methodische Ergänzungen/Modifizierungen vorgenommen werden: Sätze 12, 14, 16, 25, 26, 28, 32, 35

Insgesamt: 8 Sätze

Außerdem ermöglichten einzelne Reflecting Teams:

1. eine persönliche pädagogische Reflexion (Sätze 13, 18, 24, 19)
2. einen Perspektivenwechsel (Sätze 8, 23)
3. Transparenz bezüglich der Ziele und Wünsche der Teilnehmer (Sätze 6, 21)
4. Aufdeckung fremder Ressourcen (Satz 5)
5. lieferten die Basis für einen natürlichen kommunikativen Austausch in deutscher Sprache – Satz 9
6. Satz 22 liefert Input für Methodenmodifizierung.

Insgesamt: 12 Sätze

### 7.4.2. Generalisierende Interpretation von Fällen D – F

Durch den Itemvergleich soll in der generalisierenden Interpretation zusammengefasst werden, welche Beobachtungsschwerpunkte von den Beobachtern während der reflektierenden Phasen am häufigsten genannt wurden. Aufgrund der Ergebnisse im ersten Teil werden erste Hypothesen bezüglich der allgemeinen Beobachtungstendenzen in Reflecting Teams des DaF Unterrichts abzuleiten sein.

---

<sup>130</sup> vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, 137 – 139 Begriffsbildung in quantitativer und qualitativer Forschung

Die Hypothesen erlauben erste methodische Parameter (z.B. Fragen bzw. Beobachtungsschwerpunkte für standardisierte Bögen des Reflektierenden Teams) für die Anwendung der Methode im DaF Unterricht zu nennen.

Im zweiten Teil werden inhaltliche Gemeinsamkeiten aller drei Teams zusammengestellt, so dass Interessen der Lerner bezüglich der inhaltlichen Dynamik transparent und strukturiert dargestellt werden.

Im dritten Teil werden alle aufschlussreichen Ergebnisse der Extraktion in Punkten zusammengestellt. Ihre Generalisierung soll erste Rückschlüsse auf methodische Ziele erlauben.

**a. Zusammenstellung der Extremwerte in der Aussagequantität**

	<b>RT1 + RT2 + RT3</b>	<b>Insgesamt/ Zahl der Items</b>
<b>K1</b>	2 + 4 + 6	12
<b>K2</b>	3 + 3 + 3	9
<b>K3</b>	14 + 1 + 8	23
<b>K4</b>	5 + 2 + 2	9
<b>K5</b>	0 + 1 + 1	2
<b>K6</b>	15 + 12 + 25	47
<b>K7</b>	1 + 7 + 1	9
<b>K8</b>	0 + 0 + 2	2
	<b>Insgesamt</b>	<b>113</b>

*Abb. 8 Extremwerte in der Aussagequantität - Gruppe B*

Die meisten Aussagen werden über den Kursablauf und Methoden (47 Items) gemacht. Im Vergleich mit anderen Inhalten weist dies einen bedeutenden Unterschied auf. Am seltensten haben die Teilnehmer über Kommunikation gesprochen (2 Items) und den jetzigen Kursverlauf mit Situationen aus anderen Kursen verglichen. Vor dem konstruktivistischen und systemtheoretischen Hintergrund ist jedoch davon auszugehen, dass jede Beobachtung aus einem Unterschied zu früheren Lernerfahrungen abgeleitet wurde.

An der zweiten Stelle der inhaltlichen Aussagenhäufigkeit befinden sich Äußerungen über die Fremdwahrnehmung (23 Items), gefolgt, mit einem größeren Abstand von Aussagen zu den thematischen Inhalten des Wochenunterrichts (12 Items). Die Aussagen zur Selbstwahrnehmung (9 Items), Beobachtung der Dozentin (9 Items) und Kooperation (9 Items) bilden fast ein Fünftel der prozessbezogenen Ausführungen.

Auch die Rückschlüsse auf Gruppeninteressen und ihre Dynamik können gezogen werden:

1. Hohe Konzentration der Aussagen auf die Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen.
2. Im Vergleich zum Punkt 1 eine mittelmäßig hohe Konzentration auf Veränderungen in fremden, individuellen, sprachlichen Systemen der Einzelpersonen und auf die Integration der Beobachter in das System der Gruppe.
3. Im Vergleich zum Punkt 1 eine mittelmäßige Fokussierung der Aussagen auf die thematischen Inhalte des Kurses.
4. Im Vergleich zum Punkt 1 eine eher geringe Konzentration auf das eigene System, die Kooperation/Möglichkeiten von Kursgestaltung und das Verhalten der Dozentinnen. Den Letzten wird die Verantwortung für die Prozessgestaltung zugeschrieben.
5. Im Vergleich zum Punkt 1 eine sehr geringe direkte Aussagenhäufigkeit über den Begriff Kommunikation. Die Aussagen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung weisen dabei darauf hin, dass eine gute Kommunikation indirekt eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Lernatmosphäre spielt.
6. Im Vergleich zum Punkt 1 eine sehr geringe Äußerungsspanne bezüglich der sprachlichen Lernsysteme aus früheren Kursen.

#### **b. Die Zusammenfassung der inhaltlichen Gemeinsamkeiten**

- |  |   |
|--|---|
| 1. RT1 <sup>131</sup> (K1) + RT2 (K1) + RT 3(K1) | Konzentration auf sprachliche Kompetenzen<br>Grammatik, HV,MA, LV, TP   |
| 2. RT 1 (K2) + RT2 (K2) + RT3 (K6)               | Großer Übungsbedarf   |
| 3. RT 2 (K3) + RT 3 (K3)                         | Allgemeine verbale Aktivität  |
| 4. RT 2 (K4) + RT 3 (K4)                         | Lernunterstützende Funktion der<br>Fragerunden bei Ein – und Ausstiegen |
| 5. RT 2 (K5) + RT3 (K5)                          | Gegenseitiges Verständnis   |
| 6. RT 1 (K6) + RT (K6)                           | Vorteilhafte Gruppenarbeit  |

---

<sup>131</sup> „1“ verweist auf die Reihenfolge des eingesetzten Beobacherteams, „K“ bezieht sich auf die Kategorie.

Durch die abschließende inhaltliche Generalisierung sollte ein Beobachtungsrahmen gebildet werden. Durch die Reduktion und die Auswahl der sich wiederholenden Aussagen suchte ich nach einem roten Faden für die Interessendynamik in der Gruppe. Darunter verstehe ich die Gruppenbedürfnisse, Handlungen und ihre Konsequenzen beschreibende Parameter.

Es ist festzustellen, dass die Teilnehmer ihre Lernprozesse im Sinne der Kompetenzerweiterung gestalten, inhaltliche Strukturen - Themen wie z.B. `Multikultur`, `Sprache` oder `Liebesforschung` immer nennen, ohne sie des weiteren zu besprechen oder ein inhaltliches Fazit zu ziehen. Außerdem wird deutlich, dass überwiegend in Defiziten gedacht wird, so dass Rückschlüsse auf einen großen Übungsbedarf und auf die Notwendigkeit des pädagogischen Mutzuspruchs gezogen werden. Die Teilnehmer erleben sich im gegenseitigen Verständnis als aktiv. Viele unterstützende Methoden und Sozialformen werden positiv bewertet, die Gruppenarbeit und die Fragerunden bei den Ein- und Ausstiegen werden von zwei Teams hoch bewertet. Hinzu kommt, dass jedes RT eine Bereicherung im Hinblick auf verschiedene Unterrichtaspekte darstellt: das erste RT/Fall D fordert die Mehrheit der Gruppe zu einer größeren verbalen Beteiligung auf, betont die thematische Vielfalt und gewichtet die Arbeits- und Sozialformen; das zweite RT/Fall E fordert zur regelmäßigen Kontrolle und Leistungsmessung auf, verfolgt dabei genau das Kompetenztraining und betont unterstützende Wirkung der Referatsarbeit zu aktuellen Themen, das dritte RT/Fall F ist vor allem an der Kompetenz Schreiben interessiert, woraufhin eine Diskussion ausgelöst wird.

### **Fazit:**

1. Starke Konzentration auf das Training einzelner in der DSH/Test DaF<sup>132</sup> zu testenden Kompetenzen und dementsprechend ein großer Übungsbedarf.
2. Allgemeine verbale Beteiligung wurde von Anfang an angefordert und angestrebt, so dass ein kollektives Gefühl von einem gegenseitigen Verständnis entstehen konnte.

---

<sup>132</sup> Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, Test Deutsch als Fremdsprache für den Hochschulzugang

3. Soziale Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) und manche Methoden unterstützten erfolgreich das Kompetenztraining. Die Grammatikarbeit konnte im Laufe des Kurses den Erwartungen und Lernbedingungen der Teilnehmer angepasst werden.
4. Die Lernhaltung änderte sich im Laufe des Kurses und bildete sich oft vor dem Hintergrund der sprachlichen im Prozess festgestellten Defizite.

### **c. Der pädagogische Nutzen – Zusammenfassung der Schlussfolgerungen einzelner Interpretationen (Begriffsbestimmung 1. Ordnung)<sup>133</sup>**

Des weiteren lässt sich anhand der einzelnen Items und ihrer Interpretation feststellen:

1. Unzufriedenheit mit bestimmten Unterrichtsequenzen konnte verbalisiert und interpretiert werden.
2. Einstellung zu verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen konnte interpretiert werden.
3. Rollentausch: Von Lernenden zu Beratern. Die Beobachter verdeutlichten, welche Sozialformen im Unterricht geeignet sind und welche sprachlichen Verhaltensweisen bei ihre Kollegen gefördert werden sollen.
4. Das Bild bezüglich der anzustrebenden Lernziele beim Einsatz von bestimmten Lernmethoden und Arbeitstechniken konnte interpretiert werden.
5. Haltungen über die Lernatmosphäre konnten verbalisiert und interpretiert werden.
6. Die Fremdwahrnehmung bezüglich der Kompetenzen anderer Kursteilnehmer, ihrer Lernhaltung und ihrer Körpersprache konnte verbalisiert und interpretiert werden – Beziehungen „Wie sehen mich die anderen“ konnten transparenter gemacht werden.
7. Beobachter konnten sich als zur sprachlichen Handlung Auffordernde erfahren (Die im Unterricht schweigenden Teilnehmer wurden auf die Unterlassung der verbalen Handlung im Kurs hingewiesen), was Hierarchien zu relativieren erlaubte.
8. Die Erwartungen der Teilnehmer bezüglich des Lernprozesses konnten verbalisiert und interpretiert werden, was Komplexität des unterrichtlichen Geschehens erweiterte.
9. Aufgrund kritischer Stimmen zum defizitären Sprachverhalten mancher Teilnehmer sind erste Modifizierungsvorschläge für Einsatz der Methode im DaF Unterricht abzuleiten (vgl. Kap. 7.5, Punkt 3).
10. Die Erwartungen an die Dozentinnen über die Kursgestaltung und kontextuelle Lernbedürfnisse konnten verbalisiert und interpretiert werden.

---

<sup>133</sup> vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, 137 – 139 Begriffsbildung in quantitativer und qualitativer Forschung

11. Aufgrund der Aussagen zu mangelnden Beobachtungsmöglichkeiten der zweiten Dozentin sind Modifizierungsvorschläge für den Methodeneinsatz abzuleiten (vgl. Kap. 7.5., Punkt 3).
12. Das Bild des Lehrerverhaltens konnte vermittelt werden.
13. Die Lehrhaltung bezüglich des Kopetenzentrainings konnte verbalisiert und interpretiert werden – Ressourcen, Ziele und Erwartungen der Teilnehmer wurden transparenter. Die Beziehungen - Ich kenne meine Ziele und ich weiß, dass ich noch viel zu lernen habe – konnten verdeutlicht werden.
14. Eine interkulturelle Perspektive wurde verbalisiert, so dass im Anschluss an eine Diskussion eine Vertiefung der Perspektive ermöglicht wurde.
15. Ein inhaltlicher Rahmen von Lernerbedürfnissen konnte definiert werden, so dass der Kurs prozessorientiert gestaltet werden konnte.
16. Meinungen über Effizienz eingesetzter Lernmethoden und Lernhandlungen konnten eingeholt werden.
17. Verhaltensänderung bezüglich Lern- und Leistungskontrolle konnte gefordert werden.
18. Pädagogische Schlüsse bezüglich der Lerntypen konnten gezogen werden.
19. Auf der Metaebene konnten Lernziele verbalisiert und Ressourcen interpretierend entdeckt werden.
20. Das Input für die Diskussionen über Unterrichtsziele und Unterrichtsgrenzen wurde geliefert. Die Teilnehmer erhielten dabei eine Möglichkeit auf ihre Lernprozesse aus der pädagogischen, institutionell bedingten Perspektive zu schauen, um so vorhandene Systemfehler durch die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Haltung überspringen zu könnten.
21. Das Bild der sich wandelnden Gruppendynamik konnte vermittelt und erfahren werden: Vom Nicht – Verstehen einzelner Teilnehmer am Anfang des Kurses zur problemlosen Kommunikation im Laufe des Kurses.
22. Einblick in das emotionale sprachbezogene Erleben mancher Lerner konnte gewonnen werden.
23. Methodische Fehler in Grammatikvermittlung konnten entdeckt werden, so dass eine didaktische Umorientierung erfolgen konnte.
24. Die Analyse der Lernsituation auf der Metaebene kam zustande. Hier übernahm der Lerner/-in eine interpretierende pädagogische Rolle.
25. Die weiteren Lernstile mancher Teilnehmer konnten offengelegt werden: Die Dozentinnen werden um eine stärkeren Leistungskontrolle gebeten. Demzufolge kommt es in der Gruppe zu einer Auseinandersetzung mit Wertesystemen beim Lernen. Die Dekonstruktionen eingefahrener Denkmuster konnten durch den Austausch angestoßen werden.

26. Eine Auseinandersetzung auf der Metaebene der Prüfungsziele wurde initiiert. Hier ließ sich die Komplexität des Sprachenlernens auf den Kontext reduzieren.
27. Die Anregung zum inneren pädagogischen Dialog wurde geliefert, ob die Kurssituation tatsächlich genug Gelegenheiten bieten kann gewohnte Lernhaltungen zu brechen.
28. Eine persönliche Situation und Lernbedingungen mancher Teilnehmer konnten erfahren werden. Auf der einen Seite konnte ein kollegiales Verständnis hiermit gefördert werden, auf der anderen Seite konnte eine pädagogische Unterstützung angeboten werden.
29. Kommunikative Haltungen in der Gruppe konnten verbalisiert und interpretiert werden: Sprechhängste wurden abgebaut, schweigende Teilnehmer wurden aktiv.
30. Es konnte verbalisiert und interpretiert werden, dass konkrete Lernmaßnahmen eine erfolgsversprechende Wirkung haben und dass Rückkopplungen im Prozess in Form von Fragerunden bei Ein – und Ausstiegen als relevant angesehen werden.
31. Die Haltungen gegenüber dem pädagogischen Handeln wurden transparenter: das Input gebende Dozentinnen, verantwortlich für den Verlauf bestimmter Unterrichtssequenzen.
32. Das Bild der gesehenen Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts bezüglich der Steigerung von Lernleistungen konnte durch Reflektierende Teams vermittelt und von anderen erfahren werden. Es wurde ein Wunsch geäußert, außerhalb des Kurses Lerngemeinschaften zu bilden.
33. Wünsche, Bedürfnisse, Erwartungen und Lernhaltungen bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien konnten geäußert werden, worauf ein Vergleich von Lernbedürfnissen mit Lernanforderungen und Bedingungen möglich waren: Wir wollen Lesestrategien, Satzumformungsstrategien kennen lernen.
34. Das Input bezüglich der thematischen Kursgestaltung konnte gegeben werden: Beschäftigung mit aktuellen weltlichen Themen wird für wichtig gehalten.
35. Die Ideen zur Wirkung bestimmter erfolgsversprechenden Arbeitsweisen konnten vermittelt und erfahren werden: Brainstorming sorgte für allgemeine Beteiligung und erhöhte Merkspanne.
36. Die Störungen im Lernprozess konnten verbalisiert und interpretiert werden: tägliche Verspätungen.
37. Die unterlassenen Lernhandlungen verschiedener Teilnehmer z.B. mangelnde Hausaufgaben werden von Beobachtern verbalisiert und interpretiert. Die Beziehung zum Lernprozess wird transparenter: Wir wollen lernen, haben aber nicht immer Zeit die Ansprüche und den Anforderungen des Lernsystems zu erfüllen.
38. Das Bild über emotionale Einstellung zum Thema konnte vermittelt und erfahren werden, so dass Beziehungen zum Sachverhalt transparenter wurden: Nach dem Thema



„Politik“ entstand „ein gutes Gefühl“, da Einblicke auf dem unbekanntem, aus dem Unwissen immer abgelehnten Gebiet gewonnen wurden.

39. Ein kritischer Moment im Lernprozess mehrerer Teilnehmer konnte entdeckt werden, indem Frustrationen verbalisiert und interpretiert wurden.

40. Die Defizite bezüglich der Vorstellung über die zu erwerbenden Kompetenzen und Arbeitstechniken konnten festgestellt werden, so dass gemeinsam nach Lösungen gesucht werden konnte: Schreiben bereitet die größten Schwierigkeiten. Es herrscht in der Gruppe eine Unsicherheit darüber, was man dagegen unternehmen kann.

### **Fazit (Begriffsbestimmung 2. Ordnung)<sup>134</sup>**

Bei einer Analyse der Interpretationsergebnisse aus der pädagogischen Perspektive dieser Arbeit wird in erster Linie auffallen, dass die Unterrichtssituation – das Reflektierende Team vor allem eine Feedbackfunktion erfüllt. Diese Funktion kann jedoch auf drei Ebenen betrachtet werden :

1. Feedbackfunktion im Sinne des Rückblicks auf den gemeinsamen Lernprozess – **Evaluation**: Sätze 1,4 , 16, 30, 35 zu Unterrichtsmethoden, Sätze 13, 25, 36 zu Lern und Lehrhaltungen, Sätze 21, 29 zur Kommunikation in der Gruppe, Sätze 12, 31 zu Dozentenrolle, Sätze 28, 37 zu Beziehungen zum Gegenstand und persönlichen Lernbedingungen, Satz 6 zur individuellen Förderungsbedürfnissen, Satz 5 zur Lernatmosphäre

Insgesamt: 18 Sätze

2. Feedbackfunktion im Sinne der Rückkopplung an im Laufe des Kurses festgestellten Defizite und Lernbedürfnisse (neu formulierte Lernziele) - **Planung**: Sätze 8, 15, 17, 34

Insgesamt: 5 Sätze

3. Feedbackfunktion im Sinne der Transparenz bezüglich der Wünsche und Unterrichtsvorstellungen der Teilnehmer - **Durchführung**: Satz 2, 10, 19, 32, 33

Insgesamt: 5 Sätze

Außerdem ermöglichten einzelne Reflecting Teams:

1. Perspektivenwechsel Sätze 3, 7 , 4

---

<sup>134</sup> vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, 137 – 139 Begriffsbildung in quantitativer und qualitativer Forschung

2. Sie bildeten einen natürlichen Redeanlass in der fremden Sprache Sätze 14, 20, 26, 27.
3. Sie lieferten Input für pädagogische Reflexion Satz 18
4. Ein Team förderte didaktische Umorientierung Satz 23.
5. Ein Team erlaubte kritische Momente im Lernprozess aufzudecken Satz 39.
6. Satz 11 erlaubt Rückschlüsse auf Modifizierung der Methode für DaF Unterricht zu ziehen.

Insgesamt: 16 Sätze

### 7.5.Vorläufige Ergebnisse der Studie

Folgende Ergebnisse scheinen im Hinblick auf die gestellten Forschungsfragen besonders bemerkenswert:

#### a. Beobachtungsschwerpunkte - Zusammenstellung der Häufigkeiten

	Gruppe A	Gruppe B	Insgesamt/ Zahl der Items
<b>K1</b>	19	12	31
<b>K2</b>	37	9	46
<b>K3</b>	28	23	51
<b>K4</b>	10	9	19
<b>K5</b>	14	2	16
<b>K6</b>	60	47	107
<b>K7</b>	16	9	25
<b>K8</b>	3	2	5
<b>Insgesamt</b>			<b>300</b>

*Abb. 9 Extremwerte beider Gruppen zu Aussagenquantität*

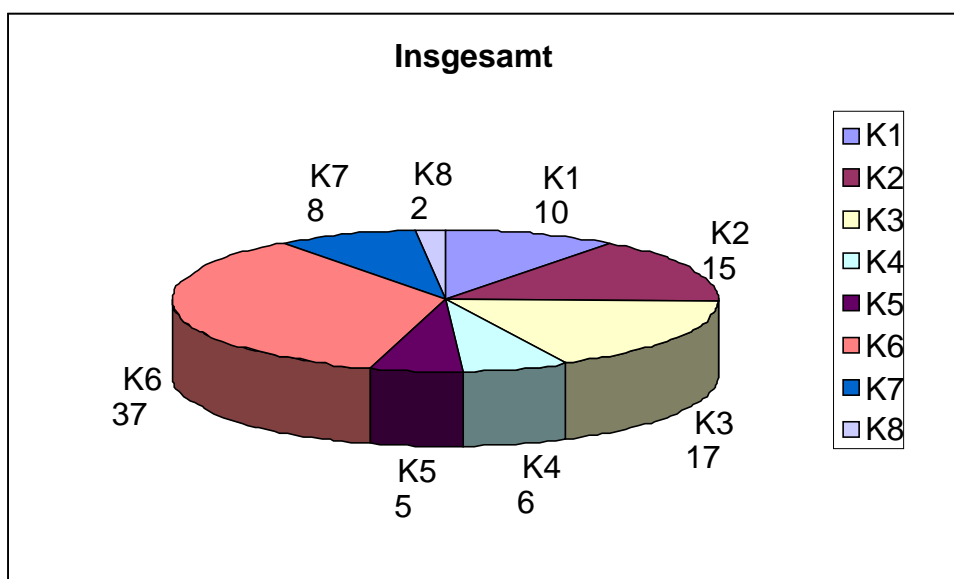
Die präsentierte Datenmatrix und ihre Analyse haben zum Ziel die Beobachtungsinteressen der Deutschkusteilnehmer zu erkunden. Aufgrund der Ergebnisse soll Beantwortung der ersten Forschungsfrage ermöglicht werden.

In erster Linie wandten sich die Kursteilnehmer dem Unterrichtsverlauf und den Unterrichtsmethoden – 37%. Die Zahlen lassen schließen, dass die reflektierenden Phasen überwiegend dazu dienen, über die methodische Vorgehensweise beim Lernen der Gruppen zu sprechen. Die Unterrichtsinhalte nahmen hier 10% der Aussagen ein. Wie die Ergebnisse der Feinanalyse einzelner Fälle (Extraktionen A –

F) zusätzlich bestätigen, waren die Aussagen über Inhalte auch nur in kurzen stichwortartigen Äußerungen vorzufinden.

In zweiter Linie bezogen sich die Aussagen auf die Wahrnehmung anderer Kursteilnehmer – 17%, auf die Vermittlung des Dozentenbildes 6% und auf die Eigenwahrnehmung – 15%. Das Interesse der Berichtenden richtete sich hier auch stärker auf die Kommunikationspartner, auf die Erkenntnisse zum Ablauf der eignen Lernprozesse und damit verbundener Emotionen und Haltungen.

Außerdem machen die Beobachter direkte Vorschläge zu einer weiteren Kursgestaltung – 8% und wandten sich dem Begriff „Kommunikation“ in 5% ihrer kategorisierten Aussagen zu. Letztendlich griffen die Beobachter nach konkreten Beispielen aus anderen Kursen, um den Unterschied zur jetzigen Erfahrung zu verdeutlichen – 2%.



K1 – Inhalte, K2 – Selbstwahrnehmung, K3 – Fremdbeobachtung, K4 – Beobachtung der Dozentin, K5 – Kommunikation, K6 – Lernprozess, Methoden, Unterrichtverlauf, K7 – Kooperation, Kursverlaufsänderungsvorschläge, K8 – Vergleich mit anderen Kursen

Abb. 10 Häufigkeitsverteilung in Prozent – Inhalte der Reflektierenden Teams

**b. Zusammenhänge zwischen den Äußerungen einzelner zeitlich parallel eingesetzten Teams**

In einer Kontrastierung aller Kategorien wurde hier eine inhaltliche Analyse durchgeführt: Items jeder Kategorie wurden durch das Ausschlussverfahren inhaltlich verglichen. Außer der Parallelen sollen auch Differenzen dokumentiert werden.

Aufgrund der Feststellung von Gemeinsamkeiten kann ein Profilblick auf die Methode geworfen werden, so dass speziell erste Parameter für die Durchführung von Reflecting Teams im DaF-Unterricht gebildet werden. Darunter verstehe ich Hypothesen zur Zieldefinition und Empfehlungen zum Ablauf der Übungen im Unterricht.

Der Vergleich soll zwischen allen Fällen erfolgen, die eine temporäre Gemeinsamkeit vorweisen: das erste RT Gruppe A und B – Fälle A und D, das zweite RT – Fälle B und E, und das dritte RT in beiden Gruppen - Fälle C und E.

**Fazit:**

Beim Scannen einzelner Gemeinsamkeiten fallen folgende Tendenzen auf:

<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>
Kurze Berichte über Unterrichtsinhalte und ihre Relevanz - in allen Fällen	I <sup>135</sup> - <sup>136</sup> II. Berichte über Fortschritte und Veränderungen im fremden Sprechverhalten  III. Rückblick auf positive/negative Erfahrungen im Lernprozess	I. Hervorheben von sprachlichen Stärken und Schwächen einzelner Teilnehmer  II. -
<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>
I. Rückblick auf das Verhalten und Persönlichkeitsmerkmale Methoden  II. Definitionen des pädagogischen Handelns  III. -	I. -  II. Rückblick auf soziale Atmosphäre  III. Einordnung der Kommunikation in Kategorie „problemlos“	I. Rückblick auf Lernatmosphäre und Wirksamkeit von Übungen II. Wirkung bestimmter Sozialformen III. Rückblick auf positive/negative Erfahrungen im Lernprozess
<b>K7</b>	<b>K8</b>	
I. Engagement II. Vorschläge für inhaltliche Gestaltung III. -	I. - II. - III. -	

Begrifflich zusammengefasste Datenmatrix lässt folgende Schlüsse für den zeitlichen Einsatz der Reflektierenden Teams ziehen:

<sup>135</sup> Römische Zahlen spiegeln das in der jeweiligen Gruppe durchgeführte Reflecting Team wider.  
<sup>136</sup> Keine Übereinstimmung gefunden.

**Das erste eingesetzte Reflektierende Team** erlaubte kurze Rückblicke auf Inhalte und ihre Relevanz im Wochengeschehen. Sehr individuell und teilnehmerabhängig waren hier die Selbstdarstellung, die Blicke auf die Gruppenkommunikation, die Kooperationsvorschläge und der Vergleich mit anderen Kursen. In der Fremdwahrnehmung lieferte dagegen das erste eingesetzte Team viele Inputs zu den sprachlichen Stärken und Schwächen einzelner Kursteilnehmer.

Die Dozentin wurde in erster Linie als Persönlichkeit wahrgenommen. Beide Gruppen beobachteten die Lernatmosphäre und die Wirksamkeit von eingesetzter Übungen und Aufgaben.

**Das zweite eingesetzte Team** erlaubte erneut die Rückblicke auf Inhalte und ihre Relevanz im Wochengeschehen des Kurses. In den beiden Teams wurde von ersten persönlichen sprachlichen Veränderungen berichtet. Die sprachlichen Verhaltensweisen der beobachteten Gruppenmitglieder wurden in beiden Fällen unterschiedlich betrachtet. Es wurde ihnen auch unterschiedlich viel Aufmerksamkeit entgegengebracht. In beiden Fällen konnten die Dozentinnen aufgrund der Aussagen der Reflektierenden Teams ihr pädagogisches Handeln bewerten, da dieses vor dem Hintergrund der Unterrichtsgestaltung beschrieben wurde. Erneut wird ein Bild der sozialen Atmosphäre (K5), der Wirkung einzelner Lernmethoden und der Sozialformen (K6) vermittelt.

Auffallend ist außerdem, dass erst jetzt erste Vorschläge für die inhaltliche Kursgestaltung gemacht werden (K7).

**Das dritte eingesetzte Team** erlaubte, wie das erste und zweite, Rückblicke auf Inhalte und ihre Relevanz im Wochengeschehen., als auch eine Retrospektive positiver und negativer Erfahrungen im sprachlichen Lernprozess des Unterrichts (K6) und außerhalb von ihm (K2).

Zudem wurden die Wirkungen konkreter Unterrichtsmethoden in beiden Fällen beschrieben.

Die Fremdwahrnehmung, Dozentenbeobachtung und Inhalte sonstiger Kategorien sind in den beiden Fällen individuell zu betrachten.

Folgende Grafik visualisiert die Zusammenhänge zwischen den Äußerungen einzelner zeitlich parallel eingesetzter Teams

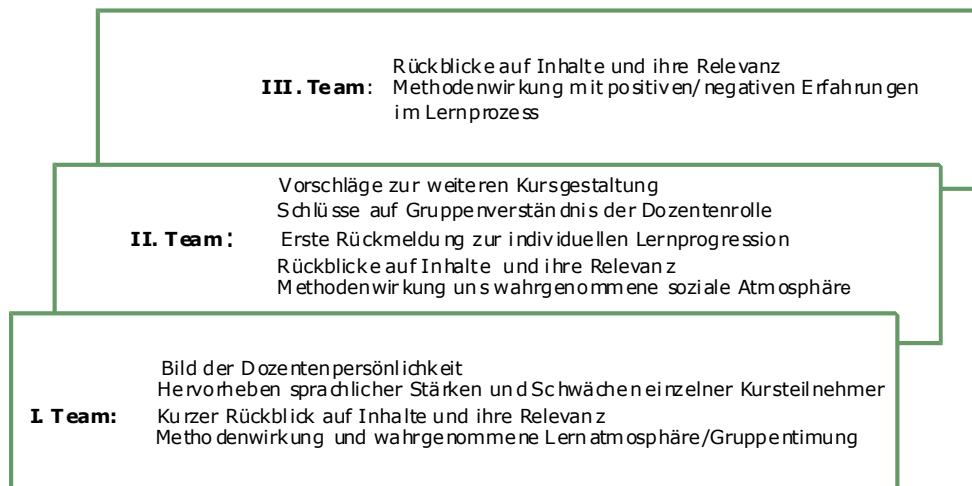


Abb. 11 Zusammenhänge zwischen Äußerungen einzelner zeitlich parallel eingesetzten Teams

Auch auf Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen soll hingewiesen werden:

**Das erste Team:** In der Kategorie 2/Selbstwahrnehmung sind einzelne Items inhaltlich individuell zu betrachten. In den Kategorien 5/Kommunikation und 8/Vergleich mit anderen Kursen waren in erster Gruppe Aussagen vorzufinden. In der siebten Kategorie Kooperation hatte die zweite Gruppe im Gegensatz zu der ersten einen Vorschlag zum Kursablauf.

Ein weiterer alle Aussagen betreffender Unterschied: Im Gegensatz zu der Gruppe A konnten in der zweiten Gruppe an der Universität Aussagen festgestellt werden, die darauf hinweisen, dass die Teilnehmer einen Überblick zu den einzelnen Fertigungsbereichen (HV, LV, MA, TP) haben und ihre Ziele im Kurs mit den Prüfungsanforderungen übereinstimmend verbinden. Dies ist u.a. auf eine andere Systemorganisation der Institution und den Kontext zurückzuführen.

**Das zweite Team:** In der Kategorie 3/Fremdbeobachtung und direkte Ansprache anderer Teilnehmer machte die Gruppe mehrere Aussagen über das sprachliche Verhalten einzelner Personen, während sich die Gruppe B auf einen allgemeine

verbale Beteiligung betreffenden Satz beschränkte. In der Kategorie 8/Vergleich finden wir in der Gruppe A ein Item, Gruppe B dagegen verweist direkt auf keine Erfahrungen in anderen Unterrichtsformen.

Der kontextuelle Unterschied verstärkt sich bei jedem zweiten Team thematisch bezüglich des Fertigkeitstrainings. Die Teilnehmer in dem privaten Institut bewegen sich in ihren Aussagen im thematischen Rahmen der Landeskunde und der allgemein bildenden Themen, sind also mehr sachlich orientiert. Die Beobachter des universitären Kurses machen deutlich, dass ihnen das Training einzelner später zu prüfenden Fertigkeiten sehr wichtig ist, indem sie von Inhalten als von einzelnen Fertigkeitsbereichen wie mündlicher Ausdruck oder Schreiben sprechen.

**Das dritte Team:** In den weiteren Kategorien 3, 4 und 8 sind gruppeneigene spezifische Items vorzufinden. Die Gruppe A richtet ihre Aufmerksamkeit auf allgemeine Lernprogression und Aktivität der Gruppe – die Kategorie 3/Fremdwahrnehmung, während in der Gruppe B überwiegend verbale Beteiligung und Methoden erfolgreicher Lerner unter die Lupe genommen werden. In der Kategorie 4/Dozentenbeobachtung sind in der Gruppe A keine Statements mehr zu finden, während sich die Gruppe B mit dem Lehrverhalten kurz auseinandersetzt. Aufgrund der letzten Kategorie 8/Vergleich wird es deutlich, dass die Gruppe A den Kurs qualitativ als sehr hilfreich sieht – „viel gelernt hier“. In der Gruppe B werden demgegenüber ergänzend gute Erfahrungen aus anderen Kursen vermittelt.

Der kontextuelle Unterschied zwischen den Kursen verschärft sich weiterhin dadurch, dass die Inhalte vor verschiedenen Hintergründen betrachtet werden. Die Sachlichkeit der Gruppe A in der Wahrnehmung der Sprache als eines komplexen Systems von unterschiedlichen weniger verbal differenziert dargestellten Kompetenzen und die Fertigungsorientierung der Gruppe B bleiben auch in jeweiligem dritten Team erhalten.

### **c. Die durch den Einsatz von Reflektierenden Teams erreichten pädagogischen und methodischen Ziele**

#### **Fälle A – C/Gruppe A**

**1.** Feedbackfunktion im Sinne des Rückblicks auf den gemeinsamen Lernprozess - **Evaluation:** Satz 1 zu Beziehungen und persönlichen Lernbedingungen; Sätze 2,7 über Förderungsbedürfnisse einzelner Teilnehmer; Sätze 3, 9, 34 über emotionale Einstellung; Satz 33 zur eigener beobachteten Progression; Sätze 4,10,17,28 zur Dozentenrolle, Satz 31 zur Lernatmosphäre; Satz 11 zur Kommunikation in der Gruppe; Satz 15 zur Lernhaltung und Lernstilen; Satz 30 zu Unterrichtsmethoden

Insgesamt: 15 Sätze

**2.** Feedbackfunktion im Sinne der Rückkopplung auf die festgestellten Defizite bzw. Lernbedürfnisse – **Planung.** Darunter verstehe ich pädagogische Möglichkeiten den Unterricht so zu gestalten, dass im Lehrplan je nach Zusammenhang und Bedürfnissen jeweiliger Kursteilnehmer inhaltliche oder methodische Ergänzungen/Modifizierungen vorgenommen werden : Sätze 12, 14, 16, 25, 26, 27, 32, 35

Insgesamt: 8 Sätze

**3.** Feedbackfunktion im Sinne der **Transparenz** über die Lernwünsche und Unterrichtsvorstellungen der Teilnehmer - Durchführung: Sätze 6, 21

Insgesamt: 2 Sätze

Ansonsten ermöglichten einzelne Reflecting Teams:

- eine persönliche pädagogische Reflexion (Sätze 13, 18, 24, 19)
- Perspektivenwechsel (Sätze 8, 23)
- Aufdeckung fremder Ressourcen (Satz 5)
- lieferten Basis für einen natürlichen kommunikativen Austausch in deutscher Sprache – ganzer Text – Satz 9
- Satz 22 liefert Input für Methodenmodifizierung.

Insgesamt: 10 Sätze



## Fälle D – F/Gruppe B

1. Feedbackfunktion im Sinne des Rückblicks auf den gemeinsamen Lernprozess - **Evaluation**: Sätze 1,4 , 16, 30, 35 zu Unterrichtsmethoden, Sätze 13, 25, 36 zu Lern und Lehrhaltungen, Sätze 21, 29 zur Kommunikation in der Gruppe, Sätze 12, 31 zu Dozentenrolle, Sätze 28, 37 zu Beziehungen zum Gegenstand und persönlichen Lernbedingungen, Satz 6 zur individuellen Förderungsbedürfnissen, Satz 5 zur Lernatmosphäre

Insgesamt: 18 Sätze

2. Feedbackfunktion im Sinne der Rückkopplung auf die festgestellten Defizite bzw. Lernbedürfnisse – **Planung**: Sätze 8, 15, 17, 34

Insgesamt: 5 Sätze

3. Feedbackfunktion im Sinne der **Transparenz** bzgl. Wünsche, Ziele und Unterrichtsvorstellungen der Teilnehmer – Durchführung: Satz 2, 10, 19, 32, 33

Insgesamt: 5 Sätze

Außerdem ermöglichten einzelne Reflecting Teams

- Perspektivenwechsel Sätze 3, 7 , 4
- bildeten einen natürlichen Redeanlass in fremder Sprache Sätze 14, 20, 26, 27
- lieferten Input für pädagogische Reflexion Satz 18
- ein Team förderte didaktische Umorientierung Satz 23, ein Team erlaubte kritische Momente im Lernprozess aufzudecken Satz 39
- Satz 11 erlaubt Rückschlüsse auf Modifizierung der Methode für DaF Unterricht zu ziehen.

Insgesamt: 16 Sätze

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den methodischen erreichten Zielen aus beiden Gruppen auf einen Blick zusammengestellt werden:

- |   |          |
|---|----------|
| 1. Evaluation der Unterrichts- und Lernprozesse             | 33 Sätze |
| 2. Planung des Unterrichtsinhalte und weiterer Lernschritte | 13 Sätze |
| 3. Durchführung - Gemeinsame Prozessgestaltung              | 7 Sätze  |
| 4. Sonstige Funktionen                                      | 26 Sätze |
- Ermöglichung einer persönlichen pädagogischen Reflexion (2 Sätze)
  - Perspektivenwechsel (5 Sätze)
  - Aufdeckung fremder Ressourcen (1 Satz)
  - Basis für einen natürlichen kommunikativen Austausch ( 5 Sätze)
  - Förderung didaktischer Umorientierung (1 Satz)
  - Aufdeckung kritischer Momente im Lernprozess (1 Satz).

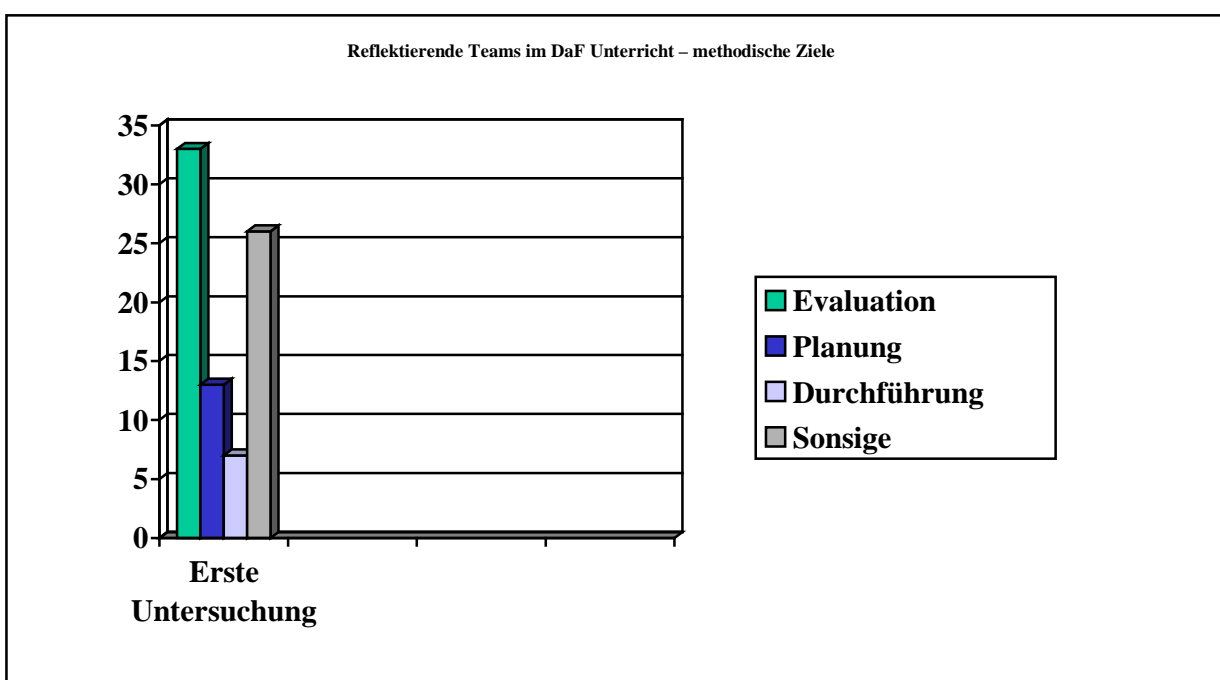


Abb. 13 Erreichte methodische Ziele

### 7.5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Hypothesenfindung

Den Ausgangspunkt der Ergebnisanalyse bildeten sowohl die methodischen Ziele, die Thomas Andersen für die Therapie und Kersten Reich für die Pädagogik formulierten, als auch die Theorie der konstruktivistisch – systemischen Didaktik. Andersen geht davon aus, dass durch den Methodeneinsatz die Beziehungen in einem sozialen System symmetrischer gestaltet werden, vielfältige Perspektiven entwickelt werden und angemessene Ideen und Lösungen für Probleme gefunden werden können. Reich betont an dieser Stelle die Gewinnung von Ressourcen und

eine starke Beziehungsorientierung. Das Ziel der Untersuchung der Methode im DaF-Unterricht lag darin herauszufinden, was in und durch Reflecting Teams aus pädagogischer Sicht geschieht und inwiefern ihr Einsatz für pädagogische Prozesse im Kontext eines Klassenzimmers nützlich sein kann.

Die Ergebnisse zu der entwickelten Fragestellung sollen unter den Angaben der jeweiligen Forschungsverfahren von der Häufigkeitsanalyse zur Explikation der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayering zusammengefasst werden .

Die Aussagen und ihre Strukturen sind eng an den DaF-Kontext gebunden. Es spielt aber keine Rolle, ob dies in Wirklichkeit immer zutrifft, da keine Aussagen über Intentionen und Befindlichkeiten von Äußerungsproduzenten gemacht werden können. Die Interpretation versteht sich nicht als Beschreibung einer Person oder Gruppe, sondern ist die Explikation der Bedeutungsstruktur eines Falles (vgl. Nagler/Reichhetz 1986, 90). Es kann nicht angestrebt werden begründete Aussagen zu irgendeinem Gegenstandsbereich abzuleiten. Vage Vermutungen können jedoch aufgestellt werden, ein Vergleich mit anderen Untersuchungen ist zur Zeit immer noch nicht möglich. Im Bereich der symbolischen Weltdeutung einer Kurswirklichkeit einer Gruppe, die als Sprach- und Interaktionsgemeinschaft die beschreibende Bedeutungsstruktur ermöglicht – hier sind es die Selbstdeutungen und die aus der Beobachtung fließenden latenten Wissensmuster der DaF-Kurse - kann auf Folgendes hingewiesen werden:

### **Erste Fragestellung**

Die Häufigkeitsanalyse der Items einzelner Kategorien ergab: Die meisten Aussagen in den Reflektierenden Teams beziehen sich auf die Bewertung von Lernaktivitäten in der Gruppe (Methoden und soziale Arbeitsformen), spiegeln zum Teil die Fremdwahrnehmungsstrukturen (andere Teilnehmer mit ihren Lernhaltungen und Kompetenzen) wider und liefern Hinweise für individuelle Lernhaltungen der Beobachter und für die Einschätzungen eigener Lernkapazitäten. Außerdem sind hier punktuelle Berichte über die wöchentlichen Kursinhalte, die Rückmeldungen zur Gruppenkommunikation und direkte Vergleiche der gegenwärtigen Kurswirklichkeit mit anderen Kursen vorzufinden.

## **Zweite Fragestellung**

Die Kontrastierung und die Analyse aller Kategorien ergab: Zeitlich parallel eingesetzte Teams weisen immer Gemeinsamkeiten auf, insofern dass wöchentliche Kursinhalte immer punktuell von allen Teams angesprochen werden. Auch die Unterrichts- und Lernmethoden werden von den Beobachtern vor dem Hintergrund der Lernatmosphäre analysiert und bewertet. In jedem ersten Team fokussieren die Beobachter ihren Blick auf die sprachlichen Stärken und Schwächen einzelner Kursteilnehmer und vermitteln ein Bild der Dozentenpersönlichkeit. Das jeweilige zweite Team kann erste Rückmeldungen zur eingeständig eingeschätzten individuellen Lernprogression einzelner Teilnehmer und die Vorschläge zu einer weiteren Kursgestaltung liefern, erlaubt gleichzeitig eine Erweiterung des Dozentenbildes. In jedem dritten eingesetzten Team ist eine starke Orientierung an positiven und negativen Erfahrungen im Lernprozess vorzufinden.

## **Dritte Fragestellung**

Die Explikation der Kategorien zum pädagogischen Nutzen und zu den methodischen Zielen ergab: Die Hauptfunktion der Methode „Reflektierende Teams“ bestand in Evaluation des Lernprozesses, in der Aktivierung zur Beteiligung an Planungsprozessen im weiteren Unterrichtverlauf und Lieferung von Ideen zur Durchführung der folgenden Stunden. Zusätzlich gaben die reflektierenden Teams einen natürlichen Anlass zur Kommunikation in der Zielsprache (Berichte zu aktuellen Kurswirklichkeiten, Gespräche, Diskussionen), ermöglichten einen Perspektivenwechsel (Lerner beschreiben und bewerteten den Lernprozess – Experten für pädagogische Prozesse), aber auch eine pädagogische Reflexion seitens der Dozentin, die Aufdeckung fremder Ressourcen (im Laufe des Kurses entdeckte Lerninteressen und individuelle Stärken), die Förderung einer didaktischen Umorientierung (von Unzufriedenheit mit Grammatikarbeit zur Motivation bei Grammatikübungen) und die Aufdeckung kritischer Momente im Lernprozess (Schreiben von Erörterungen als Arbeitsziel).

Betrachten wir die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie der methodischen Ziele, so sind einige Grundannahmen erfüllt, für andere lassen sich anhand

vorliegenden Daten keine Aussagen ableiten. Über die anhand des Analysematerials gebildeten Kategorien kann zunächst gesagt werden, dass in den untersuchten Gruppen die Reflecting Teams vor allem einen evaluierenden Charakter hatten, wobei die Planung und die Durchführung der jeweiligen folgenden Unterrichtsstunden stark durch Aussagen von Beobachtern beeinflusst werden konnten. Besonders viele Inputs lieferten die Beobachter zur methodischen Kursgestaltung, so dass vermutet werden kann, dass der Einsatz von Reflektierenden Teams diese Aspekte der Kursgestaltung bereichern kann und sich hier auch neue Perspektiven auf beiden Seiten entfalten werden.

Ein weiteres Ergebnis bestärkt die Annahme, dass die Planungsprozesse durch die reflektierenden Teams erweitert werden, weil konkrete Vorschläge von den Teilnehmern gemacht wurden. Insofern besteht Evidenz für die Hypothese, dass die Reflektierenden Teams im DaF-Unterricht angemessene Ideen für die Prozessgestaltung liefern.

Auf der personellen Ebene kommt es zur Entwicklung von Perspektiven: Wenn man alle Items der Selbst-, Fremd- und Dozentenwahrnehmung summiert, wird man feststellen, dass das Interesse an den Akteuren in den Kursen größer war als das Interesse am Prozess. Demzufolge kann vermutet werden, dass Reflektierende Teams soziale Beziehungen transparenter erscheinen lassen.

Auf der Ebene der pädagogischen Ziele zeigen die Ergebnisse der Explikation, dass die Reflektierenden Teams vor allem das Lernen im Klassenraum organisieren helfen, da einzelne Menschen sowohl ihre kognitiven und sozialen Perspektiven einbringen, als auch emotionale Haltungen zum Prozess verbalisieren. Solche Perspektiven können Dozenten und anderen Teilnehmern viele prozessbezogenen Inputs geben. Zu vermuten ist, dass die Kommunikation auf der Metaebene einen wichtigen Beitrag auf dem Weg der Vermittlung und Erweiterung von kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache haben kann. Die Lerner bereiten ihre Exzerpte vor, reagieren spontan auf die Äußerungen ihrer Mitlerner, entwickeln einen natürlichen Dialog über das sie betreffende System. Die Gespräche sind keine Nachahmungen der Lehrbuchdialoge, sondern erfassen die Alltagskommunikation der Teilnehmer. Das zeichnet sich durch Spontaneität aus. Dabei soll betont werden, dass die Spontaneität auf der verbalen Ebene von den berichtenden Beobachtern ausgeht, nicht immer von den Zuhörern. Die letzten fanden während der Berichte mit

kurzen reaktiven Beiträgen und am Ende von Reflecting Teams nur in zwei Fällen von sechs einen Anschluss in Diskussionen.

Durch den Einsatz von Reflecting Teams wird vor allem eine interne Fähigkeit der Lerner – Beobachter zur Selbstorganisation respektiert, indem ihre individuellen Perspektiven anerkannt werden. Es sind längere Beiträge von 5 – 10 Minuten pro Person, wo jeder ausschließlich eigene Ideen in das Gruppensystem einbringt. Diese Tatsache impliziert auch eine Beziehungsorientierung, die auf dem „Sich Zeit lassen für Reflexionen aller Lerner“ aufbaut. Die Komplexität des Geschehens wird dadurch gesteigert und so kommen neue Informationen im System zustande, was den Blick auf seine Ressourcen lenken kann. Die steigende Komplexität lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse der Studie jedoch nicht messen, da die Aussagen von den Teilnehmern zur Wirksamkeit der Methode fehlen. Dieser Frage müsste in einer gesonderten Untersuchung nachgegangen werden.

Im Kontext der verwendeten Verfahren gewann ich den Eindruck, dass Reflektierende Teams in ihrer Prozessorientierung eine sehr große Bereicherung für beide Gruppen und für mich darstellten. Am Anfang war es für die Teilnehmer ziemlich ungewöhnlich auf der Metaebene zu kommunizieren, was den überraschten Gesichtsausdrücken und dem häufigen Lachen der ganzen Gruppe zu entnehmen war. Das Verhalten änderte sich jedoch schon bei jedem jeweiligen zweiten Team, Hier schilderten die Beobachter sehr ernst und sachlich die Ergebnisse ihrer Beobachtungen. Der Gruppenprozess hatte eine Transparenz gewonnen, die ich in den anderen Kursen ohne Reflecting Teams kontinuierlich vermisste. Mit Absicht führte ich in folgenden Monaten alle Kurse ohne den Einsatz von Beobacherteams durch und musste zu meinem Bedauern feststellen, dass mir vor allem der Zugang zu Wünschen, Empfindungen und Leistungsbewertungen der Teilnehmer, aber auch zur Wirksamkeit der Lernverfahren in vielerlei Hinsicht verborgen blieb. Daran änderte auch nichts die Tatsache, dass einzelne Verfahren und Unterrichtssituationen oft auf verschiedenen anderen Wegen evaluiert wurden. In den Gruppen mit Reflecting Teams hatte ich wesentlich mehr Zugang zu der menschlichen Seite der Kursteilnehmer, was umfangreiche Rückschlüsse auf ihre Interessen und Lernbedürfnisse erlaubte. Ich hatte auch den Eindruck, die Lerner durch den Einsatz von Reflektierenden Teams effektiver begleitet zu haben, da einzelne Beobachterperspektiven häufiger zum Ausdruck gebracht werden konnten. Und

letztlich einen sehr wichtigen Aspekt stellte hier der Gruppenzusammenhalt dar – Teilnehmer der Gruppen mit den Reflecting Teams entwickelten häufiger im Laufe der Kurse private Kontakte und Freundschaften untereinander, während in den sonstigen Gruppen ein solches Verhalten eher selten beobachtet werden konnte

### **7.5.2. Das Resümee und der Hypothesengewinn**

Die verwendeten Forschungsverfahren gingen in ihrer qualitativen inhaltsanalytischen Ausrichtung von der Häufigkeitsanalyse bei der ersten Forschungsfrage, der Kontrastierung und der Analyse aller Kategorien bei der zweiten Forschungsfrage und Explikation bei der dritten Fragestellung aus.

Die zusammengefassten Ergebnisse im Rückblick auf alle Daten der Untersuchung erlauben folgende Hypothesen zum Einsatz von Reflecting Teams im DaF-Unterricht zu stellen:

#### **1. Haupthypothese**

Sie lautet:

„Wöchentliche Reflecting Teams, die nach zwanzig Unterrichtsstunden bis zu 40 Minuten lang anhand der Vorgaben in dem Beobachtungsbogen über den Wochenablauf in der Gruppe berichten, können Unterrichtsprozesse bezüglich ihrer Planung, Durchführung und vor allem ihrer Evaluation pädagogisch bereichern, insofern methodische und personelle/soziale Perspektiven der Teilnehmer einbezogen und berücksichtigt werden sollen.“

Aus der Hypothese sind die einzelnen allgemeinen Hypothesen abzuleiten.

## **2. Allgemeine Hypothesen**

### **Erste Hypothese**

Reflektierende Teams berichten meistens von der Prozessgestaltung und seinem Verlauf derart, dass erwartet wird, dass

organisierte Lernprozesse mit reflektierenden Phasen auf dieser Ebene am stärksten lernerzentriert ansetzen.

### **Zweite Hypothese**

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Reflecting Teams und erhöhter Transparenz personeller/sozialer Beziehungen der Gruppe derart, dass erwartet wird, dass

Wahrnehmungen von sprachlichen Kompetenzen der beobachteten Kommunikationspartnern in der reflektierenden Phase verbalisiert werden.

Es wird weiter erweitert, dass Erkenntnisse zum Ablauf individueller Lernprozesse, damit verbundenen Emotionen und Haltungen verbalisiert werden.

Es wird auch erwartet, dass ein Dozentenbild aus Sicht der Lerner vermittelt wird.

### **Dritte Hypothese**

Chronologisch nacheinander in wöchentlichen bzw. zweiwöchentlichen Abständen eingesetzte Reflecting Teams erfüllen bestimmte pädagogische und lernpsychologische Funktionen derart, dass erwartet wird, dass

a. alle Beobacherteams sowohl Rückblicke auf Kursinhalte und ihre Relevanz liefern, als auch die Methodenwirkung und die wahrgenommene soziale Atmosphäre widerspiegeln



b. jedes erste Team überwiegend Inputs zu sprachlichen Kompetenzen einzelner Gruppenmitglieder aus der Beobachterperspektive liefert.

c. die wahrgenommene Dozentenpersönlichkeit beschrieben wird

d. bezüglich der erlebten Lernorganisation Rückschlüsse verbalisiert werden.

Es wird erwartet, dass jedes zweite eingesetzte Team von ersten persönlichen sprachlichen Veränderungen berichtet und erste Vorschläge zur inhaltlichen Kursgestaltung macht.

Es wird erwartet, dass jedes dritte Reflecting Team eine Retrospektive positiver und negativer Erfahrungen im sprachlichen Lernprozess bietet.

#### **Vierte Hypothese**

Der Einsatz von Reflecting Teams kann einen Perspektivenwechsel fördern, insofern Beobachter eine pädagogische Beurteilung vornehmen.

Dies kann erwartet werden, wenn den erlebten Unterrichtsarrangements bestimmte pädagogische Ziele zugeschrieben werden und eine Analyse im Team vor der Gruppe stattfindet.

#### **Fünfte Hypothese**

Der Einsatz von Reflecting Teams kann eine professionelle Perspektive des Dozenten erweitern, insofern dieser eine neutrale Haltung beibehält und neue Elemente in Aussagen von Beobachtern vorfindet.

Im Sinne der Hauptuntersuchung sollte betont werden, dass Hypothesen von Handlungsforschungsprojekten primär der Erforschung von Sachverhalten in sozialen und bildenden Feldern dienen. Sie sollen zur Entscheidung von Handlungsalternativen, wenn möglich zur praktischen Veränderung und Verbesserung der Wirklichkeit führen. Sie beziehen sich nicht primär auf Gegenstände wissenschaftsinterner Neugier. Eine Hypothese hat den Rang eines

Vorverständnisses, dessen Veränderung jederzeit möglich ist, wenn dies der Forschungsprozess erfordert (vgl. Huschke – Rhein 1987, 190).

### **7.5.3. Modifizierung der Methode für den DaF-Unterricht**

Während der Erklärung des methodischen Verfahrens vor dem Einsatz des ersten Teams ist der Dozentin ein Fehler unterlaufen. Sie verdeutlichte den Beobachtern nicht, welchen kommunikativen Rahmen die Reflecting Teams annehmen sollten. Das erste Team lieferte Beschreibungen von sprachlichen Kompetenzen einzelner Gruppenmitglieder so, als ob es tatsächlich in der Wirklichkeit zutreffe. Der Ton der Berichtenden war entschieden und ein direkter Blickkontakt überließ dem Zuhörer kaum eine Möglichkeit sich nicht direkt angesprochen zu fühlen. Eine solche Vorgehensweise ist nach Andersen nicht sinnvoll. Das Ziel ist hier neue Ideen zu sammeln, um Lernmöglichkeiten zu vergrößern. Eine Lerndiagnose, die von einem Kommilitonen gestellt wird und vor der Gruppe präsentiert wird, erscheint in diesem Sinne nicht unbedingt bereichernd. Erst bei der Fallanalyse wurde deutlich, dass die ganze Gruppe in einer Vorbesprechung in das Verfahren hätte eingeführt werden sollen. Es ginge dabei darum, mit der offenen Art zu denken und zu handeln vertraut zu werden. Für die Teilnehmer soll es nicht zu ungewöhnlich sein, wenn das erste Team seine Beobachtungen vorstellt.

.

Der vorgestellte Ansatz der Reflecting Teams im DaF-Unterricht verlangt nach einer Modifizierung und Systemanpassung derart, dass erwartet wird, dass in jedem ersten RT geäußerte Bemerkungen zu individuellen, sprachlichen Kompetenzen einzelner Teilnehmer in manchen Fällen beleidigend oder demotivierend auf die Zuhörer wirken können.

Missverständnisse dieser Art können vermutlich vermieden werden, indem die Lehrkraft vor der Beobachtung explizit betont, dass bei allen Äußerungen über andere Personen in der Gruppe, denen ein absoluter Respekt gezollt werden soll, Beobachtungen „nur“ als Ideen präsentiert werden, so dass es immer eine oder mehrere Optionen gibt, die Informationen anzunehmen. Andersen schlägt hier eine „unsichere Haltung“ in der Ausdrucksform vor: „Ich bin nicht sicher ... vielleicht ... man könnte daran denken, dass ...usw.“ (1996, 75) Die Erklärung dieser Haltung

könnte noch mit Beispielen der Satzanfänge im Beobachtungsbogen verstärkt werden.

Um den Zuhörern eine freiere Auseinandersetzung mit den Aussagen der Reflektierenden Teams zu garantieren, wird in der Therapie empfohlen, das Team abseits zu setzen, so dass der Blickkontakt zu den Zuhörern nicht möglich ist. Dieser Empfehlung wurde in allen sechs Teams nicht nachgegangen, da gesehen werden sollte, wie sich die Teilnehmer selbst als Beobachter platzieren. Sie saßen entweder mit dem Rest der Gruppe im Kreis der Stühle oder setzten sich abseits mit Gesichtern zu der Gruppe, so dass ein direkter Augenkontakt zu anderen Gruppenmitgliedern bestand. Die Zuhörer hatten kaum Möglichkeiten auch mal nicht zu zuhören, wenn die Ideen der Teams ihnen unangemessen erschien. Natürlich nahmen sie verbalisierte Elemente der Reflecting Teams an oder nicht, der Blickkontakt blieb aber auf der Oberfläche verpflichtend. Wenn man sich eben ansieht, lässt man sich auf der analogen Ebene leicht ein, sich an der reflektierenden Diskussion zu beteiligen und nimmt den Zuhörer aus der vorteilhaften Mit-Abstand-Zuhörer-Position heraus (vgl. Andersen 1996, 72).

Die Hauptuntersuchung sollte in dieser Hinsicht eine Befragung der Teilnehmer zur Wirkung der Platzordnung beinhalten.

## **7.6. Diskussion der Ergebnisse**

In diesem Kapitel geht es um eine Diskussion der dargestellten Ergebnisse im Bezug auf die Forschungsfragen. Ebenfalls werden hier Empfehlungen für eine Hauptstudie zum Methodeneinsatz `Reflektierende Teams im DaF-Unterricht` formuliert.

### **7.6.1. Einschränkungen**

An der Untersuchung nahmen zwei Gruppen in zwei verschiedenen Institutionen mit ihren 21 Teilnehmern teil. Der Kontext sollte eingeschränkt werden, damit das Untersuchungsfeld überschaubarer wird. Dass dadurch die wissenschaftliche Wahrnehmung selektiver wurde und das soziale Feld des DaF-Unterrichts sich künstlich verkleinerte, wurde in Kauf genommen, da ein reziprokes Verhältnis zwischen der Realitätshaltigkeit der Untersuchung und der Verallgemeinbarkeit ihrer Ergebnisse durch den Kontext besteht. Die Gegenstandsangemessenheit und Transparenz der Erhebung wurden hier zur Priorität erhoben. Dies konnte durch

Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse und der Feinanalyse nach Oevermann getragen werden, so dass alle relevanten Textstellen der 33-seitigen Audiotranskriptionen bezüglich der Fragestellung ausgewertet werden konnten.

### **7.6.2. Diskussion**

Den Ausgang für die vorliegende Studie bildete der therapeutische Ansatz von Andersen „das Reflektierende Team“ und seine pädagogische Auslegung von Reich. Das Ziel war Hypothesen zum Methodeneinsatz für den DaF Unterricht zu gewinnen. Ein allgemeingültiges Modell der Methode existiert nicht, da diese von ihrem Autor als Konzept bezeichnet wird. Insofern wurde das Verfahren in seinem psychologischen und pädagogischen Rahmen für den DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der Vorschläge von Reich modifiziert und in einer viel Freiraum bietender Form eingesetzt. Für die Form der Konzeptvariante wurde vor der Untersuchung ein ganz konkreter Rahmen mit seinen Bedingungen geschaffen, was in der Einleitung des Kapitels (7.1.) beschrieben wurde. Die ersten Diskussionsfragen zur gegebenen Variante ergeben sich aus den Antworten auf die Forschungsfragen vorliegender Untersuchung.

#### **Erste Forschungsfrage - Beobachtungsschwerpunkte**

Bezüglich der Frage, was in und durch Reflecting Teams der gegebenen Form aus pädagogischer Sicht im DaF-Unterricht geschieht, konnte vor allem festgestellt werden, dass Beobachterinputs auf der prozessorientierten Ebene der Unterrichtsgestaltung und bei der Wahrnehmung sozialer Beziehungen, mit ihren individuellen oft auf einzelne Personen ausgeprägten zu beziehenden Beschreibungen ansetzten. Die Transparenz dieser Erkenntnisse erlaubte erste Hypothesen zu der pädagogischen Nützlichkeit der Methode zu stellen. Das methodische Ziel für den DaF-Unterricht konnte hypothetisch definiert werden.

Die konstruktivistisch – systemische Didaktik stellt den Lerner als beobachtenden Experten der eigenen Lernprozesse im Netz von strukturellen psycho-, sozial- und biologischen Beziehungen in der Gruppe in den Vordergrund. Die meisten Aussagen betrafen hier die Lernmethoden, soziale Formen im Unterricht und ihre Wirkung auf seine einzelnen Partizipanten. Die in der Hauptstudie zu klärende Frage müsste sich

erneut auf die der Häufigkeitsanalyse beziehen, um festzustellen, inwiefern diese Ergebnisse eine prozessorientierte Ausrichtung der Methode bestätigen können. Die Tatsache, dass eine methodische Vielfalt dozenten- und gruppenabhängig ist, könnte diese betreffende Hypothese falsifizieren. Zu untersuchen in diesem Fall wäre, welche Beobachtungsschwerpunkte in verschiedenen Kursen, mit verschiedenen Dozenten gesetzt werden. Sollten sich Ergebnisse wiederholen, könnten wir davon ausgehen, dass durch die Reflektierenden Teams Transparenz auf den Ebenen der Unterrichtsgestaltung und der sozialen/personellen Beziehungen ermöglicht wird. Damit wäre das primäre Ziel zum Methodeneinsatz definiert. Sollten sich jedoch die Ergebnisse nicht wiederholen, werden neue methodische Einsatzziele formuliert. Dies würde die Methode an sich differenzieren, da diese je nach Kontextbedingungen empfohlen werden würde.

### **Zweite Forschungsfrage – Chronologischer Einsatz der Methode**

Die Zusammenhänge zwischen den Äußerungen einzelner zeitlich parallel eingesetzten Teams konnten in der Untersuchung gezeigt werden. Die Tatsache, dass in allen Teams Rückblicke auf die wöchentlichen Inhalte des Kurses gewährt wurden, ist schon in der Natur der Konzeptvariante bzw. in dem zu ihr gehörendem Fragebogen impliziert. Es würde nicht wundern, wenn sich die Ergebnisse hier wiederholen. Einen Hinweis liefern die Zahlen der Häufigkeitsverteilung. Würde dies jedoch nicht zutreffen, müsste die Methode auch bezüglich ihrer chronologischen Wirkung differenziert werden.

Bei der Betrachtung der vorläufigen Ergebnisse bildet das festgestellte chronologisch bedingte Muster im Einsatz der reflektierenden Teams einen interessanten Diskussionsaspekt. Es konnte gezeigt werden, dass in jedem ersten Team vor allem „über die anderen“ im Sinne ihrer sprachlichen Kompetenzen und Verhaltensweisen in der Gruppe gesprochen wird. In jedem zweiten Team liefern die Beobachter Hinweise auf erste lernbedingte Veränderungen und machen Vorschläge zu der weiteren Kursgestaltung. Das jeweilige dritte Team bietet dagegen eine kurze Retrospektive der positiven und negativen Erfahrungen in dem sprachlichen Lernprozess. Die Hauptstudie sollte dieses Muster auch untersuchen, um die Rückschlüsse auf chronologisch bedingte Ziele zu ziehen. Dies hätte zweierlei

Funktionen: Erstens könnte der zeitliche Rahmen genauer bestimmt werden – das „Wann“ der Methode und zweitens würde der Methodeneinsatz im DaF-Unterricht spezifiziert werden, d.h. dem Dozenten würde zum Beispiel ein zusätzliches Instrument in Form von Anschlussfragen zur Verfügung gestellt. Mit den Anschlussfragen sind diese gemeint, die direkt nach den Beobachterberichten im Falle einer Übereinstimmung oder Ablehnung, die sich im Schweigen der Gruppe manifestieren können, gestellt werden. Eine solche Frage könnte im ersten Team z.B. lauten „Die Beobachter haben zu jedem von Ihnen etwas gesagt. Gab es in den Berichten neue Elemente bezüglich dessen, wie Sie ihre eigene sprachliche Kompetenz einschätzen?“, in dem zweiten Team z.B. „Die Beobachter sprachen von ersten Veränderungen in ihrer sprachlichen Kompetenz im Vergleich zum Ausgangstag dieses Kurses. Haben Sie bei sich auch sprachliche Veränderungen beobachtet? Welche?“, in dem dritten Team z.B. „Die Beobachter zeigten, welche Erfahrungen sie mit ihrem sprachlichen Lernprozess gemacht haben, auch diese im Unterricht. Welche Erfahrungen verbinden Sie mit Ihrem sprachlichen Lernprozess?“ Die Antworten auf solche und ähnliche Fragen zielen auf eine Transparenzerhöhung und vor allem auf eine allgemeine Beteiligung aller Kursteilnehmer an der Metakommunikation.

### **Dritte Forschungsfrage – der pädagogische Nutzen von Reflecting Teams im DaF-Unterricht**

In erster Linie ergab die Explikation der Kategorien, dass die Reflektierenden Teams im DaF-Unterricht vor allem einen evaluativen Charakter haben. Demzufolge kann durch die Beobacherteams im Unterricht eine didaktische Reflexion der Planung-, der Durchführung- und der Evaluationsprozesse erweitert werden. Diese Funktion nennt auch Reich in seiner pädagogischen Auslegung<sup>137</sup> des Konzepts. Die Ergebnisse überraschen nicht, weil die Anregung der Prozesse der Evaluation schon in der Natur der Konzeptvariante liegen: die Beobachter begeben sich auf der Metaebene zum mentalen Notieren der für sie relevanten Auffälligkeiten in dem Lernprozess, dann tragen sie diese Notizen der Gruppe vor. Die Evaluation findet für die Beobachter von dem ersten Moment ihrer gezielten Beobachtung statt. Aufgrund der subjektiv fokussierten Schwerpunkte der Beobachtungen können Dozenten und

---

<sup>137</sup> Methodenpool 2003: Reflecting Team

die Gruppe neue Gedankengänge entwickeln, Ideen sammeln, übereinstimmen oder ablehnen. Die Zuhörer werden im Anschluss an die Berichtphasen aufgefordert ihre Ideen mitzuteilen, was sie aber nicht tun müssen. In der Studie erfahren wir nichts über die Einstellungen und Gedanken der Zuhörer während der Reflecting Phasen. Diese Tatsache impliziert eine weitere Anforderung an die Hauptstudie, die in einer Interviewphase mit den Zuhörern nach jedem Reflecting Team münden sollte: Was haben die Zuhörer während der Berichtphasen gedacht? Gab es tatsächlich Anschlussmöglichkeiten? Gab es zu viele Ideen, so dass die Konzentration auf ein Element beeinträchtigt wurde? Konnten angemessene Ideen und Contraargumente entwickelt werden? Das Herausfinden, wie die Zuhörer die Phasen des Zuhörens empfanden, würde ein neues Licht auf die Methode werfen und neue Schlüsse auf ihre Anwendung erlauben. Im Idealfall könnten die Probanden während der Reflecting Phasen an ein Transmissionsgerät Gerät zur Messung von Hirnaktivitäten angeschlossen werden, z.B. mit der Methode der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT), mit der sich die Aktivität des Gehirns während des Umgangs mit Bildern und Wörtern messen und abbilden lässt (vgl. Spitzer 2006, 77). Eine solche Messung könnte helfen, die Aktivität von bestimmten Gehirnarealen zu beobachten. Dieses komplexe Verfahren würde Bedingungen für eine Untersuchung des Konzeptesatzes im interdisziplinären Vergleich schaffen

In zweiter Linie konnte gezeigt werden, dass Reflektierende Teams einen Perspektivenwechsel fördern, was sich darin manifestiert, dass die Beobachter bestimmte Verfahren oder Verhaltensweisen ihrer Mitlerner aus pädagogischer Sicht betrachteten: Sie nannten Ursachen und Wirkungen von den im Unterricht eingesetzten Unterrichtsmethoden und bewerteten die Leistungen ihrer Kollegen

Die Verantwortung für die Prozessgestaltung liegt immer bei den Dozenten, die ihre Konzepte den Bedürfnissen und Bedingungen der Lernsysteme anpassen können. Die Reflecting Teams können erstens dafür sorgen, dass die Systemtransparenz erhöht wird; zweitens, dass die ermüdende Routine der sich wiederholenden Lehrverfahren erst nicht eintritt, da jedes Mal unterschiedlich, nach Systembedingungen gearbeitet wird. Die Hauptuntersuchung solle sich diesem Aspekt erneut in der Analyse der Aussagen verschiedener Gruppen zuwenden, um somit auch festzustellen, inwiefern eine veränderte Perspektive zustande kommt und ob die Teilnehmer bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen, um die

Reflektierenden Teams für ihren Lernprozess zu nutzen (z.B. das Alter, das Bildungsniveau usw.). Die Erkenntnisse der lernbiografischen Forschung<sup>138</sup> lassen vermuten, dass in der Hinsicht metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten einzelner Beobachter eine sehr wichtige Rolle spielen.

### **Möglichkeiten, sich als Zuhörer während der Reflecting Phasen an der Metakommunikation zu beteiligen**

Das Diskutieren nach den Berichten der reflektierenden Teams kam in den untersuchten Gruppen nur selten zustande. Der Grund dafür könnte in der inhaltlichen Vielfalt der Berichte gesucht werden. In der Therapie garantieren erst die Phasen nach den Reflecting Teams eine konstruktive Prozessentwicklung. Während der sich anschließenden Äußerungen der früher zuhörenden Personen kommt zum Ausdruck, welche Ideen für das System relevant waren. Letztendlich gibt es keine Regel, wie Teammitglieder oder Zuhörer aus der Zuhörerposition an einer Anknüpfung arbeiten sollen (Andersen 1996, 73).

Ob Anschlüsse an die Beobachtungsberichte in Form von Kommentaren stattfinden, hängt sehr stark von der Gruppe und dem Bekanntheitsgrad unter ihrer Mitgliedern ab. Die Untersuchung zeigte, dass in der ersten Gruppe Anschlüsse nur während der Berichte in sehr kurzen reaktiven Beiträgen stattfanden, bei dem zweiten und dritten Team der zweiten Gruppe ergab sich eine angeregte Diskussion.

Die Hauptuntersuchung müsste sich demnach auch der Frage zuwenden, wann und ob diese Dynamik tatsächlich variiert. Finden Anschlüsse an die Beobachterberichte immer abwechselnd von der Gruppe abhängig statt oder kommt es in einer Gruppe zu verschiedenen Anschlüssen? Wie empfinden die Zuhörer ihre Anschlussmöglichkeiten an das, was beobachtet wurde?

### **Quantifizierung in der Untersuchung**

Die Hypothesen der vorliegenden Untersuchung bilden einen Rahmen, der in der Hauptuntersuchung durch quantitative Verfahren erforscht werden könnte. Nach Gregory Bateson, der anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven der menschlichen Kommunikation erforschte, würde

---

<sup>138</sup> vgl. Richards/Rodgers 2005, 201



eine solche Vorgehensweise jedoch zu Verlusten wissenschaftlich relevanter Erkenntnisse führen:

*„Die üblichen Prozesse wissenschaftlichen Fortschritts in einer linearen Welt, einer Welt linearen Denkens, bestehen aus Experiment und Quantifizierung, und wenn Sie sich irgendwo im Bereich der Medizin befinden, erwartet man von Ihnen, dass Sie eine klinische Haltung einnehmen. Und ich möchte Sie darauf hinweisen, dass das Experiment manchmal eine Methode ist, die Natur zu zwingen, eine Antwort im Sinne Ihrer Epistemologie zu geben und nicht im Sinne einer Epistemologie, die schon in der Natur enthalten ist.*

*Quantifizierung wird stets ein Mittel sein, um die Wahrnehmung von Mustern zu vermeiden. Und die klinische Haltung wird immer ein Mittel sein, um diese Offenheit des Geistes oder der Wahrnehmung zu vermeiden, die Ihnen die Gesamtheit der Umstände vor Augen führt, die das umgeben, woran Sie interessiert sind“ (Bateson 1978, 42).*

Würden wir in allen folgenden zu untersuchenden Fällen von den gestellten Hypothesen ausgehen und uns auf den Prozess des Systems einstimmen, könnte das Muster dieses Prozesses von selbst hervortreten. Nach Bateson ist es sinnvoll nicht nur an ein Muster zu denken, sondern an zwei Muster – das eine ist ein Teil des festgefahrenen Systems und das andere entwickelt sich zu einem neuen System - dem festgefahrenen System plus wir.

In diesem Sinne ist jedes Reflektierende Team ein Experiment für sich, das möglicherweise immer neue Resultate vorweisen wird. Der Einsatz der Methode von dem Dozenten setzt mehr als das Methodenwissen voraus. Eine wissenschaftliche Einstellung ist unersetzlich, da jede Arbeit mit Reflektierenden Teams vor allem eine neutrale Neugier voraussetzt.

### **Sonstige Erkenntnisse**

Mithilfe der hier angewandten Forschungsmittel und Instrumente gelang es die pädagogische Theorie des Konzepteinsatzes für den DaF-Unterricht zu beleuchten. Diese Perspektive eröffnet eine Diskussion über den Einsatz des Konzepts

„Reflecting Team“ und somit auch über die praktische Übertragung von dem konstruktivistisch – systemischen Gedankengut in den Fremdsprachenunterricht.

Eine einseitige Betrachtung, damit ist hier die theoretische Explikation der Äußerungen in Reflektierenden Teams gemeint, dürfte jedoch aus der konstruktivistisch – systemischen Sicht nicht reichen, um die Spezifikationen des Konzeptes zu verdeutlichen. Eine neue Richtung der Hauptuntersuchung ist auf eine bereits erwähnte Komponente zu lenken: Der Methodeneinsatz soll durch die Teilnehmer der Gruppen ( alle sowohl die Beobachter als auch Zuhörer, inklusive des Dozenten) umgehend nach den reflektierenden Phasen und erneut am Ende des Kurses evaluiert werden. Es ist anzunehmen, dass Ergebnisse dieser zweiten Betrachtung eine Kontrastierung beider Perspektiven ermöglichen: Die pädagogische Perspektive wird der Lernerperspektive gegenübergestellt. Ein solches Verfahren ließe weitere Implikationen für den DaF-Unterricht eröffnen.

Die Untersuchungen zum Einsatz von Reflecting Teams in psychotherapeutischen Kontexten zeigen z.B., dass die Zufriedenheit der Patienten mit dem Therapieprozess wesentlich höher war, wenn Reflecting Teams eingesetzt wurden (vgl. Höger/Derichs 2002, 69). In der Hauptstudie wäre es interessant zu untersuchen, in welchen Kursen die Teilnehmer ihre Zufriedenheit höher einschätzen. Diesbezüglich gewonnene Erkenntnisse würden noch einen anderen Aspekt in den Mittelpunkt didaktischer Betrachtungen stellen - den Leistungsspiegel. Sollte ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz der Reflecting Teams und einer erhöhten Zufriedenheit gefunden werden, würde dies nicht nur den prozessorientierten Charakter des Konzeptes betonen, sondern auch das Interesse an der Untersuchung des Leistungsspiegels der einzelnen Teilnehmer implizieren. Ein Vergleich der sprachlichen Leistungen in Gruppen mit und ohne reflektierende Teams könnte auch der klassischen Betrachtung der Lehr- und Lernprozesse Rechnung tragen.

Das reflektierende Team erweist sich nach der einleitenden Analyse in der vorliegenden Studie als Konzept, in dem durch Anzahl der Menschen, die an einem Austausch von Gedanken teilnehmen, zu einer Addition unterschiedlicher, verschiedene Sinne betreffenden Wahrnehmungen, Perspektiven und Beschreibungen kommt. Gleichzeitig erfolgt hier auch ein qualitativer Sprung auf

andere Ebenen der Betrachtung von autonomen Lernprozessen und Unterrichtsprozessen der Gruppe.

„Die Besonderheit und Unterschiedlichkeit können ohne Entwertung, Rechthaberei oder Machtkampf nebeneinander stehen bleiben, können sich über Akzeptanz stets verwandeln, anpassen und verändern, d.h. – im Fluss bleiben – dafür kann das Reflecting Team ein gutes Modell sein. Die Verantwortung für das Gesagte und Gehandelte bleibt bei allen Beteiligten. Die Entscheidung, was davon als hilfreich erachtet wird und welche Konsequenzen für weiteres Handeln und Fühlen gezogen werden, liegt bei lernenden Systemen“ (vgl. Grabbe/Jürgens/Schlippe 2002, 176). Auf diese Weise können auch Unterrichtsprozesse zu mehr Autonomie, Emanzipation und Freiheit einzelner Lerner in jeder neuen Fremdsprache verhelfen.

## V. Gesamtresümee und Kritik

Das Paradigma, das die bisherige Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts erweitern soll, kann nicht einzig und allein auf den konstruktivistischen Erkenntnissen aufgebaut werden. Die Erkenntnisse des Konstruktivismus verzahnen sich mit den neurobiologischen Systemtheorien. Der Konstruktivismus konzentriert sich auf Beschreibung und Erklärung individueller Wirklichkeiten aus der Sicht des Gehirns. Die Systemtheorie betont dagegen Zirkularität und somit die Notwendigkeit der Kooperation, in der soziale Systeme ihre Kultur aufbauen und ihre Existenz sichern.

Die Analyse kritischer Schriften über eine „konstruktivistische Wende“ in der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass eine einseitige Betrachtung – nur aus der konstruktivistischen Perspektive – flache Gegenargumente und teilweise Missverständnisse bei der Auffassung der Theorien entstehen lässt. Auf diese Weise ist es kaum möglich von ernst zu nehmenden Kritiken zu sprechen. Ein Großteil von ihnen erscheint oberflächlich, er betrifft Geschlossenheit und Nichtsteuerbarkeit autopoietischer Systeme und eine Ausrichtung auf den Individualismus, der schnell wie bei Bredella mit Egozentrismus und Solipsismus in Verbindung gebracht wird (vgl. Bredella 1998, 47). Eine ähnliche Kritik kommt von den Anfechtern des konstruktivistischen Ansatzes. Wendt betont z.B., dass man in einer einseitigen Betonung der Kreativität eine Gefahr sehen könnte, dass man dem Produktideal der Leistungsgesellschaft huldige; den Dialog durch egozentrischen Monolog ersetze (vgl. Wendt 1996, 19).

Die Konstruktivisten betonen zwar eine direkte Nichtsteuerbarkeit autopoietischer Systeme, als Systemtheoretiker begründen sie jedoch die Entstehung sozialer Wirklichkeit, die sich in der zirkulären Kommunikation manifestiert und somit einen Dialog als Hauptquelle der menschlichen Existenz vorsieht. Interaktion einzelner Subjekte bildet hier die kleinste Einheit eines sozialen Systems. Dieses wird je nach Systemtyp (Gruppe, Familie, Arbeitsteam) unterschiedlich beschrieben und somit zum Konstrukt eines Beschreibenden (vgl. Kap. 2). Dass Dialoge beim Austausch über Beschreibungen<sup>139</sup> eine zentrale Rolle spielen, liegt auf der Hand. Dass nicht die

---

<sup>139</sup> Dialoge sind auch Konstrukte - eine absolute Wahrheit gibt es nicht.

Meinung des einzelnen entscheidend ist, sondern eine Übereinkunft der Kommunikationspartner (Landkartenabgleich) müsste Befürchtungen der Kritiker, dass eine kommunikative Ära zu Ende gehen könnte, besänftigen.

Auch die These von Börner, dass die konstruktivistischen Lerntheorien den Autoren der Lehrmaterialien eine Begründung dafür liefern, in der Zukunft verstärkt individualisierende, den eigenen Lernprozess reflektierende Aspekte in Lehrwerken aufzunehmen (Börner 1998, 217), kann aus der systemischen Sicht nicht anerkannt werden. Nicht individualisierende, sondern sozialisierende, den Anderen und das Fremde anerkennende Aspekte bilden das Postulat des konstruktivistisch – systemischen Paradigma. Das Individualisierende bezieht sich dagegen auf die Übernahme der Verantwortung für die eigenen Lernhandlungen oder ihre Unterlassung. Wenn man nur bedenke, ein erwachsener Lerner sollte aufgrund der Lehrwerkvorgaben eigenständig seine Leistung oder vielleicht seine Lernproblematik bewerten, dann müsste man sich fragen, woher er erstens passende Kriterien für seine Kompetenzen fände, zweitens inwiefern er tatsächlich motiviert ist l'art pour l'art zu betreiben? Eine solche Theorie, die Autonomie der Lerner in einer individuellen Einzelevaluation anerkennt, hätte gar keine Berechtigung in sozialen Systemen, in denen wir leben.

Roche bereichert eine „konstruktivistische Diskussion“ um ein weiteres Argument: Das konstruktivistische Arbeiten im Unterricht erfordere eine eigene relativ starke Arbeitsmotivation und meistens gute Fremdsprachenkenntnisse der Lerner (vgl. Roche 2005, 23). Dem ersten Argument kann zugestimmt werden, wenn wir davon ausgehen, dass unser Gehirn nie aufhört zu lernen und seine Aktivität eine Eigenmotivation bei Individuen einfach voraussetzt (Kap. 3). Es geht hier, wohl bemerkt, um die „Eigen – Motivation“, die sich sowohl auf die Gegenstände als auch auf die Beziehungen richtet. Beide – Gegenstände und Beziehungen zu ihnen - sind für alle an einem Lernprozess Beteiligten mit einer Vorgeschichte verbunden. Insofern sind sie in dem Moment einer ersten pädagogischen Begegnung für jedes Individuum schon festgelegt. Ob sich die Einstellungen und Haltungen nun ändern, hängt sehr stark von der Zentralstruktur der Persönlichkeit der Lernenden und von den Rückmeldungen aus der Umwelt ab. Validierungen eigener Konstrukte wirken stabilisierend, Invalidierungen wirken verändernd (vgl. Kelly 1955, 85, Kap. 1). Den

Menschen in der Lerntheorie als hoch motiviert zu sehen, impliziert die Anerkennung seiner Autonomie und seiner Entscheidungsfreiheit. Die Annahme, dass Menschen prinzipiell motiviert sind zu lernen, kann pädagogische Perspektiven praktisch nur erweitern.

Das zweite Argument von Börner: Das konstruktivistische Arbeiten im Unterricht setze gute Fremdsprachenkenntnisse voraus, ist für den DaF-Unterricht im gewissen Sinne schwer zu widerlegen. Wenn wir die vorgestellte Methodenvielfalt unter die Lupe nehmen, werden wir feststellen, dass bei sehr vielen dieser Verfahren eine Beobachtung oder eine Handlung verbalisiert werden sollen und dazu bedienen sich die Lerner eines breiten Wortschatzes und grammatischer Strukturen auf einem höheren sprachlichen Niveau. Andererseits fängt jedes Lernen zu einem bestimmten Zeitpunkt an, auch das konstruktivistisch - systemische Arbeiten wird in Schritten implementierbar. Dieser Prozess kann eben mit Einbeziehung bekannter Elemente, ob sprachlicher Natur oder anhand von Bildern, Animationen, elektronischen Visualisierungen, stattfinden. Wenn wir im DaF-Unterricht Mehrsprachigkeit zulassen oder Symbolwelten für die Kommunikation am Anfang der Lernprozesse entwickeln, ist es im Laufe der Zeit selbstverständlich, dass unsere Lerner ein metakommunikatives Vokabular entwickeln. Die systemische Pädagogik stellt eine zeitliche Anforderung an die anfänglichen unterrichtlichen Prozesse und fordert mehr Handlung bei weniger Inhalt. Sie fordert auch die Möglichkeit Fremdsprachliches auf verschiedenen Wegen zu erfahren und es auszuprobieren, ohne sofort zur Produktion aufgefordert zu werden. Dieser Prozess hängt immer sehr stark mit der Gruppe und ihren systemischen Bedingungen zusammen. Wie diese Bedingungen aussehen, will das systemische Arbeiten in jedem speziellen Fall herausfinden.

Das Ableiten wichtiger Implikationen aus der Systemischen Therapie und Beratung für den Fremdsprachenunterricht brachte in der vorliegenden Arbeit aufschlussreiche Erkenntnisse hervor. In erster Linie konnte gezeigt werden, dass das organisierte Sprachenlernen kooperativ und systemgerecht (gruppengerecht) gestaltet werden soll, um es in seinen interpersonellen, kontextuellen Mechanismen mit den Lernern transparent zu machen. Den Ausgangspunkt der Analyse stellte hiermit die Frage, was der Konstruktivismus und die Systemtheorie in ihrer neurobiologischen und

kulturtheoretischen Begründung zu den Brennpunkten des Fremdsprachenunterrichts beitragen können.

Vor dem Hintergrund der Begriffsbestimmung konnte gezeigt werden, dass es im Fremdsprachenunterricht aus konstruktivistischer und systemischer Sicht um die Integration von drei Systemebenen – psychischer, sozialer und körperlicher - eines Individuums und einer Gruppe für ihre Lernprozesse geht. Eine solche theoretische Integration verschiedener Ansätze bedeutet eine Praxis der Handlung im Unterricht durch Verknüpfung, Vernetzung und Transfer zwischen der Psychologik (mentale Konstruktion der Wirklichkeit), der Sachlogik (Strukturen und Gesetzmäßigkeiten von Lerngegenständen) und der Handlungslogik (Situations- und kontextabhängige Erfordernisse der Verwendungssituation).

Die Theorie der Autopoiese stellt einen sozialen Austausch und eine Reflexion eigener Verhaltensweisen im Unterricht stärker in den Dienst der Menschlichkeit. Die sprachlichen Kompetenzen werden somit auf einem Lernweg erworben, für den konstruktive, re-, dekonstruktive, kreative, soziale, situierte und emotionale Elemente charakteristisch sind.

Eine weitere Konsequenz für die Unterrichtsgestaltung betrifft die Rolle der Muttersprache oder einer weiteren bekannten Fremdsprache: Das Konstruieren in der Fremdsprache geht von der Ausgangssprache und von dem Weltwissen der Lernenden aus. Dies impliziert eine stärkere Einbeziehung der Muttersprache oder anderer bekannter sprachlicher Strukturen in die Arbeit mit den Sachverhalten des Unterrichts, auch weil die Sprache ein dynamisches, interaktiv abgestimmtes Zusammenspiel subjektspezifischer Handlungen darstellt.

Eine weitere zentrale Frage dieser Arbeit war, inwiefern die Implikationen aus der Systemischen Therapie und Beratung für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts verwendbar sind. In erster Linie ergab die Analyse therapeutischer Grundsätze eine Perspektive zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Dozenten und der Lerner. Es geht dabei um eine pädagogische Beziehungsgestaltung, die mit einer Erweiterung von Beobachterrollen anfängt. Außerdem hebt der konstruktivistisch – systemische Ansatz die Rolle der Metakommunikation über den individuellen und

sozialen Gruppenlernprozess und eine gezielte Förderung der Selbsttätigkeit und Stärkung der Selbstverantwortung bei den Lernern hervor. Hinzu kommt, dass pädagogische Grenzen deutlich von dem Dozenten verbalisiert und Fehler im sprachlichen Lernprozess gefordert und als wichtige Lernziele für das Individuum und die Gruppe betrachtet werden.

Im Fremdsprachenunterricht soll es nach dem konstruktivistisch – systemischen Gedankengut darum gehen, ständig die Lernmöglichkeiten zu erweitern. Das bedeutet alte Arbeitsweisen zu überprüfen und neue Verfahren, die den Prozessablauf optimieren, gemeinsam mit den Lernern zu entwickeln. Überdies wird hier betont, dass zirkuläre Systemzusammenhänge gemeinsam mit den Lernern und für die Lerner zu verdeutlichen sind, der Dozent seine Neutralität bewahren und die eigenen pädagogischen Ideen immer wieder in Frage stellen soll (Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Respekt gegenüber Menschen). Letztendlich sind die Lerner auch als Kunden wahrzunehmen, die eine eigene Vorstellung von ihren Lernprozessen mitteilen wollen. Dies verlangt eine aktive, forschende Haltung der Dozenten, die ohne eine dazu nötige Ausbildung kaum möglich ist.

Die in der Arbeit genannten Implikationen sollen eine pädagogische Diskussion eröffnen und eine Anregung zur Erweiterung des Weiterbildungsangebots für die DaF-Dozenten darstellen.

Neben den Postulaten zur pädagogischen Beziehungsgestaltung im DaF-Unterricht konnten hier auch didaktische Konsequenzen aufgezeichnet werden. Die Prozesse der Planung, der Durchführung und der Evaluation zeichnen sich vor dem systemischen Hintergrund durch eine kooperative Gestaltung zwischen dem Dozenten und den Lernern ab. Dies schließt eine Erweiterung verschiedener Beobachterperspektiven ein. Eine sich aus dieser Erweiterung ergebende Konsequenz mündet in der Analyse des Rollenverständnisses der Lerner, die als Akteure auch andere lehren und sich selbst und die anderen in Gruppenprozessen beobachten.

Der Dozent wird als Organisator der Selbstverantwortung fördernden Lernumgebungen gesehen, als Instruktor, der mit konstruierenden Menschen arbeitet und deshalb nicht immer so verstanden wird, wie er es meint. Er wird zum



reflektierenden Feldforscher, der die Verantwortung für die Lernarrangements mit seinen Lernern konstituiert.

Das Axiomennetz zur Förderung der Konstruktionsprozesse beim Sprachgebrauch im sechsten Kapitel dieser Arbeit (Hörverstehen, Mündlicher Ausdruck, Leseverstehen, Schreiben, Wortschatzerwerb, Grammatikerwerb) erweitert zwar das Feld didaktischer Konsequenzen, ist aber nicht nur dem konstruktivistischen und systemischen Gedankengut zuzuschreiben. In der Hinsicht geht es in dem vorliegenden Paradigma um die Integration und Nutzung verschiedener Ansätze, so dass Lern- und Lehrmöglichkeiten konstant erweitert werden. Die Prozessorientierung und die Interaktion, die re-, de- und konstruktive Elemente anbietet, eine ausgeprägte Feedbackkultur, Antizipationsübungen und Methodenvielfalt sind nur einige weitere Konsequenzen dieser Integration.

Die Interpretation der Fremdsprachendidaktik nur aus konstruktivistischer Sicht geht in der fachlichen Diskussion oft in die Richtung der Gestaltung einer medialen Lernumgebung, in der die Aufgaben selbständig bearbeitet werden. Ohne nötige Sprach- und Navigationskenntnisse können Lerner leicht in der Flut einer fremden Sprache und Kultur untergehen (vgl. Roche 2005, 23).

Aus der Perspektive dieser Arbeit sind elektronische Lernprogramme nur eine von vielen Formen des Lernens. Wie andere Medien haben sie eine didaktische Ergänzungsfunktion, keine Ersatzfunktion.

Eine Argumentation, die sich auf eine Seite des Lernarrangements stützt – ausschließlich auf die Seite der Gestaltung von Lernumgebungen – ist weder konstruktivistisch noch systemisch. Virtuelle Räume mögen wohl die Zukunft des Fremdsprachenlernens sein. Das bedeutet aber nicht, dass der reale Dialog in seiner Vielfältigkeit ersetzt werden kann (vgl. Weber 2007, 38).

In der vorliegenden Arbeit dürfte vor allem zum Ausdruck gekommen sein, dass kein Ansatz der Fremdsprachendidaktik pädagogische und didaktische Fragen beantworten kann. Das konstruktivistisch – systemische Verständnis von Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht stellt an sich weder den Anspruch einer ganzheitlichen theoretischen Innovation noch einen Weg zur Ablösung der bisher

praktizierten pädagogischen Arbeit. Ihr Hauptanliegen ist dem Ziel untergeordnet, die Handlungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zu vergrößern.

Dieses Hauptanliegen definiert zukünftige Forschungsziele, die Wirkung der Lernarrangements unter dem konstruktivistisch – systemischen Aspekt zu erforschen und weitere Verfahren interdisziplinär im Feld des pädagogischen Geschehens zu entwickeln.

## **VI. Anhang**

Der hier genannte Anhang ist unter den unten genannten aufgeführten Dateinamen auf der beigefügten CD oder als eigene pdf-Dateien bei Internetveröffentlichung dieser Arbeit zu finden.

- Das Reflektierende Team – Beobachtungsbogen
- Transkriptionen aller Fälle
- Paraphrasierung
- Generalisierung aller Fälle – erste Reduktion der Paraphrasen
- Konstruktionen 1. Grades, Begriffsbestimmung 2. Ordnung – Kategorieensysteme
- Fallextraktionen A – F

## VII. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Aaronson, D./Ferres, S. (1986): *Sentence processing in Chinese-American bilinguals. Journal of Memory and Language*, 25 (2), 136 - 162
- Alessandra, T./O'Connor, M.J. (1997): *Die Platinregel. Aus dem Engl. Übers. Von Bühler, M., Frankfurt am M., Campus Verlag*
- Altner, G. (1972): *Hegel – Der Mensch, denkender Geist. In: Hofer/Altner: Die Sonderstellung des Menschen. Stuttgart 1972, Fischer Verlag, 173 – 181*
- Andersen, T. (Hg.) (1990): *Das reflektierende Team. Dortmund, Modernes Leben*
- Andersen, T. (1996): *Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund, Verlag Modernes Leben*
- Andersen, T. (1998): *Vorwort zum: Das Spiel mit Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Harges, J./Schlippe, v.A. (Hg.) (2002), Dortmund, Borgmann*
- Anderson, J. R. (1980): *Cognitive Psychology and its Implications. San Francisco. Freeman*
- Anderson, J. R. (1990): *Cognitive Psychology and its Implications. 3. Aufl., New York, Freeman*
- Anderson, H./Gablshian, H. (1992): *Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. In: Zeitschrift für Systemische Therapie 10 (3), 176 – 189*
- Anthony, E.M. (1963): *Approach, method and technique. English Language Teaching 17, 63 – 67*
- Aronson, K. (1978): *Bilingual organization of antonyms and children's classification strategies. (Mono series). Psychological Research Bulletin, Lund-U., Nr. 2*
- Baitz, L-E. (1996): *Schlüsselqualifikation Kreativität. Hamburg, Steuer- und Wirtschaftsverl*
- Bandler, R./Grinder, J. (1992): *Metasprache und Psychotherapie. Paderborn Junferman,*
- Bandura, A. (1997): *Self – Efficacy: The exercise of control. New York, Freeman*
- Bast, J./Reitsma, P. (1998): *The simple view of reading: A developmental perspective. In: Reitsma, P./Vorheoven, L. (Hg.): Problems and interventions in literacy development. Dordrecht, Kluver, 95 – 109*
- Bateson, G. (1978): *The Birth of a Matrix, or Double Bind and Epistemology. In: Berger, M.E. (ed.): Beyond the Double Bind. Communication and Family Systems, Theories, and Techniques with Schizophrenics. Brunner/Matzel, NY*
- Bateson, G. (1985): *Ökologie des Geistes. 1. Aufl., Ulm, Suhrkamp*

Bausch, K.-R. /Christ, H./Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): *Kognition als Schlüsselbegriff bei Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, Narr

Bausch, K.-R./ Christ, H/ Krumm, H.-J. (Hg.) (2003):*Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, A. Francke Verlag

Beckhorst,F.(1993): *Interaktion als Konversation*. In: *Systema* 7 (1), 2 – 17

Beckhorst,F. (1994): *Narrative Systemtherapie*. In: *Systema* 8 (2), 2 – 22

Bertrand, I. (1984/85): *Was tun, um die Sprechzeit eines jeden Lerners zu verlängern*. *Info Daf* 4, 24 – 30

Biegas, V./Vetter, S. (Hg.) (1990): *Zur Biologie der Kognition*. Frankfurt a. M. Suhrkamp

Birkenbihl, V. F. (2004): *Sprachen lernen. Leicht gemacht*. DVD, Gabal Dolby Digital

Bleyl, W. (2000): *Fremdsprachenlernen konstruktiv*. In: *Wendt, M.: Konstruktion statt Instruktion*. KFU Band 6, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag

Bock, M. (1997). *Emotion und semantisches Gedächtnis*. Beitrag für die Festschrift „Semiotische Prozesse und natürliche Sprache“ zum 60. Geburtstag von Udo L. Figge. Stuttgart, A. Garher & H. Werner

Bönsch, M. (2006): *Allgemeine Didaktik. Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart, Kohlhammer

Börner, W. (1987): *Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell*. In: *Lörscher, W./Schulze, R. (Hg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics. Literary Criticism and Language Teaching and Learning. To Honor Werner Hüllen on the Occasion of his 60<sup>th</sup> Birthday*. Tübingen, Narr, 1336 – 1349

Börner, W. (1998): *Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen*. In: *Bausch, K.-R. /Christ, H./Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hg.) (1998)*, 28 – 33

Bredella, L. (1998): *Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik*. In: *Bausch, K.-R. /Christ, H./Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hg.) (1998)*, 34 – 49

Brill, L.M. (2005): *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen, Shaker

Brinton, D.M. / Master, P. (Hg.) (1997): *New Ways in Content-Based Instruction*. Alexandria, Va., Tesol

- Bruning, R.H./Schraw, G.J./Norby, M.M./Ronning, R.R. (2004): *Cognitive Psychology and Instruction*. New Jersey, Pearson Education
- Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen, Francke
- Byram, M./Perrefort, M./Souchon, M. (2002): *Sprachbewusstheit, Einstellungen und subjektive Theorien*. In: Bach, B./Viebrock, B. (Hg.): *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt a.M., Peter Lang
- Carrell, P. (1983): „Three components background knowledge in reading comprehension“. *Language Learning* 33, 183 – 207
- Caspari, D. (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a.M., Lang
- Caspari, D. (2001): *Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren*. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, 161 – 184
- Caspari, D. (2003): *Kreative Übungen*. In: Bausch/Christ/Krumm 2003, 308 – 312
- Cecchin, G./Lane, G./Ray, W.A. (1996): *Respektlosigkeit*. Heidelberg 2. Auflage, Carl-Auer-Systeme
- Clark, H. H./Clark, E. V. (1977): *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Clifton, C./Duffy, S. (2001): *Sentence and text comprehension. Roles of linguistic structure*. *Annual Review of Psychology*. 52, 167 – 196
- Coelho, E. (1992): *Jigsaw: Integrating language and content*. In: Kessler, C. (Hg.) (1992): *Cooperative Language Learning*. San Juan Capistrano, Calif.: Kagan Cooperative Learning, 129 – 152
- Collins, A.M. / Loftus, E.F. (1975): *A spreading-activation theory of semantic processing*. *Psychological Review*, 82, 407 – 428
- Dam, L./Legenhausen, L./Wolff, D. (1990): *Text production in the foreign language classroom and the word processor*. *System* 18, 325 – 334
- Damasio, R. A. (1999): *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. NY, San Digo, London, Harcourt Brace
- Damasio, R. A. (2000): *Descartes. Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München, Deutscher Taschenbuchverlag
- Damasio, A.R. (2001): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 2. erweiterte Aufl., München, Deutscher Taschenbuchverlag

Dewey, J. (1991): *The Collected Works, 1882 – 1953*. Index. Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press

Dießler, H. (1997): *Gruppendynamische Übungen und Spiele. Ein Praxishandbuch für Aus – und Weiterbildung sowie Supervision*. Paderborn, Junfermann

Doghty, P. (1990): *Case study: The use of hypnosis with a stammerer*. *British Journal of Experimental and Clinical Hypnosis*, 7 (1), 65 – 67

Döring, K.W./Ritter-Mamczek, B. (1998): *Die Praxis der Weiterbildung*. 2. völlig überarbeitete Auflage, Weinheim, Deutscher Studienverlag

Dufeux, B. (1995): *Die methodologischen Grundlagen einer Pädagogik des Seins*. In: Wolff, A./Welter, W. (Hg.): *Mündliche Kommunikation. Unterrichts- und Übungsformen DaF*. Regensburg (Materialien DaF 40), 145 – 168

Dunkelmann, I./Geive, A. (1996): *Wie erleben KlientInnen das Reflektierende Team. Eine qualitative Studie*. Diplomarbeit. Universität Münster

Dutke, S. (1998): *Zur Konstruktion von Sachverhaltsrepräsentationen beim Verstehen von Texten: 15 Jahre nach Johnson-Laird's „Mental Models“*. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie*, 45, 42 – 59

Duxa, S. (2003): *Interaktive Übungen*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, A. Francke, 287 - 292

Edelmann, H. (1995): *Textüberarbeitung. Revisionen in fremdsprachlichen Lernertexten (DaF). Prozesse der Textüberarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte in Lerner-Paaren*. Frankfurt a.M. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 51)

Ehlers, S. (2003): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, A. Francke, 287 - 292

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Lenzen, D. (Hrsg.) (1995): *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden*. Stuttgart, Klett-Verlag für Wissen und Bildung

Erickson, M.H./Rossi, E.L. (1980a): *The varieties of double bind*. In: Rossi, E.L. (Ed), *The collected papers of Milton H. Erickson on hypnosis: Vol. 1. The nature of hypnosis and suggestion* (pp. 412 – 429), New York: Irvington

Erickson, M.H., & Rossi, E.L. (1980b): *Two level communication and the Micro-dynamics of trance and suggestion*. In: Rossi, E.L. (Ed), *The collected papers of Milton H. Erickson on hypnosis: Vol. 1. The nature of hypnosis and suggestion* (pp. 430 – 451). New York: Irvington

- Erickson, M.H., & Rossi, E.L. (1980c): *The indirect forms of suggestion*. In: Rossi, E.L. (Ed), *The collected papers of Milton H. Ericson on hypnosis: Vol. 1. The nature of hypnosis and suggestion* (pp.452 – 477), New York, Irvington
- Erickson, M.H., & Rossi, E.L. (1980d): *The interspersal hypnotic technique for symptom correction and pain control*. In: Rossi, E.L. (Ed), *The collected papers of Milton H. Ericson on hypnosis: Vol. 4. Innovative hypnotherapy* (pp. 262 – 280). New York, Irvington
- Erickson, M.H./Rossi, E. (2001): *Hypnotherapie*. Donauwörth, Klett Cotta
- Erickson, T.D. / Mattson, M.E. (1981): *From words to meaning: A semantic illusion*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 540 – 551
- Erickson-Mangold, M/Carlsson, S.G. (1991): *Psychological and somatic distress in relation to perceived hearing disability, hearing handicap, and hearing measurements*. *Journal of Psychosomatic Research* 35 (6), 729 – 740
- Epstein, E. (1996): *Der narrative Turn: Postmoderne Theorie und Systemische Therapie*. In: Schlippe, A.v./Kriz, J. (Hg.) (1987): *Familientherapie, Kontroversen – Gemeinsames*. 1. Weinheimer Symposium 1986 in Osnabrück. Wildberg, Bögner-Kaufmann
- Eßer, R. (2003): *Übungen zum Schreiben*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, A. Francke Verlag 292 - 295
- Essen, S. (1995): *Spirituelle Aspekte in der Systemischen Therapie*. In: *Transpersonelle Psychologie und Psychotherapie* 2, 41 – 53
- Feuerstein, R.P./Klein, S. / Tannenbaum, A.J. (1991): *Mediated Learning Experience: theoretical psychological and learning implications*. London, Freund
- Firscher, H.R. (Hg.) (1998): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung mit einem neuen Paradigma*. Heidelberg, Carl Auer
- Flavell, J.H. (1970): *Developmental Studies of Mediated Memory*. In: Reese, H.W./Lipsitt, L.P. (Hg.): *Advances in Children's Development and Behavior*. New York, Academic Press
- Flavell, J.H. (1976): *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In: Resnick, L.B.(Hg.): *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ. Erlbaum
- Flavell, J.H. (1981): *Cognitive Monitoring*. In: Dickson, W.P. (Hg.): *Children's Oral Communication Skills*. NY. Academic Press
- Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I (2003): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Foerster, H.v. (1988): *Abbau und Aufbau*. In: Simon, F. (1988): *Lebende Systeme*. Berlin/Heidelberg, Springer



- Foerster, H. (1993): KybernEthik. Berlin, Merve Verlag Berlin*
- Freinet, C. (1979): Die moderne französische Schule. Paderborn, Schöningh*
- Friedrich, G. (2005): Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Frankfurt a.M., Peter Lang*
- Frisch, M. (1992): Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt am M., Suhrkamp*
- Funk, H. (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven. In: Gnutzmann, C./Königs, F.G. (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen, Narr, 29 - 46*
- Gardner, R.C./MacIntyre, P.D. (1992): A student's contributions to second language learning. Part I: cognitive variables. Language Teaching, 25, 211 – 30*
- Garrett, M. F. (1992): Disorders of lexical selection. Cognition 42, 143 - 180*
- Gass, S. M./Varonis, E. (1994): Input, interaction and second language production. Studies in second language Acquisition. 16, 283 –302*
- Gass, S. M./Selinker, L. (2001): Second Language Acquisition. An Introductory Course. London, Lawrence Erlbaum Associates*
- Germzbacher, M.A. / Givon, T. (Hg.) (1995): Coherence in spontaneous text. Amsterdam, Benjamins*
- Giesen, B./Schmid, M. (1976): Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. München, Opladen*
- Giesecke, H. (2000): Pädagogik als Beruf. Weinheim München, Juventa*
- Glaboniat, M./Müller, M./ Schmitz, H./ Rusch, P./Wertenschlag, L. (2002): Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2- A3 – A4. Berlin, Langenscheidt*
- Glaserfeld, E. von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden, Vieweg Verlag*
- Glaserfeld, e. von (1992): Aspekte des Konstruktivismus: Voco , Berkley , Piaget. In: Rusch, G./Schmidt, S.J. (Hg.): Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. Frankfurt a.M., Suhrkamp Taschenbuch*
- Glaserfeld, E. von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.*
- Gogolin, I./Krüger – Potratz, M./Meyer, M.A. ((Hg.) (1998): Pluralität und Bildung. Opladen*

Goldmann,A./Greenberg,L. (1991): *Comparison of Integraed Systemic and Emotionally Focused Approaches to Couples Therapy*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (6), 962 – 969

Götze, L. (1993): *Grammatik*. In: Kast/Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin, München , 66 – 70

Götze, L. (1996): *Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung in Deutsch als Fremdsprache*. *Deutsch als Fremdsprache*, 33.3, 136 – 143

Götze, L./Grub, F.T./ Pommerin, G. (2003): *Deutsch als Fremdsprache*. In: Bausch, K.R./Christ, H./ Krumm, H. – J. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Francke UTB, Padeborn – München – Wien – Zürich

Götzke,L/Grub,F.T./Pommerin,G. (2003): *Deutsch als Fremdsprache*. 521 – 525 In: Bausch/Christ/Krumm (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. France, 4. Auflage

Grabbe,M./Jürgens,G./v.Schlippe, A. (2002): *Als würden wir gemeinsam einen Teppich weben. Reflektierendes Team in einer systemtherapeutischen Lehrpraxis*. In: Hargens,J./v.Schlippe, A.: *Das Spiel der Ideen*. Dortmund, Borgmann

Grau, M./Würfell, N. (2003): *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, K.R./Christ, H./ Krumm, H. – J. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Padeborn – München – Wien – Zürich, A. Francke UTB, 312 – 314

Green,N.J./Herget,M. (1989): *Outcomes of systemic strategic team consultation: Overwiev and One-Month Results*. *Family Process*, 28, 37 – 58

Green,N.J./Herget,M. (1989): *Outcomes of systemic strategic team consultation: II Three – Year of “Emergent Design”*, *Family Process*, 28, 419 – 437

Green,N.J./Herget,M. (1991): *Outcomes of systemic strategic team consultation: III The Imprtance of Therapist wormth and Aktiv structuring*, *Family Process*, 39, 321 – 336

Grossmann,K.P. (2003): *Der Fluss der Erzählens*. Heidelberg, 2. Auflage Carl-Auer-Systeme

Guindon, R./ Kintsch, W. (1984): *Priming micropropositions: Evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 23, 508 – 518

Haas, G. (2004): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Kallmeyer, Seelze – Velber

Hage,K. (1979): *Zur Konstritution vom Wissen in Lehr- und Lern-Prozessen. Eine Untersuchung der genetischen Epistemologie Jean Piagets auf ihre Bedeutung zur Entwicklung eines wissenschaftsbezogenen Unterrichts*. Weinheim und Basel,Beltz

- Haken, H. (1984): *Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik; die Lehre vom Zusammenwirken*. Frankfurt, Ullstein
- Hall, A./Fagen, R. (1956): *Definition of System*. In: Bertalanffy, L.V./ Rappaport; A. (Hg.)
- Handt, G. (2007): *Im Interview von Andree Martens "Methodisch zum Multilinguisten"*. In: *managerSeminare*, Heft 107/02.2007
- Harden, T./Marsh, C. (Hg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, indicum*
- Harras, G./ Hermann, T./ Grabowski, J. (1996): *Aliquid stat pro aliquo – aber wie?* In: Grabowski, G./ Harras, G./ Hermann, T. (Hg.): *Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte*. (pp, 9 – 19), Opladen, Westdeutscher Verlag
- Hasemann, D./Kritz, J./von Schlippe A. (Hg.) (1993): *Familientherapeut/innen im Gespräch*. Freiburg, Lambertus, 127
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln*. Berlin, Springer
- Hedge, T. (1988): *Writing*. Oxford: Oxford University Press
- Heibel, M. (1995): *Theorie und Praxis interaktiver Lehr- und Lehrformen im Unterricht DaF*. In: Schulz, F. (Hg.): *Interaktive Lernformen im Fremdsprachenunterricht*. Mainz, Jogu, 21 – 36
- Hejl, P.M. (1990): *Körper ohne Gehirne oder Gehirne ohne Körper ? Rezeptionsprobleme der Theorie autopoietischer Systeme in den Sozialwissenschaften*. In: Biegas, V./Vetter, S. (Hg.): *Zur Biologie der Kognition*. Frankfurt a. M. Suhrkamp
- Helbig, G. (1993): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In: Harden/ Marsh (Hg.), München, indicum, 19 – 29
- Helbig, G./ Götz, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (HSK 19.2)*, Berlin, NY, de Gruyter
- Henrici, G./Riemer, C. (Hg.) (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1*, Hohengehren, Schneider, Baltmannsweiler
- Hermann, T./Grabowski, J. (1994): *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Hobmaier, H. (Hg.) Altenhahn, S./ Betscher-Ott, S./Dirrgl, W./Ott, W. (1997): *Psychologie*. Köln Stam Verlag

- Hoffmann, L. (1987): *Jenseits von Macht und Kontrolle. Auf dem Wege zu einer systemischen Familientherapie „zweiter Ordnung“*. In: *Zeitschrift für systemische Therapie*, 5 (2), 76 – 93
- Höger, Ch./Derichs, G. (2002): *Das Reflektierende Team in der ambulanten Kinder- und Jugendpsychiatrie*. In: Hargens, J./von Schlippe, A.(2002): *Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis*. Borgmann, Dortmund
- Hoover, W.A./Gough, P.B. (1990): *The simple view of reading*. *Reading ans Wrigting*, 2, 127 – 160
- Horton, W. S./Keysar, B. (1996): *When do speakers take into account common ground.? Cognition*, 59, 91 – 117
- Hosenfeld, C. (1975): *The new student role: individual differences and implications for instrucion*. In: Jarvis, G. A. (Hg.), 129 – 168
- Huang, D. H. (1994) : *Social Comparison Information in the Classroom : a study o pupils and teachers in Taiwan Secandery Schools*. *Unpublished Phd. Thesis, University of Sheffield*
- Huber, G.L. (1995): *Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*. Vol. 23, No.4 316 – 331)
- Hubermann,A.M. (1975): *Wie verändern sich erwachsene Lerner? In: Unterrichtswissenschaft*. Jg. 1975, H.3, 14 – 35
- Hunecke,H.-W./Steinig,W. (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin,ES Verlag
- Huschke – Rhein, R. (1986): *Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Band 1, Köln Rhein Verlag*
- Huschke – Rhein, R. (1987): *Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Ein Lehr- und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Bd. II, Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung*. Köln, Rhein Verlag
- Huschke – Rhein, R. (2003): *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. 2. Aufl. Beltz, Weinheim
- Huxley, A. (1970): *Die Pforten der Wahrnehmung*. München, Piper
- Jaynes, J. (1988): *Der Ursprung des Bewusstseins durch den Zusammenbruch der Bikameralen Psyche*. Reinbek, Revohlt
- Johnson, D./ Johnson, R./ Holubec, E. (1994): *Learning Cooperative Learning via Cooperative Learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development
- Jones, K. (1984): *Simulationen im Fremdsprachenunterricht*. München, Hueber

*Just, M.A./Carpenter, P.A. (1987): The psychology of reading and language comprehension. Boston, Allyn & Bacon*

*Kainz, F. (1969): Psychologie der Sprache. Band V, 2. Teil, Stuttgart, Ferdinand Enke*

*Kast, B./Neuner, G. (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin, München*

*Kelly, G.A. (1955): The psychology of personal constructs. Vol. Ad. 2. Norton, New York*

*Kern, P./Wittig, H.G. (1984): Pädagogik im Atomzeitalter. 2. A. Freiburg, Kovac*

*Kießling-Sonntag, J. (2003): Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Berlin, Cornelsen*

*Kintsch, W. (1974): The representations of meaning in memory. Hillsdale, Erlbaum*

*Kintsch, W./van Dijk, T.A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363 – 394*

*Kiper, H./Mischke, W. (2004): Einführung in die allgemeine Didaktik. Weinheim Basel, Beltz*

*König, E./Volmer, G. (1999): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 6 Aufl. Weinheim, Beltz*

*Kösel, E. (1993): Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elzthal, Dallau*

*Köster, L. (2001): Wortschatzvermittlung. In: Helbig, G./ Götzke, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.), 887 - 893*

*Krapels, A. R. (1990): An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (Hg.): Second Language Writing: Research Insights for the Classroom, Cambridge: Cambridge University Press. 37 – 56*

*Krenn, W. (2001): Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In: Portmann-Tselikas/ Schmöölzer – Eibinger (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Studienverlag, Innsbruck, 49 – 86*

*Kretschmann, R. (2000): Die Kraft der inneren Bilder. Weinheim, Beltz*

*Krings, H. P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozessanalysen zum „vierten Still“. In: Antons, G./Krings, H. P. (Hg.). Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, Niemeyer, 377 – 436*

Krings, H. P. (1992): *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungsüberblick.* In: Börner, W./Vogel, K. (Hg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text. Lehren und Lernen.* Bochum, 47 – 77

Kriz, J. (1990): *Erkennen und Handeln. Zum besonderen Verhältnis von (konstruktivistisch – systemischer) Theorie und Praxis in der klinischen Psychologie.* In: Riegas, V./Vetter, Ch. (Hg.): *Zur Biologie der Kognition.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 189 – 204

Kunst-Willson, W.R. / Zajonc, R.B. (1980): *Affective discrimination of stimuli, that cannot be recognized.* *Science*, 207 (4430), 557 - 558

Laing, R.D., Phillipson, H., Lee, A. (1973): *Interpersonelle Wahrnehmung.* Frankfurt, Suhrkamp

Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 und 2,* Weinheim, Psychologie Verlagsunion

Langenmayr, A. (1997): *Sprachpsychologie.* Göttingen, Hogrefe – Verlag

Lasisi, M.J./ Falodun, S. / Onyehalu, A.S. (1988): *The comprehension of first and second language prose.* *Journal of Research in Reading*, 11 (1), 26 – 25

Legutke, M./Thomas, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom.* Harlow: Longman

Lenz, G./Osterhold, G./Ellebracht, H. (1995): *Erstarrte Beziehung – heilendes Chaos.* Freiburg, Herder

Lenzen, D. (Hg.) (1986): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3,* Stuttgart, Klett-Cotta

Levelt, W.J.M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation.* Cambridge Mass.: The MIT Press

Lindemann, H./Vossler, N. (1999): *Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters.* Kriptel, Luchterhand

Louden, W. (1991): *Collegiality, curriculum and educational change.* *Curriculum Journal*, 2 (3), 361 – 373

Luhmann, n. (1991): *Wie lassen sich latente Strukturen beobachten.* In: Watzlawick, P./Krieg, P.(Hg.) (1991): *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus.* München, Piper

Mackey, A. (1999): *Input, interaction and second language development.* *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 557 – 587

- Mannes, S.M./Kintsch, W. (1987): *Knowledge organization and text organization. Cognition and Instruction. Vol. 4, Nr. 2, 91 – 115*
- Manning, B.H. /White, C. St. (1990): *Task-relevant private speech as a function of age and sociability. Psychology in the schools, 27 (4), 365 – 372*
- Maturana, H. (1985): *Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. Aufl. Braunschweig, Wiesbaden, Vieweg*
- Maturana, H.R/Varela, F.J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern, München, Der Goldmann Verlag*
- Maturana, H.R. (1996): *Was ist Erkennen? München, Piper*
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Beltz*
- Meichenbaum, D. (1977): *Cognitive behavior modification.: An integrative Approach. New York, Plenum*
- Meier, D. (2004): *Accelerated Learning. Bonn, managerSeminare*
- Meixner, J. (1997): *Konstruktivismus und die Vermittlung und die Vermittlung produktiven Wissens. Kriftel, Berlin, Luchterhand. Neuwied*
- Meyer, H. (1988): *Unterrichtsmethoden. Bd. 1 und 2. Frankfurt, Cornelsen Scriptor*
- Meyer, M.A. (2003): *Erziehungswissenschaft. In: Bausch/Christ/Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Weinheim und Basel, A. Francke UTB, 43 – 49*
- Mißler, B. (1999): *Fremdsprachenlernererfahrungen und Lernerstrategien: Eine empirische Untersuchung. Tübingen, Stauffenburg*
- Mühlfeld, C. (1981): *Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt, Jg. 32, 325 – 352*
- Nagler, K. /Reichert, J. (1986): *Kontaktanzeigen – Auf der Suche nach dem anderen, den man nicht kennen will, in: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hg.): Handlung & Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München, Kindt, 84 – 122*
- Neuberger, O. (1990): *Führen und geführt werden. 3. Aufl. Stuttgart, Enke*
- Nisbet, J./Shucksmith, J. (1991): *Learning Strategies. New York: Routledge*
- Nöllke, M. (2002): *Kreativitätstechniken. Planegg, Haufe*
- Norman, D. & Rumpelhart, D. E. (1978): *Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning“. In Cotton, J.W. & Klatzky, R. (eds): Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum, 37 – 53*

- Oaktill, J./ Garnham, A. (1985): *Referencial continuity, transity, and the retention of relational descriptions. Language and Cognitive Processes, 1, 149 – 162*
- O´Conner, J./ Seymour, J. (1996): *Weiterbildung auf neuem Kurs. Freiburg im Breisgau, Verlag für Angewandte Kinesiologie*
- Oehlmann, Ch. (2001): *Einfach erzählen!. Paderborn, Junfermann Verlag*
- Oevermann, U./Albert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1983): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zedler, P./Moser, H. (Hg.) (1983), 95 - 123*
- O´Malley, J./Chamot, U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press*
- Oxford, R./Crookall, D. (1989): *Reserch on language learning strategies: methods, findings and instructional issues. The modern Language Journal, 73, 404 – 419*
- Oxford, R.J. (1990): *Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York. Newbery House*
- Oxford, R./Nyikos, M. (1989): *Variables affecting choice of language learning strategies by university students. The Modern Language Journal. 73, 293 – 300*
- Pajares, M.F. (1992): *Teachers´beliefs and educational research: clearing up a messy conctruct. Review of Educational Research. 62, (3), 307 – 302*
- Palincsar, A.S./ Brown, A.L. (1984): *Reciprocal teaching of comprehension monitoring acitivities. Educational Psychologist, 1, 117 – 175*
- Perlmann – Balme, M./Schwalb, S. (2007): *em neu Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, Hueber Verlag*
- Peseschkian, N. (2001): *Der Kaufmann und der Papagei. Frankfurt, Fischer*
- Peterßen, W.H. (1999): *Kleines Methodenlexikon. München, Oldenburg Verlag, 507 – 524*
- Peukert, H. (2000): *Reflexion über die Zukunft von Bildung. Zeitschrift für Pädagogik. 46*
- Piaget, J. (1974): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt, (Erstausgabe 1964 Paris), Fischer-Taschenbuchverlag*
- Pica, T./Young, R./ Doughty, C. (1987): *The impact of interaction on comprehension. TESOL Quartelrly, 21, 737 – 758*
- Pica, T./ Kanagy, R./ Falodun, J. (1993): *Choosing and using communicative tasks for secand language instruction. In. Crookes, G./ Gass, S. (Hg.): Tasks and Language Learning: Integrating Theory und Practice. Clivedon, Multilingual Matters, 9 – 34*



Polizer, R./McGroaty, M. (1985): *An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistics and communicative competence. TESOL Quarterly*, 19 (1), 103 – 123

Portele, G. (1989): *Autonomie – Macht – Liebe. Frankfurt/M., Suhrkamp*

Portmann-Tselikas, P. / Schmölzer – Eibinger, R. (Hg.)(1996): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Studienverlag*

Prinz, M. (1988): *Geschichten erzählen – eine kulturspezifische Fertigkeit? In: Lieber, M./Posset, J. (Hrsg.) Texte schreiben im Germanistikstudium. München, iudicum*, 411 – 436

Raabe, H. (2003): *Grammatikübungen. In Bausch, K.\_R./Christ, H./Krumm, H.-J.(Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke*

Rachov, A. (2002): *Ludus & Co. Didaktische Spiele für alle, die in oder mit Gruppen arbeiten. Bonn, Verlag managerSeminare*

Raddatz, V. (2002): *Vom Wissen zum Handeln: Fremdsprachendidaktik als Mittler zwischen Theorie und Praxis. In: Noveling, Ch. (Hrsg.): Perspektiven für zukünftige Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr*

Rampillion, U. (2001): *Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, M. (2001): Konstruktion statt Instruktion, 119 – 140*

Rees-Miller, J. (1993): *A critica appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. TESOL Quarterly*, 27 (4), 679 – 89

Rehbein, J. (1987): *On Fluency of Second Language Speech. In: Dechert, H. W./Raupach, M.: Psycholinguistik Models of Produktion. 97 – 105, Norwood, New York, Ablex*

Reich, K. (1996): *Systemisch – konstruktivistische Pädagogik. Berlin, Luchterhand*

Reich, K. (2003) (Hg.): **URL <http://www.methodenpool.uni-koeln.de>**

Reich, K. (2004): *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Berlin, Luchterhand*

Reich, K. (2006): *Systemisch – konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch – konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim Basel, Beltz*

Retzer, A. (1994): *Familie und Psychose. Stuttgart, Fischer*

Richards, J.C./Rodgers, T.S. (2005): *Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, New York*

Richter, R. (1996): *Konkretes Konstruieren: Die (Re)organisation ästhetischer Strukturen als Produktionsanlass im Sprachunterricht*. 151 – 170 In: Müller, K. *Konstruktivismus: Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse*. Neuwied, Luchterhand Verlag

Rickheit, G./Habel, Ch. (Hg.) (1999): *Focus and coherence in discourse processing*. Berlin, New York, de Gruyter

Rickheit, G./Sichelschmitt, L./Strohner, H. (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen, Stauffenburg Brigitte Narr

Riemer, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmansweiler, Schneider

Roche, J. (2005): *Back to the future – Perspektiven für das authentische Sprachhandeln im Fremdsprachenunterrichts des 21. Jahrhunderts*. In: Bausch, K.R./Burwitz – Metzler, E./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (2005): *Aufgabenorientierung. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr Francke Attempo Verlag

Rohmann, H. (2002): *Fremdsprachenerwerb und Sprachverwendung aus systemtheoretischer Sicht: Selbstorganisation und fremdsprachliche Produktion*. In: Bach, G./Viebrock, B. (2002): *Die Aneignung fremder Sprachen. Band 10*, Frankfurt a. M., Lang

Rosen, S. (Hg.) (2001): *Die Lehrgeschichten von Milton. H. Erickson*. Herausgegeben und kommentiert von Sidney Rosen. Schwäbisch Gmünd, Iskopress

Roth, G. (1994a) : *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M. Suhrkamp

Roth, G. (1994b) : *Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit*. In: Schmidt, G.J. *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am M., Suhrkamp

Rück, H. (1997): *Kreativität und Interaktion*. In: Meißner, F.-J. (Hg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Ludger Schriffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 1 – 11

Ruesch, J./Bateson, G. (1995): *Kommunikation*. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme

Rusch, G. (1985): *Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Erkenntnistheorie, Geschichte und Diachronie in der empirischen Literaturwissenschaft*. Braunschweig – Wiesbaden, Vieweg

Sader, M. (1980): *Psychologie der Persönlichkeit*. München, Juventa

Sarter, H. (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt, WBG

Satir, V./Baldwin, M. (1988): *Familientherapie im Überblick*. Paderborn, Junfermann

- Schäfer, K.H./Schaller, K. (1973): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg, Quelle-Meyer
- Scheer, J.W./Catina, A. (1993): *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Göttingen, Hans Huber
- Scherfer, P. (2003): *Wortschatzübungen*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.)(2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, Francke 280 – 283
- Schiepek, G./Tschacher, W. (Hrsg.) (1997): *Selbstorganisation in Psychologie und Psychiatrie*. Braunschweig, Vieweg
- Schiepek, G. (1999): *Die Grundlagen der Systemischen Therapie*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. (2000): *Projektmanagement als organisationales Lernen*. Opladen, Leske + Budrich
- Schlippe, A.v./Kriz, J. (Hg.) (1987): *Familientherapie, Kontroverses – Gemeinsames*. 1. Weinheimer Symposium 1986 in Osnabrück. Wildberg, Bögner-Kaufmann
- Schlippe, A. von/ Braun-Bönnecke, A./ Schröder, K. (1998): *Systemische Therapie als engagierter Austausch von Wirklichkeitsbeschreibungen. Empirische Rekonstruktionen therapeutischer Interaktionen*. *System Familie*, 11 (2), 70 – 79
- Schlippe, A. von/Schweizer J. (2002): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. 8. Aufl., Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht
- Schmidt, S. (1992): *Der Kopf, die Welt, die Kunst*. Wien, Böhlau
- Schmidt, S.J. (Hrsg.) (2000): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. 8.Aufl. Frankfurt a.M. Suhrkamp
- Schmuck, R.A. / Schmuck, P.A. (1992): *Group processes in the classroom*. Dubuque, IA, William, C. Brown
- Schüle, K. (1998): *Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte – Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis*. *Fremdsprachen und Hochschule* 53, 7 – 29
- Schumacher, B. (1995): *Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision*. Heidelberg, Auer
- Schwarz, M. (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen, Franke Verlag

- Segermann, K. (2003): *Übungen zum Hörverstehen*. In: Bausch, K-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB Franke Verlag, 295 – 299
- Seliger, H. W./Shohamy, E. (1989): *Secand Language Research Methods*. Oxford, Oxford University Press
- Serve, H.J. (1994): *Kreativität – (k)ein Thema für die Schule?! Bedeutung , Möglichkeiten und Grenzen schulischer Kreativitätsförderung*. In: Höhler, G. et al. (HG.): *Kreativität in der Schule und Gesellschaft*. Donauwörth , 100 – 142
- Shazer, S.de (1989): *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart, Klett
- Shazer, S. de (1992): *Muster familientherapeutischer Kurzzeit-Therapie*. Padeborn, Junfermann
- Shazer, S. de (1998): *Das Spiel mit Unterschieden*. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme
- Shotter, J. (1993): *Cultural Politics of Everyday Life*. Birmingham: Open University
- Siebert, H. (2003a): *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied, Luchterhand Fachverlag
- Siebert, H. /2003b): *Vernetztes Denken*. Neuwied, Neuwied, Luchterhand Fachverlag
- Simon, S. (1985): *Die andere Seite der Gesundheit*. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme
- Simon, F. (1998): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus*. 2. Aufl. Hans Rudi Fischer (Hrsg.) Heidelberg, Carl-Auer-Systeme
- Simon, F. (2001): *Die andere Seite der Gesundheit. Ansätze einer systemischen Krankheits- und Therapietheorie*. 2. Aufl. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme
- Simon, F./ Rech – Simon, Ch. (2001): *Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: ein Lehrbuch*. Heidelberg, Carl- Auer- Systeme
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford, University Press
- Sluzki, C. (1992): *Die therapeutische Transformation von Erzählungen*. In: *Familiendynamik* 17 (1), 19 – 38
- Smith, L./Thielen, E. (Hg. ) (1993): *A Dynamic System Approach to Development. Application*. Cambridge, MA: The MIT Press/Bradford Books
- Solmecke, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt
- Spitzer, M. (1996): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg, Spektrum

Spitzer, M. (2003): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lernens.* Heidelberg, Spektrum

Spitzer, M. (2006): *Nervenkitzel. Neue Geschichten vom Gehirn.* Stuttgart, Suhrkamp

Sprenger, R.K. (2002): *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation.* Frankfurt, New York, Campus

Stemme, F./Reinhardt, K.-W. (1990): *Supertraining.* Düsseldorf, Wien, New York, Econ Verlag

Stierlin, H. (1998): *Probleme und Chancen der Konsensfindung in einer komplexer werdender Welt.* In: Fischer, H. 8Hrsg.): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus.* 2. Aufl. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme

Stryker, S./ Leaver, B. (1993): *Content-Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington, D.C.; Georgetown University Press

Taraban, R./McClelland, J.L. (1990): *Parsing and comprehension: A multiple constraint view.* In: Balota, G.B./Flores d'Acrais/Rayner, K. (Hg.): *Comprehension processes in reading.* Hillsdale, Erlbaum, 231 – 263

Taylor, I./Taylor, M. M. (1990): *Psycholinguistics. Learning and Using language.* Englewood Cliffs; N.J.: Prentice Hall

Thiesen, P. (1994): *Freche Spiele.* Weinheim, Beltz

Thomas, R.M./Feldmann, B. (1989): *Die Entwicklung des Kindes.* Weinheim, Basel. Engl. Ausgabe: *Comparing theories of child development,* 1979, Beltz

Thurmair, M. (1997): *Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.* *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache,* 23, 24 – 29

Tönshoff, W. (2003): *Lernerstrategien.* In: Bausch, K.-R./ Christ, H/ Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Basel, A. Francke Verlag

Trim, J./North, B./Coste, D./Sheils, J. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Straßburg, Berlin, Langenscheidt

Urban, K.K. (1989): *Neuere Tendenzen in der Kreativitätsforschung und –theorie in Westeuropa.* Hannover, Buske

Varela, F. (1981): *Autonomy und Autopoiesis.* In: Roth, G./Schwengler, H. (ed.)(1981): *Self-organizing systems. In Inner-Disciplinary approach.* Frankfurt a. M., Campus

Vielau, A. (2003): *Die aktuelle Methodendiskussion*. In: Bausch, K.-R./ Christ, H/ Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, A. Francke Verlag

Villamli, O.S./de Guerrero, M. C. M. (1996) : *Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior*. In: *Journal of Secand Language Writing* 5 – 1, 51 – 75

Vorderwülbecke, A./Vorderwülbecke, K. (2007): *Stufen International*. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen

Vygotski, L.S. (1962): *Thought and Language*. Cambridge Mass, MIT Press

Walker, (1998): *Abenteuer Kommunikation. Bateson, Perls, Satir, Erickson und die Anfänge des Neurolinguistischen Programmierens (NLP)*. Stuttgart, Klett-Cotta

Walter,J./Peller,J. (1994): *Lösungsorientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch*. Dortmund, Modernes Leben

Wasserfall, K. (2004): *Erzählen lernen. Ein Workshop zur Entwicklung der Sprachkompetenz*. Mülheim an der Ruhr

Watzlawick,P. (1985): *Menschliche Kommunikation*. Bern, Huber

Watzlawick, P. (Hg.) (1990): *Die erfundene Wirklichkeit*. München – Zürich, Piper

Watzlawick,P./Krieg,P.(Hg.) (1991): *Das Auge des Betrachters*. München, Piper

Weber, H. (2007) In: Martens, A. (Hg.) (2007): *Methodisch zum Multilinguisten. managerSemienare*, 107, 37 – 38

Weidenmann, B. (2006): *Handbuch Active Training*. Weinheim, Basel, Beltz

Weiner-Davig, M./Shazer, S.de/Gingerich, W.(1987): *Using Pretreatment Change to Construckt a Therapeutic Salution: A Clinical Note*. In: *Journal of Martital and Family Therapy* 13, 359 – 368

Weinstein, C. S. (1989): *Teacher dducation students perceptions of teaching*. *Journal of Teacher Education*. 40 (2), 53 – 60

Welke, K. (1993): *Valenzgrammatik*. In Glück, H. (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Metzler, 671 – 672

Wellenreuther, M. (2004): *Lehren und lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehrer und Lernen im Unterricht*. *Grundlagen zur Schulpädagogik*. Bd. 50; Schneider. Baltmannsweiler

Wenden, A./Rubin, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hampstead: Prentice Hall

Wendt, M. (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache.* Tübingen, Narr

Wendt, M. (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner – und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht.* Tübingen. Narr

Wendt, M. (2000): *Konstruktion statt Instruktion.* Frankfurt am Main. Peter Lang

Wetzig, L. (1992): *Erfahrungen mit Reflektierendem Team. Miteinander übereinander reden.* Osnabrück, Unverö. Diplomarbeit am Fachbereich Psychologie der Universität

White, J.L. (1991): *Toward a Black Psychology.* In: Jones, R.L. (Hrsg.): *Black Psychology* 5 – 13, Berkeley, Cobb and Henry

Wiese, R. (1984): *Language production in foreign und native languages: same or different?.* In: Dechert, H., Möhle, D. & Raupach, M. (eds.): *Second Language Productions.* Tübingen, Günter Narr, 11 – 25

Wildson, A. (1972): *System and structure.* London, Tavistock

Williams, M./Burden, R.L. (1997): *Psychology of language teachers. A social constructivist approach.* Cambridge, UK: Cambridge University Press

Williams, J. (1999): *Memory, attention and inductive learning.* *Studies in Second Language Acquisition.* 21, 1 – 48

Willis, J., / Willis, D. (1996): *Challenge und Change in Language Teaching.* Oxford, Heinemann

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion.* Frankfurt a.M., Lang

Wolff, D. (2003): *Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens.* In: Bausch, K.-Ch./Christ, H./Krumm, H.-J.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, 321 – 326

Wollert, M. (2002): *Gleiche Wörter – andere Welten. Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Grundwortschatzbereich. Empirisch basierte Untersuchungen zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Südkorea.* München, iudicum

Wünsche, K. (1975): *Entdeckendes Lesen.* In: *betrifft. Erziehung.* 4/75, 51

Zedler, P./Moser, H. (Hg.) (1983): *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zur Aktionsforschung empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie.* Opladen, Leske-Budrich

Zimbardo, P./Gerrig, R. (1999): *Psychologie.* Berlin – Heidelberg, Springer

*Zimmermann, J.L./Dickerson, V.C. (1994): Using a Narrative metaphor: Implications for theory and clinical practice. Family Process 33 (3): 233 – 246*

*Zwaan, R.A. / Radvansky, G.A. (1998): Situation models in language comprehension and memory. Psychological Bulletin, 123, 162 – 185*



## VIII. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Konstruktivistische und systemische Grundlagen für das Lernen (vgl. Kap. 1, 2, 3)

Abb. 2 Systemisch theoretische Grundlagen für das Lernen (vgl. Kap. 2, 3)

Abb. 3 Kooperative Prozesse der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung – zwei Ebenen

Abb. 4 Oxford 1990, 151 Methoden und Lernstrategien

Abb. 5 Modell für das Reflecting Team

Abb. 6 Ablaufmodell der Untersuchung

Abb. 7 Extremwerte der Aussagequantität - Gruppe A

Abb. 8 Extremwerte in der Aussagequantität - Gruppe B

Abb. 9 Extremwerte beider Gruppen zu Aussagenquantität

Abb. 10 Häufigkeitsverteilung in Prozent – Inhalte der Reflektierenden Teams

Abb. 11 Grafik „Zusammenhänge zwischen Äußerungen einzelner zeitlich parallel eingesetzten Teams

Abb. 12 Erreichte methodische Ziele Nr. 1

Abb. 13 Erreichte methodische Ziele Nr. 2