

schen (in diesem Sinne) erfüllen und zugleich Sprachkenntnisse in anderen europäischen Sprachen erwerben. Das Englische in diesem Sinne blockiert also überhaupt nicht den Erwerb und die Pflege der europäischen Vielfalt; es geht nicht um „Englisch oder Mehrsprachigkeit“, sondern um „Englisch und Mehrsprachigkeit“. Und wer Freude daran hat, das Englische als kulturell gefüllte Sprache, als *lingua culturalis* also, intensiv zu lernen, der soll auch dazu Gelegenheit haben, denn dies wäre ebenfalls ein Beitrag im Sinne der Förderung europäischer Kultur.

Das Europäische Jahr der Sprachen sollte also für die Erwachsenenbildung als Instrument der Bewusstseinsbildung ei-

ner breiten Öffentlichkeit Anlass sein, sich Gedanken darüber zu machen, wie sie die Sprachenpolitik und die sprachpolitischen Argumentationen in die Wirklichkeit ihrer Angebote und Programme übernimmt – nicht nur im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, sondern ebenso im Europäischen Jahr der Sprachen 2002, im Europäischen Jahr der Sprachen 2003 ...

Und vielleicht könnten sich die Forschungs- und Fortbildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung der dringlichen Aufgabe annehmen, eine Didaktik der Sprachenpolitik für Erwachsene zu entwickeln; die Europäischen Jahre der Sprachen stellen ihnen diese herausfordernde Aufgabe. Wir sind auf die Antwort gespannt.

Abstract:

English is firmly established as a lingua franca, yet in order to preserve cultural variety the mastering of several languages will continue to be indispensable. The author demonstrates in which ways learners profit from knowledge of and comparison between various languages and argues in favour of a common aim of „English plus multilinguality“.

Perspektivenwechsel

Lernen ist nicht nur Wissensvermittlung

Christiane Kallenbach

Lehr- und Lernkontexte sind neben der Wissensvermittlung immer durch vielschichtige Verstehensprozesse gekennzeichnet. Die Lerner bringen Vorwissen, Vorerfahrungen und oft festgefügte Einstellungen mit, die den Lernprozess erleichtern, aber auch erschweren und behindern können. Im Unterrichtsgeschehen ist zumeist kein Raum, diese an die Oberfläche zu holen und zu einem konstruktiven Teil des Lernprozesses zu machen. – Christiane Kallenbach zeigt ein Verfahren auf, wie Erfahrungen und Emotionen reflektiert und in der Lerngruppe thematisiert werden können, wie also die Lernenden nicht auf die Lernerrolle reduziert, sondern als Personen einbezogen werden.

Lernen als Verstehensprozess

Unsere Gesellschaft wird heutzutage oft als Wissens- oder auch als Informationsgesellschaft bezeichnet, ein Trend, der sich vordergründig festmacht an der rasanten Verbreitung der *Informations- und Kommunikationstechnologien* in allen Lebensbereichen. Informationen stehen via Internet potenziell jedem

jederzeit zur Verfügung. Allerdings garantiert die bloße Verfügbarkeit noch kein fundiertes Wissen – jeder, der mit Lernprozessen zu tun hat, weiß das. Und auch Kommunikation ist nicht das Herstellen einer Verbindung, sondern das, was passiert, wenn diese hergestellt ist. Die Dimension, die bezeichnenderweise in den oben genannten Begriffen nicht auftaucht, ist die des Verstehens. Verstehen ist jedoch die Voraussetzung dafür, dass eine Information Bestandteil des eigenen Wissens und die Kommunikationstechnik Medium für eine menschliche Begegnung werden kann.

In Lernprozessen ist Verstehen zentral und findet auf verschiedenen Ebenen statt: in der Auseinandersetzung des Lerners mit dem Gegenstand, in der Beziehung zwischen dem/der Dozent/in und der Lerngruppe und nicht zuletzt im Miteinander der Lernenden. Diese soziale Dimension kennzeichnet jede Lernsituation (das Selbststudium einmal ausgenommen). Hier findet die Interaktion statt, die Lernprozesse anbahnen soll. In diese Interaktion bringen die Teilnehmer/innen ihre gesamte Lerngeschichte ein – Brüche, Schwierigkeiten, Stärken, Schwächen, Vorlieben, Abneigungen, Gewohnheiten, daraus abgeleitete Erwartungen sowie ihre jeweils aktuelle Befindlichkeit. Das kann einerseits ein unendlicher Schatz sein, aus dem man als erwachsener Lerner schöpfen kann. Die zurückliegenden Erfahrungen können andererseits aber auch – das hat Arnold in der

Dr. Christiane Kallenbach ist Fremdsprachendidaktikerin. (Arbeitsschwerpunkte: Lernerforschung, Neue Medien; VHS-Kurse und Lehrerfortbildungen); derzeit tätig im Bereich Softwareentwicklung für Englisch als Fremdsprache beim Cornelsen Verlag in Berlin.

vorletzten Ausgabe der *DIE-Zeitschrift* eindrucksvoll beschrieben – Lernprozesse blockieren, weil „früh eingespurte und tief verwurzelte Emotionsmuster“ Lernwiderstände auslösen und Konflikte auf den Plan rufen, die sich unter subjektiv vergleichbaren Bedingungen schon zu früheren Zeitpunkten gestellt haben und ungelöst geblieben sind. Wie nachhaltig die eigenen Schulumuster aus der Kindheit und Jugendzeit nachwirken, ist in der Lehrerforschung gut belegt. Immer wieder stellt man fest, dass Lehrer/innen unter dem Handlungsdruck des Unterrichts wider ihr besseres Wissen in Muster zurückfallen, die sie als Schüler/innen von ihren Lehrer/innen vorgelebt bekommen haben (vgl. z. B. Caspari 1998).

Für die Lernenden gilt das Gleiche. Im Vordergrund steht zunächst die Konzentration auf den Lerngegenstand. Das macht es möglich, die persönliche Involviertheit in den Lernprozess erstmal auszublenden – dieser Mechanismus ermöglicht ja gerade die immer wieder neue Inszenierung von schwierigen Situationen. Und in der Tat sind solche Bewusstmachungsprozesse schwierig und in der Regel nicht ohne Hilfestellung zu initiieren. An dem Punkt muss die Initialzündung von dem/der Kursleiter/in ausgehen – und zwar im Idealfall, bevor eine Situation eskaliert und es zum Konflikt kommt. Er oder sie muss zunächst von der Notwendigkeit solcher Prozesse selbst überzeugt sein, dann ihnen Raum geben, d. h. Zeit zur Verfügung stellen, und schließlich ein Verfahren finden, um Selbstreflexion bei den Teilnehmer/innen anzubahnen. Das setzt auf Seiten der Lehrenden ein Rollenverständnis voraus, das sich nicht auf Wissensvermittlung beschränkt, sondern Verstehensprozesse im oben beschriebenen Sinne beim Einzelnen in Gang setzt und in die Lerngruppe einbringt.

Nun findet Lernen auch in der Erwachsenenbildung unter Rahmenbedingungen statt, die solche Prozesse nicht gerade nahelegen:

- Das zur Verfügung stehende Zeitkontingent ist begrenzt.
- Die Räumlichkeiten laden nicht immer unbedingt zur Besinnung ein.
- Reflexion zurückliegender Lernerfahrungen ist nicht als Teil des Lehr-/Lernplans vorgesehen.
- Die Kursleiter/innen sind in der Regel keine ausgebildeten Psycholog/innen.
- Und nicht zuletzt reagieren die Teilnehmer/innen oft sehr sensibel, wenn sie den Eindruck haben, man wolle ihre Kursstunde zur „Therapiestunde“ umfunktionieren.

Ein Verfahren zur Selbstreflexion: subjektive Theorien

Ich möchte daher im Folgenden ein Verfahren vorstellen, das in seiner Komplexität und vom Aufwand her so gestaltet werden kann, dass es den jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort Rechnung trägt: die Erhebung subjektiver Theorien. Subjektive Theorien sind in der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik ein etablierter Forschungsansatz. Dieser Zugang zu subjektivem Wissen findet aber auch bei berufsbegleitenden Maßnahmen Anwendung, wenn es im Arbeitskontext um die Veränderungen von Einstellungen geht (beispielsweise zu Ausländer/innen, AIDS-Kranken oder Homosexuellen).

Was sind subjektive Theorien? Subjektive Theorien sind eine individuelle Zusammenschau von Alltagswissen zu einem bestimmten Thema, z. B. Fremdsprachenlernen¹, d. h. eine Vergegenwärtigung von Erfahrungen und daraus abgeleiteten Regelmäßigkeiten und Grundsätzen. Dieses Wissen ist in der Regel eher informell, kann aber gerade bei erwachsenen Lernern durchaus versetzt sein mit publiziertem Wissen und enthält möglicherweise Widersprüche, die aber subjektiv nicht gesehen werden oder nicht relevant sind. Emotionen und Einstellungen spiegeln sich hier wider. Objektive Gültigkeitskriterien, wie man sie an wissenschaftliche Theorien anlegen würde, spielen hier hingegen keine Rolle. Im Alltag geht es darum, dieses Wissen durch Erfahrung immer wieder zu bestätigen, indem einzelne Versatzstücke aus dem Wissens- und Erfahrungsschatz in konkreten Handlungssituationen aktiviert werden. Das heißt, eine subjektive Theorie liegt nicht immer schon „abrufbereit“ vor, sondern entsteht in dem Moment, wo man versucht, unter einer bestimmten Fragestellung Erfahrungen zu verknüpfen und Überlegungen zu verbinden, die man bis dahin in keinen Zusammenhang gebracht hat. „As soon as we have lived through something it falls into a pattern“ (Doris Lessing: *Das goldene Notizbuch*). Diese *patterns*, diese Muster, werden erst rückblickend klar, gewinnen prägnantere Konturen. Im Gegensatz zum tatsächlichen Erleben sind Ereignisse in der Erinnerung als Ganzes und vor allem in ihren Konsequenzen zu überblicken.

Wie lassen sich subjektive Theorien in der Unterrichtspraxis erheben? Im Forschungskontext werden subjektive Theorien mithilfe möglichst wenig gesteuerter Interviews erhoben, mitgeschnitten, transkribiert und ausgewertet. In einem zweiten Durchgang werden die von dem/der Forscher/in rekonstruierten Theorien mit den interviewten Personen abgeglichen (validiert), um die Interpretation nicht völlig über die Köpfe der Befragten hinweg vorzunehmen. Ein solches Verfahren ist aufwändig und in der Form für die Unterrichtspraxis wohl nur bedingt geeignet. Da es aber ohnehin nicht darum gehen kann, Forschungspostulate im Lehr-/Lernkontext akribisch umzusetzen, ist es legitim, nach Formen zu suchen, die das Anliegen bewahren, aber den Aufwand reduzieren. In jedem Fall zu gewährleisten ist die Aufrichtigkeit den Teilnehmer/innen gegenüber. Sie müssen sicher sein können, dass sie sich in einem geschützten Raum bewegen, wo ihre Offenheit nicht plötzlich gegen sie verwendet wird. Das zuzusichern muss somit die erste Vereinbarung der Lernenden untereinander sowie der Lernenden mit dem/der Dozent/in sein. Wegen des erforderlichen Zeitaufwandes macht ein solches Verfahren in der Regel natürlich nur dann Sinn, wenn man längerfristig mit einer Gruppe zusammenarbeitet.

Nachfolgend exemplarisch offene Frageimpulse zum Thema „Subjektive Theorien über Fremdsprachenlernen“:

- 0 Welche Fremdsprachen haben Sie gelernt: wann, wo, wie lange? ²
- 1 Inwiefern ist Ihnen Fremdsprachenlernen wichtig?
- 2 Lernen Sie gerne Fremdsprachen?
- 3 Was heißt für Sie eine Fremdsprache *lernen*?
- 4 Wann haben Sie das Gefühl, dass Sie in der Fremdsprache etwas gelernt haben?

- 5 Können Sie sagen, unter welchen Bedingungen Sie gut lernen können?
- 6 Welche Eigenschaften braucht man Ihrer Meinung nach, um eine Fremdsprache zu lernen?
- 7 Verfügen Sie selbst über diese Eigenschaften?
- 8 Haben Sie ein Ziel vor Augen, wenn Sie jetzt die Sprache xy lernen?
- 9 Werden von anderer Seite Erwartungen mit Ihrem Fremdsprachenlernen verknüpft?

10 Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?

Diese Frageimpulse lassen sich unterschiedlich be- und erarbeiten; dabei sollten die Teilnehmer/innen immer aufgefordert und ermutigt werden, sich an Geschichten, Anekdoten und Gefühle zu erinnern und nicht zu abstrakt zu werden.

- *Einzelarbeit* (stichpunktartig, im Unterricht oder zu Hause). Je nach Zeit sollten die individuellen Ausführungen in einem zweiten Schritt in die Gruppe eingebracht werden, z. B. mithilfe verschiedener Kategorien³, die Anknüpfungsmöglichkeiten bieten und die Teilnehmer/innen miteinander ins Gespräch bringen. Dadurch wird eine inhaltliche Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für den Erfahrungshintergrund der anderen angebahnt.⁴

- *Partnerarbeit*. Diese Form ermöglicht einen intensiven Austausch. Sie schärft den Blick für die eigene Sichtweise und fordert gleichzeitig, sich für die Perspektive des Gegenüber zu öffnen. Zweiter Schritt: s. o.

- *Plenum*. Wegen des oft sehr persönlichen Charakters der Lerneräußerungen eignet sich diese Form nicht zum Einstieg in diesen Prozess. Die Äußerungen bleiben meist an der Oberfläche.

Worin liegt das Potenzial subjektiver Theorien in einem gegebenen Lernkontext? Die Erhebung subjektiver Theorien kann in einem Lernkontext in unterschiedlicher Hinsicht entfalten: Die Teilnehmer/innen erfahren, dass ihr Vorwissen für die aktuelle Lernsituation von Bedeutung ist. Indem sie aufgefordert werden, ihre individuellen Erfahrungen und Standpunkte einzubringen, entsteht ein Bewusstsein dafür, dass der Unterrichtsraum kein hermetisch geschlossener Raum ist, aus dem man alles, was einen im Alltag als Person ausmacht, heraushalten muss – im Gegenteil: Individuelle Lebens- und speziell Lernerfahrungen sind ausdrücklich als Teil des aktuellen Lernprozesses erwünscht. Die Teilnehmer/innen werden damit in ihrer Persönlichkeit ernst genommen und aufgefordert, die verbreitete Lernerrolle als passive Rezipienten, denen Wissen vermittelt wird, zu verlassen. Dieser Zugang zu ihrem individuellen Erfahrungsschatz will sie auf den Weg bringen, sich selbst

als zentrale und aktive Instanz in ihrem Lernprozess zu sehen. Das heißt, es geht nicht darum, den Unterricht vordergründig effektiver zu machen. Aber wo Lernen blockiert ist oder latente Konflikte in der Lerngruppe schwelen oder bereits offen zutage liegen, können subjektive Theorien einen Weg darstellen, darüber ins Gespräch zu kommen, was in der Konsequenz auch das Lernen wieder effektiver, vor allem aber erfreulicher macht.

Den Blick in dieser Form für sich selbst zu öffnen, hat immer auch die „Nebenwirkung“, sensibler zu werden für die anderen Kursteilnehmer/innen, ihren jeweiligen Hintergrund zu berücksichtigen. Dabei geht es wohl gemerkt nicht um Gefühlsduselei und darum, vor dem Hintergrund der persönlichen Befindlichkeit oder des jeweiligen Erfahrungshintergrundes alles zu erklären und zu entschuldigen. Es geht vielmehr darum, der Emotion im Lernprozess in konstruktiver Weise Raum zu verschaffen, um die Lerngruppe als solche zu konstituieren und ihre Mitglieder (Dozent/innen ausdrücklich eingeschlossen!) füreinander zu öffnen. Verstehensprozesse dieser Art in und mit der Lerngruppe zu initiieren hat darüber hinaus auch positive Auswirkungen auf die inhaltliche Auseinandersetzung im Unterricht, insbesondere dort, wo Empathie und Perspektivenwechsel (z. B. beim Fremdsprachenlernen, in jeder Art von interkulturellen Lernprozessen, Literatur, Kunst etc.) auch aus dem Gegenstand heraus erforderlich sind.

Anmerkungen

- 1 Ich wähle dieses Beispiel hier, weil ich in dem Bereich selbst arbeite (vgl. auch Kallenbach 1996).
- 2 Dies ist auch der Zugang der *Sprachenportfolios* zur Dokumentation der Sprachlernbiografie.
- 3 Beispiele für Anknüpfungspunkte in Form von übergeordneten Kategorien: Unterricht, Lernziele, Lernverfahren, Lehrer/in, Schüler/in, Lernprozess, Sprachgefühl, Ausland, Politik/Gesellschaft ...
- 4 Angemerkt sei hier, dass die Auseinandersetzung mit dieser Art von Frageimpulsen immer einen Nachklang beim Einzelnen hat, auch wenn es im Rahmen des Unterrichts z. B. aus Zeitgründen keine Möglichkeit des Austauschs gibt. Gegenseitiges Einbeziehen ist natürlich nachhaltiger und gewinnbringender für die Gruppe.

Literatur

- Arnold, R. (2001): Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. II, S. 26-28
- Caspari, D. (1998): „Quel professeur êtes-vous?“ – Deutungsmuster als strukturierendes Prinzip des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In: Letzelter, M./Meißner, F.-J. (Hrsg.): L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen. Tübingen, S. 687-702
- Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien – Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen

Abstract:

Teaching and learning situations are only superficially described as transfer of knowledge. Beneath that surface complex processes of understanding influence the teacher-learner as well as the learner-learner interaction. Learners bring previous knowledge, experiences and attitudes into the classroom which may facilitate but also inhibit learning; they are not usually invited to express their beliefs, doubts and expectations and make them part of their individual learning processes. The author describes a pragmatic framework in which learners reflect on their subjective theories so that they can subsequently form an emotional basis for classroom interaction.