

Helene Decke-Cornill / Adelheid Hu /
Meinert A. Meyer (Hrsg.)

Sprachen lernen und lehren

Die Perspektive der Bildungsgangforschung

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 17



Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Arno Combe

Meinert A. Meyer

Barbara Schenk

Band 17

Helene Decke-Cornill
Adelheid Hu
Meinert A. Meyer (Hrsg.)

Sprachen lernen und lehren

Die Perspektive der Bildungsgangforschung

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-111-3 / eISBN 978-3-86649-898-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------	---

Teil I

Entwicklungsaufgaben – Sprachen – Literatur

<i>Meinert Meyer</i> Entwicklung als Aufgabe. Zum Fremdsprachenlernen aus der Perspektive der Bildungsgangforschung	19
<i>Lutz Küster</i> Entwicklungsaufgabe und bildender Anlass – Impulse zur Gestaltung fremdsprachlicher Lern- und Bildungsprozesse	43
<i>Lothar Bredella</i> Entwicklungsaufgaben im Rahmen der Bildungsgangdidaktik und die Bedeutung literarischer Texte. Die Jugendromane <i>The Skin I'm In</i> und <i>Coming of Age</i>	63

Teil II

Bildungsgänge – Schule – Hochschule

<i>Annika Kolb</i> Spuren sprachlicher Bildungsgänge in Portfolios	89
<i>Natalia Portnaia</i> Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule	103
<i>Birte Rottmann Lightner</i> Lernmodi, Lerngelegenheiten und Gelegenheitsstrukturen als Grundpfeiler einer Prozessdidaktik des bilingualen Sportunterrichts	123
<i>Andrea Reinartz</i> Zur Bedeutung der Bildungsgangdidaktik für den Englisch- unterricht in der Mittelstufe	133
<i>Birgit Schädlich</i> „Im Moment lese ich gerade ganz wenig Französisch“ – Zur Verbindung von Spracherwerb und Literaturarbeit in fachwissenschaftlichen Anteilen des romanistischen Lehramtsstudiums aus bildungsgangdidaktischer Sicht	153

Teil III

Sprachenlernen – Biografie – Identität

Helene Decke-Cornill & Bettina Kleiner

„Ich bin nicht nach Deutschland gekommen, um über meine Lebensart zu schweigen“ – Portrait eines Sprachenlerner
173

Matthias Trautmann

„Fremdsprachen das ist für mich ein Graus“ – Fremdsprachliche Bildungsgänge aus Sicht der Bildungsgangforschung
197

Teil IV

Bildungsgangforschung – Methode – Subjektivität

Christiane Kallenbach

Blick zurück nach vorn – Subjektive Theorien als Forschungsmethode im Kontext der Bildungsgangforschung
215

Teil V

Herausforderungen – Dilemmata – Zukunftsperspektiven

Adelheid Hu

Sprachen, Leistung, Bildung. Schulisches Sprachenlernen und -lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards
233

Andreas Bonnet & Stephan Breidbach

Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik
251

Verzeichnis der Autorinnen & Autoren
271

Vorwort

Die Sprachdidaktik der Vergangenheit interessierte vor allem zweierlei: ihr ‚Gegenstand‘, die Sprache, und seine Lehrbarkeit: Was sollten die Schüler/innen lernen und welche Vermittlungsverfahren waren dabei hilfreich? Die lebendigen Lernenden blieben als Anhängsel außerhalb des zentralen Blickfelds. Seit geraumer Zeit hat sich nun aber ein Paradigmenwechsel vollzogen und den Lernenden wird zunehmend Aufmerksamkeit gezollt. Dabei hat sich – vielfach empirisch untermauert – die Erkenntnis Bahn gebrochen, dass sie nicht zu „dem Schüler“ verallgemeinert werden können. Für diese Erweiterung des sprachdidaktischen Wahrnehmungshorizonts ist eine Reihe von Impulsen verantwortlich, von denen hier nur drei genannt werden sollen: (1) In der Folge jahrzehntelanger Arbeitsmigration ist der Mythos von der Homogenität der Lerngruppen unhaltbar geworden, auch wenn der Fremdsprachenunterricht sich lange schwer tat mit Einsichten wie der, dass Lernende bei der Begegnung mit weiterer Sprache nie am Punkt Null beginnen. (2) Die Rede von der Heterogenität der Lerngruppen erhielt weiteren Zuspruch durch lern- und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse, insbesondere aus dem Konstruktivismus, die eine direkte Anschließbarkeit von Lehren und Lernen in Frage stellten. (3) Sie wird seit Jahrzehnten bekräftigt aus den schulbezogenen *Gender Studies*, die die sprachlich, inhaltlich und strukturell induzierte Homogenisierung der Lerner/innen zum generischen Schüler in Frage stellten.

Im Begriffsinventar der Fremdsprachendidaktik, hier und da aber auch in der Realität des Fremdsprachenunterrichts, treten im Kontext der genannten Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts Verwerfungen ein: Autonomie, selbst gesteuertes Lernen, Selbstevaluation, Selbstorganisation werden zu Schlüsselkonzepten. Aus Lehrer/innen werden *Coaches*, Lernberater/innen, Moderator/innen. Das Zeugnis von oben wird durch das Portfolio von unten ergänzt. Der Klassenraum erhält eine neue Architektur, bei der die Katheder verschwinden und Lernwerkstätten mit offenen Lernumgebungen an ihre Stelle treten. Mehrsprachigkeit und Perspektivenvielfalt werden zur Normalität im Sprachunterricht. Es ist für unsere Fragestellung bedeutsam, dass es in der Fremdsprachendidaktik, in bildungspolitischen Verlautbarungen und in den Richtlinien und Rahmenplänen der Kultusministerien der Länder eine markante Forderung nach Akzeptanz von Heterogenität der Schülerschaft, nach Förderung von Individualität und individuellem Lernen, nach selbstregulierten Lernen gibt.

Auf der anderen Seite produziert die Globalisierung der Lebensverhältnisse einen starken Vereinheitlichungsdruck und eine ökonomisierende Sichtweise – gerade auch auf Bildungsprozesse. Die Kompetenzen,

die von den Heranwachsenden für die Bewältigung ihrer zukünftigen Lebensaufgaben formuliert und eingefordert werden, wachsen an und nehmen auch internationale Qualität an, was sich in der letzten Zeit an der Diskussion über Bildungsstandards auf der Basis internationaler Vergleichsstudien und der Umsetzung in Anforderungen für alle Schüler/innen an deutschen Schulen mehr als deutlich zeigt.

Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen stehen einander also gegenüber. Sind sie unvereinbar und unversöhnlich? Oder sind sie insofern zwei Seiten einer Medaille, als sie das selbstunternehmerische Individuum hervorbringen, von dem bei Masschelein und Simons in ihrer *Kleinen Kartographie des Europäischen Bildungsraums*¹ die Rede ist? Oder geht es hier um eine Gratwanderung?

In dieser gerade für den Bereich der Sprachen komplexen und komplizierten Gemengelage widmen wir uns in diesem Band dem didaktischen Ansatz der Bildungsgangforschung, der einerseits die gesellschaftlichen, heute globalisierten Anforderungen an die Heranwachsenden und andererseits ihre Individualität, ihre individuelle Kompetenz- und Identitätsentwicklung sowie ihre subjektive Sicht der Welt zusammenbringt. Angesichts der oben skizzierten Situation zwischen Individualisierung und Vereinheitlichung erscheint uns dieser Ansatz viel versprechend. Wir fokussieren dabei den spezifischen Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen, d.h. wir möchten zum einen Bildungsgangforschung fremdsprachendidaktisch konkretisieren, zum anderen aber auch durch diese pädagogisch-didaktische Herangehensweise der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung neue Impulse geben. Wie transformiert sich Bildungsgangforschung, wenn sie in die Erforschung des Lernens und Lehrens von Sprachen eingebracht wird? Was bedeutet das schillernde und dennoch allseits gegenwärtige Konzept der Bildung gerade für sprachliche Lehr- und Lernprozesse? Welche Ansatzpunkte bietet Fremdsprachenunterricht, um zu Bildungsprozessen anzuregen? Welche Rolle kommt in diesem Zusammenhang der Forderung nach Reflexivität zu? Wie ist das Verhältnis von Fachkulturen und Lernkulturen näher zu bestimmen?

Da in einigen Beiträgen das Konzept der Bildungsgangforschung ausführlich beschrieben bzw. diskutiert wird (Meyer, Küster, Bredella, Hu), möchten wir hier nur einige wenige Bemerkungen voranstellen. Das mit Bildungsgangforschung verbundene Konzept der „Entwicklungsaufgabe“ geht auf den amerikanischen Psychologen und Pädagogen Robert J. Havighurst (1900-1991) zurück. Er hat sich darum bemüht, gesellschaftliche

1 Masschelein, Jan & Simons, Marten 2005: Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich-Berlin: Diaphanes.

Anforderungen (*societal constraints*) und das Bedürfnis und das Recht individueller Freiheit (*individual freedom*) im Konzept der Entwicklungsaufgaben (*developmental tasks*) zu verbinden. Parallel zu der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben hat sich ein schulpädagogisch-didaktisches Konzept etabliert, das ursprünglich aus dem berufsbildenden Bereich stammte und dort benutzt wurde, um die schulischen Lehrgänge verschiedener Berufsrichtungen zu kennzeichnen: das Konzept des *Bildungsgangs*. Bildungsgänge waren objektiv vorgegebene, curricular definierte Ausbildungskonzeptionen, etwa der Bildungsgang des Kraftfahrzeugmechanikers, der Bildungsgang der Friseurin oder der des Erziehers/der Erzieherin. In der Bildungsgangforschung ist deshalb der in diesem spezifischen Sinne *objektive* Bildungsgang von dem *subjektiven* Bildungsgang abgehoben worden, den die Heranwachsenden im Rahmen der gesellschaftlich vorgegebenen, schulisch vermittelten Anforderungen gestalten, in dem sie also auf der Basis objektiver Anforderungen Kompetenz und Identität entwickeln. Wie auch in diesem Band deutlich wird, haben sich diese Konzepte jedoch weiterentwickelt (insbesondere auch durch die Arbeit in dem durch die DFG geförderten Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“ an der Universität Hamburg) und werden derzeit durchaus kontrovers diskutiert. Andere Konzepte kommen überdies als bedeutungsvoll hinzu, so etwa das Konzept des Habitus oder der Sinnkonstruktion.

Viele empirische Studien im Kontext von Bildungsgangforschung zeigen, dass die Sinnkonstruktionen, die die Lernenden im Rahmen von Schule und Unterricht produzieren, und die Sinnkonstruktionen, die die Lehrerinnen und Lehrer auf der Basis von Fachkompetenz und ihrer Entwicklung fachlicher Identität erzeugen, auseinanderklaffen. Dies führt zwangsläufig dazu, dass es nicht nur den erwünschten kontinuierlichen Zuwachs an fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz auf Seiten der Schüler und eine zunehmend bessere Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden gibt, sondern dass der Lernprozess immer wieder durch Moratorien, durch Regressionen, aber auch durch ertragreiche Progressionen und Aufschwünge gekennzeichnet ist, eingebettet in – immer auch emotional geprägte – Bewertungen dessen, was in Schule und Unterricht passiert.

Dabei muss das, was dort passiert, den Beteiligten keineswegs bewusst sein. Die Fachkultur, die die Lehrer/innen präsentieren, ist ein Habitus, den sie sich mittelbar im Laufe ihrer Schulzeit, dann aber in ihrer Berufsausbildung an der Universität und stärker noch im Berufsalltag der Schule aufgebaut haben und den sie im wörtlichen Sinne verkörpern, wie auch die Schüler/innen im Laufe ihrer langen Schulzeit eine Lernkultur entwickeln, die ihr Verhalten angesichts der Anforderung der Lehrenden einerseits und

ihrer eigenen Hoffnungen auf ein sinnerfülltes Leben in der Schule und in der Zeit nach der Schule andererseits bestimmt und verständlich macht.

Wir ordnen die in diesem Sammelband vereinten Beiträge fünf thematischen Bereichen zu:

Teil I: Entwicklungsaufgaben – Sprachen – Literatur

Die Autoren des ersten Teils unseres Sammelbandes beschäftigen sich insbesondere mit dem Entwicklungsaufgabenkonzept und beziehen es auf sprachliches und literarisches Lernen. Dabei hat der erste der drei Autoren eher die Funktion eines Proponenten, während die beiden nachfolgenden Beiträger eher als Opponenten Einwände und Fragen ins Spiel bringen.

Meinert A. Meyer beginnt seine Pro-Argumentation mit dem Hinweis, dass die Selbstbestimmung der Lernenden und ihre Selbstregulation im Lernprozess heute allgemein gefordert werden, dass aber unklar ist, wie man diese Forderung im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts angemessen berücksichtigen kann, wenn gleichzeitig allgemeine Zielsetzungen bezüglich dieses Unterrichts nicht aufgegeben werden sollen. In dieser Situation stellt der Autor Fallbeispiele für erfolgreiches Selbstlernen im Bereich der Fremdsprachen dar. Er kontrastiert dieses selbstbestimmte Lernen mit Unterricht in einem Englisch-Leistungskurs und zeigt dabei, dass es sinnvoll ist, auch für die Gestaltung schulischer Lernprozesse darauf zu achten, dass Selbstbestimmung und Selbstregulation gefördert werden. Für diese Zielsetzung ist es hilfreich, die Bildungsbiografien der Lehrer/innen und der Lerner/innen, ihre Bildungsgänge, zu berücksichtigen. Es gibt gesellschaftliche Anforderungen – gerade auch bezüglich des Lernens fremder Sprachen – die nicht beliebig gedeutet werden können. Wie diese Anforderungen aber jeweils bearbeitet werden, ist eine andere Frage. Meyer vertritt deshalb aus der Perspektive der Bildungsgangforschung die These, dass Entwicklung als gemeinsame Aufgabe der Lehrenden und der Lernenden zu konzipieren sei, damit Entwicklungsaufgaben tatsächlich zum Motor des Lernens werden können.

Von dem Fallbeispiel einer jungen Sprachenlernerin ausgehend unterzieht **Lutz Küster** das Konzept der Entwicklungsaufgaben einer differenzierten Kritik, wobei er sich auf das so genannte *Synthesemodell* der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben (indem die Lernenden Entwicklungsaufgaben wahrnehmen und sie bearbeiten, verändern sie sie zugleich) von dem *Kanonmodell* abhebt (die Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftlich

vorgegeben, nur die Art und Weise, in der sie bearbeitet werden, kann variieren). Küster fordert dazu auf, in angemessener Weise die Bedeutung inzidentellen und außerschulischen Lernens zu berücksichtigen. Nach einer Klärung des Verhältnisses von Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik – Küster weist Reflexivität als deren verbindendes Moment aus – entwickelt er die Vorstellung einer Baustellen-Didaktik, die sowohl Kompetenzen fördert als auch Bildungsanreize durch komplexe Lernanlässe liefert und so eine offene Bildungskonzeption ermöglicht. Grundperspektive von Bildung muss nach Küster Heterogenisierung, nicht Standardisierung sein. Denn Standardisierung, so zeigt Küsters Eingangsbeispiel, verfehlt ihrer inneren Logik entsprechend nicht selten außerschulisch relevante und selbstgesetzte Ziele.

Auch **Lothar Bredella** setzt sich kritisch mit dem Konzept der Entwicklungsaufgabe auseinander. Er geht davon aus, dass auch in diesem Konzept Erwachsene über Jugendliche verfügen, indem sie die gesellschaftlichen Ansprüche ihnen gegenüber vertreten. Von einigen Vertreter/innen der Bildungsgangforschung werde in der Diskussion darüber die Seite der Lernenden, von den anderen die der Gesellschaft akzentuiert. Beide Akzentuierungen vereinfachen aber die komplexen und in sich widersprüchlichen Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und Individuum. Für Bredella ist deshalb die in der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik vorgenommene Differenzierung zwischen dem Subjektivem und dem Objektivem und damit das Entwicklungsaufgabenmodell als solches problematisch. Dass die beiden Perspektiven untrennbar sind, erläutert er an einer theoretischen Betrachtung des Aktes literarischen Lesens in der Fremdsprache und dann in der konkreten Analyse zweier Jugendromane, *The Skin*, *I'm In* und *Coming of Age*. Die Analyse zeigt, dass die von Havighurst normativ gesetzten Entwicklungsaufgaben in der Jugendliteratur thematisiert und zugleich reflektiert variiert werden.

Teil II: Bildungsgänge – Schule – Hochschule

Fremdsprachenlehrer/innen vertreten für die Heranwachsenden Fachkulturen. Diesen Fachkulturen, die von Fremdsprache zu Fremdsprache variieren, stehen die Lernkulturen der Heranwachsenden gegenüber, also die Fülle individueller und kollektiver Techniken, Strategien, Einstellungen und Zielsetzungen, die sie mit dem Lernen fremder Sprachen verbinden. Dabei erweist sich unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit eine simple Gegenüberstellung von Muttersprache und Fremdsprache als zunehmend unangemessene Kennzeichnung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland. Es

geht in der Bildungsgangforschung aus dieser Perspektive um die Klärung der Frage, wie sich Heranwachsende bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in einem Bildungsprozess bewegen, der biografische Elemente enthält und in der Institution Schule zugleich durch gesellschaftliche Anforderungen bestimmt ist. Die Frage, wie im Fremdsprachenunterricht (im Beitrag von Schädlich auch der universitären Fremdsprachenlehrerbildung) der im oben genannten Sinne objektive und subjektive Bildungsgang zusammenkommen, ist deshalb Fokus dieses zweiten Teils unseres Sammelbandes.

In **Annika Kolbs** Beitrag über Spuren sprachlicher Bildungsgänge in Portfolios geht es um die Art und Weise, wie Grundschulkinder fremde Sprachen lernen und reflektieren. Kolb bezieht sich für diese Fragestellung auf eine empirische Untersuchung, in der an zwei Grundschulen erhoben wurde, ob und wie diese Reflexionen durch zum Teil selbstentwickelte Sprachenportfolios initiiert werden können. Anders als in den standardisierten Portfolioversionen wird in dem dokumentierten Forschungsvorhaben Portfolioarbeit als Eröffnung eines Reflexionsraumes verstanden, in dem Erfahrungen beim Sprachenlernen artikuliert und verarbeitet werden können, so dass die Lernerperspektive sichtbar wird. Auf der Basis umfangreicher Daten stellt Annika Kolb dafür die subjektiven Sprachlerntheorien der Kinder ausschnittsweise vor. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das emotionale Erleben von Sprache und Sprachlernen. Kolb sieht im Portfolio – gerade auch für den frühen Fremdsprachenunterricht – ein exzellentes Instrument, um Sprachenlernen im Unterricht zu personalisieren, die Lernenden zum selbstbestimmten Lernen anzuregen und Bezüge zwischen den individuellen Bedürfnissen und dem Lerngegenstand, hier der englischen Sprache, herzustellen.

Natalia Portnaia geht in ihrem Beitrag „Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule“ der Frage nach, wie Kinder mit russischsprachigem Migrationshintergrund ihre aktuelle Sprachlernsituation (deutsche Grundschule mit Englisch als Fremdsprache) vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Sprachlernerfahrungen deuten und welche Handlungsmuster sie daraus entwickeln. Anhand zweier Fallstudien untersucht sie die Sprachlernerfahrungen der Kinder, Aspekte des multiplen Sprachenlernens sowie Strategien und Praktiken im Umgang mit der Sprachlernsituation. Schon diese beiden Fälle machen deutlich, wie unterschiedlich selbst Kinder mit derselben Herkunftssprache die Sprachlernsituation erleben und bewältigen. Portnaia plädiert dafür, dass auch der frühe Fremdsprachen-

unterricht einen Reflexionsraum bieten sollte, in den die Kinder die vielseitigen Facetten ihrer sprachlichen Erfahrungen einbringen können.

Die Komplexität der Sprachlernsituationen wird auch in dem Beitrag von **Birte Rottmann Lightner** deutlich. Sie stellt mit Bezug auf den bilingualen Sportunterricht – „Sport auf Englisch“ – dar, dass dieser Unterricht nicht schon dadurch, dass es ihn gibt, einen didaktischen Mehrwert garantiert. Vielmehr komme es darauf an, „Lernmodi“, also von den Lehrenden geplante Lernarrangements, zu „Lerngelegenheiten“ in Beziehung zu setzen, womit die Verfasserin die subjektive Wahrnehmung der Lernenden von dem, was sie lernen können und sollen, identifiziert. Auf der Basis der Auswertung von Szenen bilingualen Sportunterrichts im zweiten und dritten Lernjahr kann sie nachweisen, dass sich in diesem Unterricht Erfahrungsräume öffnen, die weder im regulären Englischunterricht noch im Fach Sport denkbar wären. Sie kann auf dieser Basis „Gelegenheitsstrukturen“ für den bilingualen Sportunterricht beschreiben, die nicht nur individuell für einzelne Lehrer und Schüler gelten, sondern verallgemeinert darstellen, wie man zugleich Sport treiben und Englisch lernen kann.

Während Birte Rottmann Lightner mit ihrem Konzept der Lernmodi, der Lerngelegenheiten und Gelegenheitsstrukturen eine didaktische Begrifflichkeit entwickelt, die auf die Bedeutung von Erfahrungsräumen fokussiert ist, bezieht sich **Andrea Reinartz** konstruktiv und zugleich kritisch auf das Entwicklungsaufgabenmodell der Bildungsgangforschung. Ausgehend von der These, dass Entwicklungsaufgaben Motor des Lernens seien, überprüft Reinartz, wie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Englischunterricht (in Sachsen: Mittelstufe) ihr Lernen organisieren. Mit Bezug auf das Entwicklungsaufgabenmodell sieht sie drei voneinander abgrenzbare Wege dieses Lernens: Das schulische Lernen kann das außerschulische Leben überlagern, so dass Lernen und Leben weit auseinander liegen. Es kommt aber auch vor, dass das außerschulisch bedeutsame Leben das schulische Lernen verdrängt. Der dritte, vermittelnde und im Entwicklungsaufgabenmodell der Bildungsgangforschung vorausgesetzte Weg verlangt ein spannungsvolles Aufeinanderbeziehen von außerschulischem Leben und schulischen Lernen. Reinartz nutzt ihre Untersuchung, um darzustellen, wie krisenanfällig und chancenreich zugleich der Englischunterricht der Sekundarstufe I konzipiert ist.

Ebenso bedeutsam für die Bildungsgangforschung wie das schulische Lernen ist das Lernen an der Hochschule. **Birgit Schädlich** stellt deshalb in ihrem Beitrag Identitätsentwicklung in Abhängigkeit von institutionalisierten Lehr-

und Lernprozessen im Kontext der Institution Universität in den Mittelpunkt. Dabei geht es ihr zum einen um die Art und Weise, wie Lehramtsstudierende des Fachs Französisch den Umgang mit französischer Literatur für sich und ihren zukünftigen Beruf als Fremdsprachenlehrer/innen beschreiben; zum anderen werden die didaktischen Vorstellungen der Hochschullehrer und -lehrerinnen im Hinblick auf das Literaturstudium in den Blick genommen. Das Kontrastieren dieser beiden Perspektiven ermöglicht einen kritischen Blick auf die derzeitige Situation des universitären Lehramtsstudiums. Am Beispiel der romanistischen Literaturwissenschaft wird die Spannung zwischen Wissenschaft auf der einen und berufsfeldbezogenen Zielen auf der anderen Seite deutlich. Das Verhältnis von sprachlichen und literaturbezogenen Lern- und Erkenntnisprozessen ist dabei ein wichtiger Aspekt.

Teil III: Sprachenlernen – Biografie – Identität

Während im ersten Teil unseres Sammelbandes Entwicklungsaufgaben im Besonderen dargestellt und kritisiert werden und im zweiten Teil Stationen denkbarer Bildungsgänge von der Grundschule bis zur Hochschule in den Blick kommen, liegt im dritten Teil ein besonderer Fokus auf der Frage, wie der Bildungsgang als biografischer Prozess beschrieben werden kann und welche Arten von Identitätsentwicklungen und -problemen mit Bezug auf das Sprachenlernen identifiziert werden können.

Helene Decke-Cornills und **Bettina Kleiners** Beitrag ist eine Einzelfallstudie über die Sprachlerngeschichte eines multilingualen Sprachenlerner. Aus dem Portrait erschließen sich die unterschiedlichen Bedeutungen und Ausdrucksmöglichkeiten, die dieser Lerner mit den verschiedenen von ihm erlernten Sprachen verbindet. Zugleich offenbart sich die Verwobenheit des Sprachenlernens mit Lebensplänen, Lebensabschnitten und Entwicklungsabsichten, aber auch mit sozialen Optionen und zirkulierenden Makrodiskursen. Die Autorinnen gehen deshalb ausführlich auf die Reflexionen des Portraitierten über seinen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht ein. Ein wichtiger Teil der Sprachlernererfahrungen, die er in diesem Unterricht als schwuler Mann gemacht hat, bezieht sich auf die Dethematisierung der Homosexualität, auf diesbezügliche Entnennungserfahrungen. Zwar wehrt der Lerner sich dagegen und versucht offensiv, den Unterricht in seinem Sinne zu beeinflussen und das Lernangebot für sich persönlich bedeutsam und sinnvoll zu gestalten, doch ist sein Verhältnis zur deutschen Sprache beeinträchtigt. Die Autorinnen ziehen in einer tentativen Verallgemeinerung Schlussfolgerungen für einen biografisch aufmerksamen, bildungsgangbezogenen Sprachunterricht.

Eine ganz andere, gleichfalls für die Identitätsentwicklung bedeutsame Problemkonstellation beschreibt **Matthias Trautmann** in seinem Beitrag, in dem es um die Sprachlernbiografie eines Gymnasiasten geht. Das Verhältnis dieses Schülers zum schulischen Fremdsprachenlernen ist konfliktbesetzt. Er steht fremden Sprachen, auch dem Englischen, sehr distanziert gegenüber, streitet der Englischlehrerin ihre didaktische Kompetenz ab und fühlt sich von ihr nicht anerkannt. An einem Kontakt mit Sprecher/innen fremder Sprachen zeigt er sich nicht interessiert und hat dabei ein vor allem auf Grammatik und Wortschatz eingeschränktes Verständnis des Fremdsprachenlernens. Dementsprechend erscheinen ihm fremde Sprachen für seine persönlichen Handlungspläne irrelevant. Dabei sträubt er sich offensichtlich gegen die Einsicht, dass dies eine massive Beschränkung seiner Zukunftsaussichten bedeutet. Die Nichtannahme der Aufgabe, fremde Sprachen zu erlernen, begrenzt zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten. Der Beitrag von Trautmann macht also *ex negativo* die große Bedeutung der Bildungsbiografie für den schulischen Lernerfolg deutlich, worauf in der Unterrichtsplanung und -gestaltung traditionell nur wenig Bezug genommen wird.

Teil IV: Bildungsgangforschung – Methodik – Subjektivität

Ob fremdsprachliche Bildungsgangforschung einer eigenen, genuinen Methodik bedarf, ist eine offene Frage. In den bisherigen Forschungsprojekten wurde und wird durchaus Methodenvielfalt praktiziert. In dieser Situation liegt es nahe zu fragen, wie bisher in der Fremdsprachendidaktik die Subjektivität der Lernenden in den Blick genommen worden ist und wie weit hieraus methodische Anregungen für die fremdsprachenbezogene Bildungsgangforschung gewonnen werden können.

Dementsprechend wirft **Christiane Kallenbach** in ihrem Beitrag einen Blick zurück, der aber zugleich nach vorn gerichtet ist und klären soll, wie die Erforschung subjektiver Theorien für die Bildungsgangforschung nützlich werden kann. Kallenbach hebt zunächst zentrale Dimensionen der Bildungsgangforschung hervor: die Prozesshaftigkeit, die Entwicklung und die Individualität von Lernprozessen. Darauf aufbauend stellt sie die forschungsmethodische Frage in den Mittelpunkt, wie Bildungsgänge, insbesondere sprachliche Bildungsgänge, rekonstruiert werden können. Gerade für diese ist es bedeutsam, dass Sprache beziehungsweise Sprachen im Leben eines jeden Menschen von zentraler und identitätsstiftender Bedeutung sind. Kallenbach schlägt deshalb für die Bildungsgangforschung den *Forschungsansatz Subjektive Theorien* vor, da er dezidiert das Individuum in den Mittelpunkt

rückt. Die Rekonstruktion subjektiver Theorien kann zugleich als Selbst-reflexion verstanden werden, wenn die Interviewpartner/innen an der Rekonstruktion beteiligt werden. Dabei hat die Reflexion über den eigenen Bildungsgang immer auch die Veränderung der eigenen Person zur Folge und bietet insofern Orientierungen für zukünftiges Handeln.

Teil V: Herausforderungen – Dilemmata – Zukunftsperspektiven

Das große Interesse am Sprachen lernenden Subjekt und gerade an individuell-heterogenen Lernprozessen, das die Bildungsgangforschung charakterisiert, beinhaltet – wenngleich wenig explizit – die Forderung, dass Bildungsinstitutionen die subjektiven Bildungswege der Kinder und Heranwachsenden mehr zur Kenntnis nehmen und nicht zuletzt auch curriculare Entscheidungen stärker als bisher an den Lernenden und ihren Bedürfnissen ausrichten sollten. Die derzeitige Bildungspolitik – gerade auch im Bereich der Schulfremdsprachen – geht allerdings einen anderen Weg, der durch die Formulierung von Standards, die Orientierung am Output, Bildungsmonitoring durch groß angelegte Testungen usw. gekennzeichnet ist. Hinzu kommt, dass – gerade durch das zusehends größer werdende Gewicht von Testungen – schwer messbare Kompetenzen und damit nicht zuletzt Bildungsprozesse um ihren Platz im Curriculum kämpfen müssen.

In dem Beitrag von **Adelheid Hu** geht es um dieses Spannungsverhältnis zwischen den pädagogischen Anliegen der Bildungsgangforschung und dem bildungspolitischen Reformprogramm der Outputorientierung durch Bildungsstandards. Besondere Aufmerksamkeit erfährt in dem Beitrag die Art und Weise, wie das Lernen und Lehren von Sprachen in den beiden unterschiedlichen Ansätzen betrachtet wird. Hu zeigt auf, dass beide Positionen zum einen wenig gemeinsam haben und zum anderen jeweils begrenzt sind: Neigt die Bildungsgangforschung dazu, den Leistungs- und Testaspekt unterzubelichten, bleiben bei der Standardorientierung die Perspektive der Schüler/innen, also Aspekte wie Sinnkonstruktion, Reflexivität und Motivation am Rande. Am Beispiel des Sprachenlernens und -lehrens wird – gerade auch für die Zukunft – die Bedeutung der gegenseitigen Wahrnehmung zwischen dem Kompetenz- und Testdiskurs und den bestehenden Forschungen in der Fremdsprachendidaktik und Pädagogik betont, um Rückschritte und Brüche zu vermeiden.

Andreas Bonnet und **Stephan Breidbach** verstehen aus dieser Fragehaltung heraus schulischen Unterricht zunächst als einen institutionellen Interaktionsraum, in dem die Lernenden fachliche Inhalte und persönliche Beziehungen

untereinander und mit den Lehrenden gestalten können. Die beiden Autoren sehen das schulische Fremdsprachenlernen also durchaus als einen Ermöglichungsraum. Sie problematisieren dann aber die zunehmende Verdrängung des Bildenden aus diesem Raum, was die Emergenz von Neuem erschwere oder gar verhindere. Bonnet und Breidbach plädieren deshalb für die Erweiterung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben der Bildungsgangforschung um eine gesamtgesellschaftliche Dimension und sehen so einen Weg zur Beschreibung kollektiver Entwicklungsaufgaben in der reflexiven Auseinandersetzung mit Diskursen, die sich in der Wissenschaft und im kulturellen Bereich ergeben. Dabei müssen Räume für Bildung als Konstruktionen von Selbst- und Weltverständnis im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung und Bildungsgangforschung dadurch offen gehalten werden, dass Irrtumsvorbehalt und Begründungspflicht als unhintergehbare Grundpfeiler die Gestaltung von Bildungsprozessen leitend bleiben.

Die Beiträge zu unserem Sammelband machen in ihrer Gesamtheit deutlich, dass Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung bezüglich des Lernens und Lehrens fremder Sprachen heute vor einer zweifachen Herausforderung stehen. Einerseits muss die Qualität der Erträge von Fremdsprachenunterricht empirisch überprüft werden, andererseits darf angesichts dieser Zielsetzung nicht vergessen werden, dass das Lernen fremder Sprachen in der Vergangenheit, heute und sicherlich auch in der Zukunft als Katalysator für Bildungsprozesse verstanden werden kann, die sich einer einfachen quantitativen oder qualitativen Erhebung entziehen.

Unser Sammelband zeigt, wie facettenreich, empirisch gehaltvoll, überraschend und unvorhergesehen Lern- und Bildungsprozesse aussehen, die mit dem Lernen und Lehren fremder Sprachen verknüpft werden können.

Wir danken Anke Bessel und Elisabeth Bracker für ihre Unterstützung bei der Herstellung des Druckmanuskripts dieser Publikation.

Helene Decke-Cornill, Adelheid Hu und Meinert A. Meyer

Meinert A. Meyer

Entwicklung als Aufgabe. Zum Fremdsprachenlernen aus der Perspektive der Bildungsgangforschung

1. Einführende Vorbemerkung

Bildungsgangforschung bezieht sich auf die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und grenzt sich zugleich von ihr ab. Uns interessiert, wie Lehrer und Schüler im Bildungsprozess zusammen kommen. Uns interessiert das Wechselspiel von Lehren und Lernen aus der Perspektive der Akteure, der lehrenden und lernenden Subjekte. Uns interessiert damit zugleich die Frage, welche Bedeutung der Bildungsgang, der professionelle Bildungsgang der Lehrenden und der entwicklungsorientierte Bildungsgang der Lernenden, für die Unterrichtsgestaltung hat (Bastian, Meyer u. a. 2001, 2004).

Ich verdeutliche die Fragestellung mit Bezug auf eine Publikation von Fritz K. Oser und Franz J. Baeriswyl aus dem Jahre 2002. Die beiden Autoren beschreiben die Perspektive der Lehrenden auf den Lehr-Lern-Prozess wie folgt:

“Every teacher has in mind some fuzzy idea of what a real or ideal instructional process is. During their careers, teachers produce approximately 900 lessons a year that are based on these fuzzy models. For each lesson, they construct and produce a learning world that serves as a ‚life island‘ for young learners. The architecture of such worlds requires that chains of activities in which each element is connected to the next according to a certain logic must be embedded in meaningful actions. To create these learning worlds successfully, teachers must possess professional knowledge about the stimulation and the coordination of learning-based, multiform activities.” (Oser & Baeriswyl 2001, 1031)

Wenn das Lernen der Lerner für die Lehrenden so wichtig ist, wenn aber zugleich stimmt, dass ihre Konzeptionen der Prozesse „fuzzy“ sind, dann liegt es nahe, die Lehrer als Lehrer und die Lerner als Lerner gründlicher zu erforschen, ganzheitlicher sozusagen. Aus der Perspektive der Bildungsgangforschung ist es für dieses Vorhaben nahe liegend die Entwicklung der Heranwachsenden als Aufgabe zu verstehen. „Entwicklung“ ist dabei als ein Konzept gedacht, das in gewisser Weise *zwangsläufige* (oder: natürliche, nicht bewusst gesteuerte) Prozesse beschreibt, während „Aufgabe“ ein *normatives* Konzept darstellt, etwas, worum man sich mehr oder weniger

bewusst und motiviert bemüht – oder eben auch nicht. Robert J. Havighurst (1948) hat das erstmals mit dem Begriff der „developmental tasks“ gefasst, der Entwicklungsaufgaben.

Ich versuche nachfolgend, das Fremdsprachenlernen aus dieser Perspektive zu erhellen. Dafür gliedere ich meinen Beitrag nach dieser Einleitung in vier Teile. In **Abschnitt 2** gebe ich Beispiele dafür, dass sich Menschen Fremdsprachen selbst beigebracht haben. In **Abschnitt 3** stelle ich das Modell der Entwicklungsaufgaben vor und in **Abschnitt 4** kontrastiere ich die Selbstlern-Beispiele und dieses Modell mit dem, was man empirisch feststellen kann, wenn man Fremdsprachenunterricht beobachtet. In **Abschnitt 5** skizziere ich, in welchem Sinne man Entwicklung als Aufgabe im Spannungsfeld von Instruktion und Selberlernen auf Bildung beziehen kann.

2. Sich selbst etwas beibringen

Heinrich Schliemann (1822-1890), der „Entdecker von Troja“, war ein gerissener, sehr erfolgreicher Geschäftsmann; als Wissenschaftler war er ein wagemutiger, ehrgeiziger Dilettant. Man muss also vorsichtig sein, wenn man seine Autobiografie zitiert, vielleicht blufft er gerade. Außerdem wissen wir aus der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, dass in Selbstdarstellungen das vergangene Leben so konstruiert wird, wie man es gerne sehen möchte, nicht unbedingt so, wie es tatsächlich gewesen ist. Dies zu berücksichtigen kann aber nichts an der Tatsache ändern, dass Schliemann sich eigenständig, mit großer Zähigkeit und beträchtlichem Erfolg sechzehn fremde Sprachen beigebracht hat (vgl. Cobet 1997, 30 ff.). Er beherrschte das Alt- und das Neugriechische offensichtlich so gut, dass er den Bauern in Mykene den Homer vorlesen konnte (vom Altgriechischen in den neugriechischen Dialekt übersetzend); mit 36 Jahren lernte er noch das Arabische und trug dann ägyptischen Nilschiffern den Koran vor; mit 48 Jahren lernte er für die Ausgrabungen in Troja das Türkische; mit den Großen seiner Zeit korrespondierte er auf Englisch, Französisch, Deutsch oder Russisch. Ich berichte nachfolgend knapp, wie Schliemann sein Fremdsprachenlernen selbst darstellt (Schliemann 1892), kommentiere es und beziehe es auf die Bildungsangproblematik.

Mit 14 Jahren wurde Schliemann aus finanziellen Gründen vom Gymnasium genommen; er begann eine Tätigkeit als Handlungsgehilfe in Hamburg, musste diese aber aus gesundheitlichen Gründen mit 19 Jahren aufgeben. Er plante deshalb eigentlich eine Reise nach Venezuela, sein Schiff strandete dann aber vor der holländischen Küste und so landete er in Amster-

dam. Schliemann schildert die ärmlichen Bedingungen, unter denen er dort leben musste, und dass er trotzdem die Hälfte seines knappen Lohnes als „Comptoirdiener“ für seine Weiterbildung ausgab. Er weist darauf hin, dass er sich in kurzer Zeit durch Privatunterricht bei einem Kalligraphen „eine leserliche Handschrift“ aneignete, und beschreibt dann, mit welcher Methode er sich dem Englischen zuwandte:

„Diese einfache Methode besteht zunächst darin, dass man sehr viel laut liest, keine Übersetzungen macht, täglich eine Stunde nimmt, immer Ausarbeitungen über uns interessierende Gegenstände niederschreibt, diese unter der Aufsicht des Lehrers verbessert, auswendig lernt und in der nächsten Stunde aufsagt, was man am Tage vorher corrigirt hat. Mein Gedächtniss war, da ich es seit der Kindheit gar nicht geübt hatte, schwach, doch benutzte ich jeden Augenblick und stahl sogar Zeit zum Lernen. Um mir sobald als möglich eine gute Aussprache anzueignen, besuchte ich Sonntags regelmäßig zweimal den Gottesdienst in der englischen Kirche und sprach bei dem Anhören der Predigt jedes Wort derselben leise für mich nach. Bei allen meinen Botengängen trug ich, selbst wenn es regnete, ein Buch in der Hand, aus dem ich etwas auswendig lernte; auf dem Postamte wartete ich nie, ohne zu lesen. So stärkte ich allmählich mein Gedächtniss und konnte schon nach drei Monaten meinen Lehrern, Mr. Taylor und Mr. Thompson, mit Leichtigkeit alle Tage in jeder Unterrichtsstunde zwanzig gedruckte Seiten englischer Prosa wörtlich hersagen, wenn ich dieselben vorher dreimal aufmerksam durchgelesen hatte. Auf diese Weise lernte ich den ganzen ‚Vicar of Wakefield‘ von Goldsmith und Walter Scott's ‚Ivanhoe‘ auswendig. Vor übergroßer Aufregung schlief ich nur wenig und brachte alle meine wachen Stunden der Nacht damit zu, das am Abend Gelesene noch einmal in Gedanken zu wiederholen. Da das Gedächtniss bei Nacht viel concentrirter ist als bei Tage, fand ich auch diese nächtlichen Wiederholungen von grösstem Nutzen; ich empfehle dies Verfahren jedermann. So gelang es mir, in Zeit von einem halben Jahre mir eine gründliche Kenntnis der englischen Sprache anzueignen.“ (Schliemann 1892, Seitenangaben hier und nachfolgend nach der Ausgabe von Vollmann, 60 f.)

Es fällt auf, dass Schliemann sehr zielstrebig an seine selbstgestellte Aufgabe geht. Dabei weist er mehrmals darauf hin, dass seine Methode einfach ist. Er stellt keine Übersetzungen (in die Muttersprache) her, wahrscheinlich weil ihm das zu zeitaufwendig ist, praktiziert also die „direkte Methode“, wie sie später von Wilhelm Viëtor entwickelt und gerechtfertigt worden ist. Er kombiniert sehr geschickt Produktives – von ihm selbst geschriebene kurze Texte, die er – nach Korrektur durch Lehrer – auswendig lernt, mit Rezeptivem, den vorgegebenen Büchern, die er gleichfalls auswendig lernt. Nicht die beiden Engländer, die Schliemann unterrichten, bringen ihn ans methodische Arbeiten; vielmehr weist er selbst, als Autodidakt, den beiden eine bestimmte Rolle zu und ergänzt das durch *Native Speaker*-Kontakt in der englischen Kirche. Er lernt, wo immer er kann. Dabei verfügt er offensichtlich über ein phänomenales Gedächtnis, um das wir normalen Sterblichen ihn nur beneiden können. Kein Wunder, dass er schnell vorankommt. Dabei unterschlägt er, dass er in der Schule schon etwas Lateinisch gelernt hatte.

Wir können ihm abnehmen, dass er tatsächlich nach einem halben Jahr den Erwerb der englischen Sprache abschließen konnte. Wenn er mehr Zeit gebraucht hätte, hätte er es nie zur Beherrschung der vielen fremden Sprachen gebracht, die für ihn dokumentiert sind, auch wenn wir das jeweils erreichte Niveau der Sprachbeherrschung nicht genau wissen.

Wenn man sich nun fragt, was von Heinrich Schliemanns autodidaktischem Lernprogramm auf schulischen Fremdsprachenunterricht übertragen werden kann, muss zunächst herausgestellt werden, dass er offensichtlich hochgradig motiviert war, das Englische und die anderen fremden Sprachen, mit denen er in Amsterdam in Kontakt kam, zu erlernen. Auch wenn wir wissen, dass dies für Kaufmannslehrlinge alte hanseatische Tradition gewesen ist – die Lehrlinge wurden in der Hanse als die „sprakelers“, die Sprachenlerner bezeichnet –, ändert das nichts an Schliemanns individueller Leistung.

Selbstverständlich kann für normale Schüler nicht das Lernen in der schlaflosen Nacht weitergehen, wie Schliemann schildert. Wir wären sonst ziemlich bald in einem schulischen Irrenhaus! Aber etwas mehr täglicher Lernerarbeit dürfte man, wie ich meine, vielen der heutigen Schüler durchaus abverlangen!¹

Ebenso interessant wie die Darstellung des Erlernens der englischen Sprache ist Schliemanns Fortsetzungsbericht. Er schreibt:

„Dieselbe Methode wendete ich danach bei dem Studium der französischen Sprache an, die ich in den folgenden sechs Monaten bemeisterte. Von französischen Werken lernte ich Fénelon's ‚Aventures de Télémaque‘ und ‚Paul et Virginie‘ von Bernardin de Saint-Pierre auswendig. Durch diese anhaltenden übermässigen Studien stärkte sich mein Gedächtnis im Laufe eines Jahres dermassen, dass mir die Erlernung des Holländischen, Spanischen, Italienischen und Portugiesischen ausserordentlich leicht wurde, und ich nicht mehr als sechs Wochen gebrauchte, um jede dieser Sprachen fließend sprechen und schreiben zu können.“ (Schliemann 1892, 61)

Die Differenz der Schliemannschen Methode zu dem, was im schulischen Fremdsprachenunterricht heute üblich ist, wird in diesem Zitat noch einmal deutlich. Schliemann lernt *eine Sprache nach der anderen*. In der Schule fangen wir dagegen meist mit Englisch als erster Fremdsprache an, die zweite Fremdsprache folgt dann aber in der Regel schon nach zwei Schuljahren in der Sekundarstufe I, obwohl der Englischlehrgang längst noch nicht abgeschlossen ist. In der Klasse 8 oder 9 kommt dann häufig eine dritte Sprache dazu,

1 Die für Fremdsprachenlerner wichtige Herausforderung, immer neu Vokabeln lernen zu müssen, findet bei Schliemann eine für mich einleuchtende Lösung. Er liest, liest und liest, er hört zu, so viel er kann, und er lernt auswendig. Angemerkt sei, dass es mir ein Rätsel ist, wie man mit dreimaligem Lesen zwanzig Seiten fremdsprachiger Prosa auswendig lernen kann! Wir sollten Schülern weniger abverlangen. Sie sollten aber, wenn eben möglich, selbst ausgewählte, für sie interessante Texte lesen und auch auswendig lernen.

gelegentlich sogar eine vierte. Alles parallel! Schliemann hätte ein solches Programm sicherlich als unnötige Verkomplizierung der Lernaufgabe abgelehnt.

Schliemann beherrscht nun neben seinem Schullatein sechs Fremdsprachen, hat aber den richtigen Riecher für das, was für ihn nützlich werden kann. Er erlernt das Russische, was, wie er schildert, keine einfache Sache war:

„Die einzigen russischen Bücher, die ich mir verschaffen konnte, waren eine alte Grammatik, ein Lexikon und eine schlechte Übersetzung der ‚Aventures de Télémaque‘. Trotz aller meiner Bemühungen aber wollte es mir nicht gelingen, einen Lehrer des Russischen aufzufinden; denn außer dem russischen Vizekonsul, Herrn Tannenberg, der mir keinen Unterricht geben wollte, befand sich damals niemand in Amsterdam, der ein Wort von dieser Sprache verstanden hätte. So fing ich denn mein neues Studium ohne Lehrer an und hatte auch in wenigen Tagen, mit Hilfe der Grammatik, mir schon die russischen Buchstaben und ihre Aussprache eingeprägt. Dann nahm ich meine alte Methode wieder auf, verfasste kurze Aufsätze und Geschichten und lernte dieselben auswendig. Da ich niemand hatte, der meine Arbeiten verbesserte, waren sie ohne Zweifel herzlich schlecht; doch bemühte ich mich, meine Fehler durch praktische Übungen vermeiden zu lernen, indem ich die russische Übersetzung der ‚Aventures de Télémaque‘ auswendig lernte. Es kam mir vor, als ob ich schnellere Fortschritte machen würde, wenn ich jemand bei mir hätte, dem ich die Abenteuer Telemach's erzählen könnte: so engagierte ich einen armen Juden, der für 4 Francs pro Woche allabendlich zwei Stunden zu mir kommen und meine russischen Declamationen anhören musste, von denen er keine Silbe verstand. Da die Zimmerdecken in den gewöhnlichen holländischen Häusern meist nur aus einfachen Brettern bestehen, so kann man im Erdgeschoss oft alles vernehmen, was im dritten Stock gesprochen wird. Mein lautes Recitiren wurde deshalb bald den anderen Miethern lästig, sie beklagten sich bei dem Hauswirth, und so kam es, dass ich in der Zeit meiner russischen Studien zweimal die Wohnung wechseln musste. Aber alle diese Unbequemlichkeiten vermochten meinen Eifer nicht zu vermindern, und nach sechs Wochen schon konnte ich meinen ersten russischen Brief an Wassili Plotnikow schreiben, den Londoner Agenten der großen Indigohändler Gebrüder M.P.N. Malutin in Moskau; auch war ich im Stande, mich mit ihm und den russischen Kaufleuten Matwejew und Frolow, die zu den Indigoauktionen nach Amsterdam kamen, fließend in ihrer Muttersprache zu unterhalten.“ (Schliemann 1892, 63 f.)

Man sieht: Schliemann kann zunächst seine eigene Methode, das Auswendiglernen selbstverfasster, korrigierter Texte und ganzer Bücher, nicht einsetzen. Andere Menschen hätten sich deshalb wahrscheinlich doch damit abgefunden, die Grammatik und die Vokabeln zu lernen. Nicht so Schliemann. Er erschließt sich die russische Übersetzung des „Telemachos“ über die französische Originalausgabe. Er ist dann so erfolgreich, dass er bald nach St. Petersburg gehen und sich dort als Kaufmann selbständig machen kann.

Interessant ist eine Bewertung von Schliemanns Lernmethode aus der Perspektive der Interlanguage-Forschung. Stephen Krashen (1981, 1985) hat die These vertreten, dass man am besten *en passant* lernt, dadurch also, dass man versucht, Kommunikation in der fremden Sprache zu verstehen und dann nach

einiger Zeit auch selbst an fremdsprachlicher Kommunikation zu partizipieren. Dies macht Schliemann offensichtlich sehr intensiv, indem er ganze Texte auswendig lernt. Aber er macht es mit zäher Zielgerichtetheit, nicht *en passant*. Man muss sich *kontrolliert* der fremden Sprache aussetzen, wenn man sie lernen will! Schliemann beschafft sich dafür *comprehensible input*, wie das bei Krashen heißt, beziehungsweise, wiederum mit Krashen, Texte *slightly above comprehensibility*, sonst lernt man ja nichts dazu! Schliemanns Abneigung gegen Grammatikunterricht teilt Krashen. Nur für Linguisten sei Grammatik gut, sagen beide. Dabei können wir davon ausgehen, dass das, was für Schliemann lernfördernde Überforderung gewesen ist, die meisten normalen Lernenden so überfordern dürfte, dass es zum Lernstillstand käme.

Die rechtfertigende Theorie, die Krashen für seine Lernmethodik entwickelt hat, wird durch Schliemann allerdings nicht bestätigt. Seine Lernstrategie bestand offensichtlich darin, eine *einfache* Lernmethode zu entwickeln und dann die von ihm selbst gesuchten Lehrer gezielt für das derart selbstbestimmte Lernen einzusetzen. Krashen unterscheidet hingegen, wie wir wissen, zwischen *acquisition* und *learning*. Effektiv, so seine These, sei nur die *acquisition*, der „natürliche“ Spracherwerb; *learning* verlange dagegen vom Lerner, sein grammatisch-lexikalisches Regelwissen wie an einem Monitor in den Textproduktionsprozess einzubringen, was in normalen fremdsprachlich-kommunikativen Situationen nur selten möglich und deshalb für den Fremdsprachenerwerb nur sehr begrenzt hilfreich sei. *Learning* sei unproduktiv.

Schliemanns Bericht bestätigt diese Position nicht. *Learning* durch *acquisition* zu ersetzen, wäre viel zu ineffektiv, viel zu langsam gewesen! Dies wird noch deutlicher, wenn wir sehen, wie Schliemann Altgriechisch gelernt hat. In der Schule hatte Schliemann nur Lateinisch lernen können, Griechisch zu lernen, habe er sich aber immer sehnlichst gewünscht. Er stellt in seiner Autobiografie zunächst dar, dass er während des Krimkrieges nicht daran denken konnte, Griechisch zu erlernen, und schreibt dann:

„Als [...] im Januar 1856 die ersten Friedensnachrichten in Petersburg eintrafen, vermochte ich meinen Wunsch nicht länger zu unterdrücken und begab mich unverzüglich mit größtem Eifer an das neue Studium; mein erster Lehrer war Herr Nikolaos Pappadakes, der zweite Herr Theokletos Vimpos, beide aus Athen, wo der letztere heute Erzbischof ist. Wieder befolgte ich getreulich meine alte Methode, und um mir in kurzer Zeit den Wortschatz anzueignen, was mir noch schwieriger vorkam als bei der russischen Sprache, verschaffte ich mir eine neugriechische Übersetzung von ‚Paul et Virginie‘ und las dieselbe durch, wobei ich dann aufmerksam jedes Wort mit dem gleichbedeutenden des französischen Originals verglich. Nach einmaligem Durchlesen hatte ich wenigstens die Hälfte der in dem Buche vorkommenden Wörter inne, und nach einer Wiederholung dieses Verfahrens hatte ich sie beinahe alle gelernt, ohne dabei auch nur eine Minute mit Nachschlagen in einem Wörterbuche verloren zu haben. So gelang es mir, in der kurzen Zeit von sechs Wochen die Schwierigkeiten des Neugriechischen zu bemeistern; danach aber

nahm ich das Studium der alten Sprache vor, von der ich in drei Monaten eine genügende Kenntnis erlangte, um einige der alten Schriftsteller und besonders den Homer verstehen zu können, den ich mit der größten Begeisterung immer und immer wieder las. Nun beschäftigte ich mich zwei Jahre lang ausschließlich mit der altgriechischen Literatur, und zwar las ich während dieser Zeit beinahe alle alten Klassiker kursorisch durch, die Ilias und Odyssee aber mehrmals. Von griechischer Grammatik lernte ich nur die Deklinationen und die regelmäßigen und unregelmässigen Verba; mit dem Studium der grammatischen Regeln aber verlor ich auch keinen Augenblick meiner kostbaren Zeit. [...] Meiner Meinung nach kann man sich eine gründliche Kenntnis der griechischen Grammatik nur durch die Praxis aneignen, d.h. durch aufmerksames Lesen klassischer Prosa und durch Auswendiglernen von Musterstücken aus derselben. Indem ich diese höchst einfache Methode befolgte, lernte ich das Altgriechische wie eine lebende Sprache. So schreibe ich es denn auch vollständig fließend und drücke mich ohne Schwierigkeit darin über jeden beliebigen Gegenstand aus, ohne die Sprache je zu vergessen. Mit allen Regeln der Grammatik bin ich vollkommen vertraut, wenn ich auch nicht weiss, ob sie in den Grammatiken verzeichnet stehen oder nicht.“ (Schliemann 1892, 69-71)

Wir sehen: Schliemann lehnt zwar das Studium von Grammatiken ab, er hat aber offensichtlich eine hohe Sensibilität für die *in den Sprachen steckende, implizite* Grammatik. Dies entspricht dem heutigen fachdidaktischen Diskussionsstand. Heute wird wieder akzeptiert, dass der Lernprozess durch *Sprachbewusstheit*, durch *language awareness*, gefördert werden kann (Wolff 1992, Kolb in diesem Band, Beck & Klieme 2007). Dieter Wolff begründet dies wie folgt:

„Ein Unterricht, der auf *language awareness* fokussiert, ermöglicht es dem Lernenden, ein eigenes Kategoriensystem aufzubauen, eine individuelle psychologische Grammatik, deren Beschreibungskategorien er versteht, weil er sie selbst oder zusammen mit anderen entwickelt hat.“ (1992, 196)

Eben dies hat Schliemann aufgrund seines vorangegangenen Erwerbs der anderen Sprachen offenkundig „gewusst“, als er das Altgriechische so lernte, als wenn es eine lebende Sprache wäre. Dabei will er offensichtlich zugleich zeigen, dass er das, was im 19. Jahrhundert *Bildung* ausmachte, die Kenntnis der griechischen und lateinischen Klassiker, besser bewältigt hat als reguläre Gymnasialabsolventen. Auch das kennzeichnet seine Motivationslage. Der wichtigste Ertrag der Auseinandersetzung mit Schliemanns Autobiografie scheint mir jedoch darin zu bestehen, dass er ein überzeugendes Beispiel für die Berechtigung der Förderung von *learner autonomy*, von Selbstbestimmung und Selbstregulation im Fremdsprachenunterricht liefert. Wir sollten deshalb, wie ich meine, versuchen, die Selbstbestimmung der Lernenden bei der Entwicklung individueller Lernmethoden weiter auszubauen (Little 1991, 4). Selbstbestimmung und Selbstregulation sind wahrscheinlich auch dann effektiver, wenn das fremdbestimmte Lernprogramm – in der Regel über die komplexen Lehrwerkprogramme der Schulbuchverlage gesteuert – systematisch, überlegt

und mit hohem methodischen Aufwand gestaltet ist. Dabei sollten wir nicht übersehen, dass wir heute im Fremdsprachenunterricht methodische Wege kennen und auch nutzen, die Schliemann sicherlich mit Begeisterung selbst gegangen wäre. Wir haben visuelle Hilfen, Sprechkassetten, Videos, den Computer und vieles andere mehr, und wir haben Lehrverfahren, die es ermöglichen, *comprehensible input* nicht nur in Texten zu entschlüsseln, sondern auch in vergleichsweise authentischen Kommunikationssituationen handelnd zu erproben.

Ich habe jetzt gezeigt, wie man einzelne der Aspekte der auf Einfachheit ausgelegten, aber dann ja doch recht komplexen Lernmethode Schliemanns in heutiger Begrifflichkeit beschreiben kann, und ich habe didaktische Ratschläge gegeben. Man wird mit Schliemann die Krashen-Kritik am der Grammatikunterricht ein Stück weit akzeptieren; *selbstbestimmtes* Lernen kann offensichtlich sehr effektiv werden, auch bei Verletzung vieler fremdsprachendidaktischer Regeln, die wir heute als selbstverständlich betrachten. Zugleich wird für uns die individuelle Sprachbewusstheit bedeutsam.

Man könnte gegen meine Applikation der Fremdsprachenlernmethode Schliemanns auf den heutigen Fremdsprachenunterricht aber einwenden, dass Schliemann ein *exzeptioneller* Autodidakt gewesen sei. Dem würde ich zunächst zustimmen. Die Lernaufgabe, die er sich gestellt hat, ist aber durchaus mit den Aufgaben vergleichbar, vor denen Fremdsprachenlerner heute stehen. Ich verdeutliche dies an Beispielen aus der Gegenwart.

Wenn man Studierende der Lehrämter fragt, wie sie sich einmal selbst etwas beigebracht haben – ich stelle diese Frage seit vielen Jahren nicht nur an Fremdsprachenstudenten und danke Ewald Terhart für die Anregung –, dann wird man zu ähnlichen Erkenntnissen kommen. Oft wird von den Studierenden beschrieben, wie sie sich selbst das Schwimmen oder das Fahrradfahren oder das Lesen und Schreiben oder das Spielen eines Musikinstrumentes beigebracht haben. Es gibt auch amüsante Beispiele, etwa, wie man das Ohrenwackeln lernen kann. Oder einen Versuch, elektrischen Strom auszuprobieren. Der Student hat dafür das Kabel seines Kassettenrecorders genommen, es abgeschnitten und das abgeschnittene Ende in einen Eimer Wasser gehalten und so mit lautem Knall einen Kurzschluss produziert. Viele Studierende weisen auch darauf hin, dass sie sich Hilfe beschafft haben, so wie Heinrich Schliemann.

Ich gebe jetzt einige wenige auf das Lernen der Fremdsprachen bezogene Beispiele. Hanna S. beschreibt, wie sie sich Spanisch beigebracht hat:

Ich habe mir ein Grammatikbuch gekauft und die Konjugationen des Präsens gelernt. Da ich vorher schon Latein in einem Intensivkurs gelernt hatte und dabei hauptsächlich Konjugationen und Deklinationen auswendig gelernt habe, habe ich es mit dem Spanischlernen ebenso gemacht. Dann bin ich durch Mexiko gereist und habe dort viel gesprochen. Verstehen konnte ich leicht, da ich vieles

aus dem Französischen herleiten konnte und im Präsens konnte ich auch sprechen. Nach und nach habe ich ein paar häufige Formen des Präteritums und des Futur gelernt. Nach drei Monaten habe ich noch einen einwöchigen Intensivkurs gemacht und für einfache Konversation war mein Spanisch dann gut genug.

Johanne B. beschreibt das Lernen von *si*-Sätzen im Französischen, sie kümmert sich also sehr wohl um eine explizite Grammatik, und weist dabei auf eine alt bekannte schulische Schwierigkeit hin:

*Im letzten Jahr habe ich als Fremdsprachenassistentin in Frankreich gearbeitet. Ständig haben mich meine Schüler verbessert, wenn ich *si*-Sätze (wenn/falls-Sätze) gebildet habe, und trotzdem konnte ich mir die richtigen Formen nicht merken. Also habe ich mich eines Tages hingesetzt, meine Französischgrammatik herausgeholt und mir die Bildung von *si*-Sätzen angeguckt. Nachdem ich das System verstanden hatte, habe ich mir die Regeln sauber und ordentlich abgeschrieben. In den folgenden Wochen habe ich - immer, wenn etwas Zeit war - die verschiedenen Formen aufgeschrieben oder mir aufgesagt. Am wichtigsten war allerdings, dass ich die Bildung der *si*-Sätze endlich einmal verstanden habe, was ich während meiner ganzen Französisch-LK-Zeit nicht getan habe.*

Berenike T. hat sich selbst Georgisch beigebracht:

Als ich vor einigen Jahren eine Reise nach Georgien plante, sah ich mich vor die Aufgabe gestellt mich vorher mit einigen Dingen zu beschäftigen, um von der Reise möglichst viel zu haben. Neben der Beschäftigung mit der Geschichte und der Kultur schien es mir unabdingbar, wenigstens die Schrift und einige grundlegende Wörter zu lernen, um mich im Aufschriftendschungel zurechtzufinden. Ich besorgte mir einen Kauderwelsch-Band zur georgischen Sprache und los gings. Das Alphabet war recht schwierig, aber hinterher konnte ich alles buchstabieren. Auch durch wichtige Schlagwörter konnte ich einiges verstehen. Interessant war, dass es (im Kauderwelsch-Sprachführer) Fehler im Alphabet und der Aussprache gab, die erst vor Ort durch Bemerken der Fehler und Nachfragen, wie es denn richtig sei, richtig gestellt werden konnten.

Das Beispiel ähnelt Schliemanns Erlernen des Russischen. Es ist zugleich interessant, weil hier gezielt eine Basiskompetenz angestrebt wird, mehr nicht. Eine solche reduzierende Zielsetzung kommt, so viel ich sehe, bei Selberlernern häufig vor, sie spielt aber in Richtlinien und in der aktuellen Diskussion über die Festlegung und Messung von Bildungsstandards keine Rolle.

Peter T. beschreibt eine Lernaufgabe auf einem hoch entwickelten Fremdsprachenniveau. Er wollte einen russischen Roman ins Deutsche übersetzen:

Ich habe mir einmal (es zog sich über Jahre hin) beigebracht, literarische Texte aus dem Russischen ins Deutsche zu übersetzen. Ich hatte mir einen sprachlich sehr komplizierten und lakonischen Roman ausgewählt, ohne dass ich mir wirklich darüber klar gewesen wäre, ob er mir gefiel und was mein Zugang zu

einer Übersetzung sein könnte. Ich fing einfach vorne an. Der Text beinhalte Palindrome, Verdrehungen von Zitaten, Eigenzitate usw. In gewisser Weise lullte mich das bloße Tun des Übersetzens selber, das Wörterfinden etc. ein und ließ mich das Gefühl unterdrücken, dass es so nicht ging. Nachher hatte ich einen vollständigen deutschen Text, und es ging mir wie dem Sklaven bei Platon. Ich war vor den Kopf gestoßen - nämlich von der unleugbaren Tatsache, dass ich alles würde nochmals machen müssen. Ich probierte dann allerdings zunächst exemplarisch Stiläquivalente aus. Und merkte allmählich, wie es funktionieren könnte.

Peter T. demonstriert, dass Selberlernen mit Leiden, mit Irrwegen und mit starken Erfahrungskrisen gekoppelt sein kann, wie sie im Fremdsprachenunterricht – so die herrschende Didaktik – eigentlich vermieden werden sollen.

3. Entwicklungsaufgaben

Ich bezeichne die jetzt vorgestellten Beispiele vorläufig und mit Vorbehalt als außerschulische Bearbeitungen von „*Entwicklungsaufgaben*“, denen sich die Lerner stellen und die sie, wenn sie sie lösen können, in ihrer Entwicklung voran bringen. Den Aufgabenbearbeitungen durch Schliemann und die Studenten gemeinsam ist dabei, dass es klare Zielvorstellungen, eine hohe Motivation und eine teilweise beträchtliche Frustrationstoleranz gibt, zugleich aber auch Stolz auf das Erlernte. Dabei wird deutlich, nicht nur bei Heinrich Schliemann, dass es um Selbstbestimmung geht. Oder, anders formuliert: Die Selbstbestimmung ist selbstverständlich paradoxer Weise auch da erkennbar, wo die Aufgaben den Lernenden durch die Umwelt aufgedrängt werden.

Ich fasse die Ergebnisse der jetzt dargestellten und vieler anderer Fälle zusammen und bewerte sie. Selbstbestimmtes Lernen klappt,

- wenn man einfach etwas ausprobieren kann und auch Fehler machen darf,
- wenn es interessant ist oder sogar begeistert,
- wenn man über den Lernerfolg Anschluss an die anderen, die Älteren, die Peers, die beneideten „Gebildeten“ bekommt oder ihnen sogar imponieren kann,
- wenn es eine Notsituation gibt, in der man einfach handeln muss, wenn's also „Druck“ gibt,
- wenn man einen Weg und ein dazugehöriges Ziel sieht,