Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem

Grundlagen der Lehr- und Lernmethode

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 06 Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

von
Wiebke Augustin
aus Darmstadt

Karlsruhe
2011

Referent:
Korreferent:
Tag des Prüfungskolloquiums:

Teil 1: Lernen und Sprache – Modelle, Theorien und Ansätze ... 8
Einleitung ... 8
1. Vorüberlegungen ... 12
1.1. Lernen ... 16
1.2. Neurophysiologie und Lernen ... 20
1.2.1. Der Aufbau des Gehirns und seine Funktionen für Sprache und Lernen ... 21
2. Lerntheorien ... 27
2.1. Behaviorismus ... 29
2.1.1. Lernen durch klassische Konditionierung ... 30
2.1.2. Die klassische Konditionierung nach Pawlow ... 33
2.1.3. Die klassische Konditionierung nach Watson ... 36
2.1.4. Die klassische Konditionierung nach Guthrie ... 40
2.1.5. Die klassische Konditionierung in Lehre und Erziehung ... 42
2.2. Operante Konditionierung ... 45
2.2.1. Die operante Konditionierung nach Thorndike ... 47
2.2.1.1. Thorndikes Lernmodell ... 49
2.2.1.2. Gesetz der Übung ... 49
2.2.1.3. Gesetz der Wirkung ... 50
2.2.1.4. Gesetz der Bereitschaft ... 51
2.2.1.5. Die Weiterentwicklung der Lerntheorie Thorndikes ... 52
2.2.2. Der radikale Behaviorismus nach Skinner ... 53
2.2.2.1. Positive und negative Verstärkung ... 62
2.2.2.2. Bestrafung und Löschung ... 66
2.2.2.3. Gezielte Verstärkung durch Lernen im Teletandem ... 69
2.2.2.4. Motivation in der operanten Konditionierung ... 72
2.2.2.5. Skinners radikaler Behaviorismus und (institutionelles) Lernen ... 74
2.2.2.6. Skinners Auffassung von Autonomie ... 77
2.2.3. Integrative Ansätze ... 80
2.2.3.1. Tolmans Theorie zielgerichteten Verhaltens ... 80
2.3. Kognitive Lerntheorien ... 83
2.3.1. Die Gestaltpsychologie ... 86
2.3.1.1. Die Gestaltgesetze ... 89
2.3.1.2. Das Prägnanzgesetz ... 90
2.3.1.3. Die Prinzipien der Kontinuität, Geschlossenheit, Ähnlichkeit, Nähe und Einfachheit ... 91
2.3.1.4. Die Gestaltgesetze: Lernen und Gedächtnis ... 91
2.3.1.5. Gestalttheorie und Spracherwerb ... 95
2.3.2. Soziales Lernen ... 97
2.3.2.1. Soziale Lerntheorie nach Rotter ... 97
2.3.2.1.1. Rotters Erwartungs-Wert-Theorie ... 98
2.3.2.1.2. Kontrollüberzeugungen ... 100
2.3.2.2. Die soziale Lerntheorie Seligmans ... 101
2.3.2.2.1. Seligman: Kontrolle, erlernte Hilflosigkeit und Kausalattributionen ... 102
2.3.2.2.2. Seligman: Positive Psychologie ... 110
2.3.2.2.2.1. Was bedeutet positive Psychologie? ... 111
2.3.2.2.2.2. Positive Psychologie und Lernen ... 113
2.3.2.3. Bandura: Soziales Lernen ... 116
2.3.2.3.1. Modell- oder Beobachtungslernen ... 120
2.3.2.3.2. Soziales Lernen als Vorläufer der Handlungstheorien ... 124
2.3.2.3.3. Theorie der Selbstwirksamkeit ... 125

2.3.2.3.4. Selbstwirksamkeit und Motivation 131
2.3.2.4. Exkurs: Motiv und Motivation 133
2.3.2.4.1. Motivation und Lernen 135
2.3.2.4.2. Das Konzept des Flow-Zustandes 142
2.3.2.4.2.1. Flow-Zustand: Die Bedeutung von Zielsetzungen und Feedback 143
2.3.2.4.2.2. Flow-Zustand: Die Harmonie von Aufgaben, Fähigkeiten, Handeln und Bewusstheit 145
2.3.2.4.2.3. Flow-Zustand: Aufmerksamkeit, Ängste und Selbstvergessenheit 147
2.3.2.4.2.4. Flow-Erleben und Autotelik 149
2.3.2.4.2.5. Individuelle und gesellschaftliche Hemmnisse für Flow-Erleben 150
2.3.2.4.3. Motivation und Lernen in institutionellen Kontexten 152
2.4. Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze 154
2.4.1. Der Konstruktivist und Philosoph Siegfried J. Schmidt 172
2.4.2. Integrativer Konstruktivismus 174
2.4.2.1. Grundlagen der Theorie der Geschichten und Diskurse 178
2.4.2.1.1. Historischer Überblick 178
2.4.2.1.2. Grundlegende Begriffe der Geschichten & Diskurse – Theorie 182
2.4.2.1.3. Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs 189
2.4.2.2. Geschichten & Diskurse-Theorie: Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehr- und Lernmethode Teletandem im universitären Kontext 203
2.4.2.2.1. Lernprozesse und Lernen 203
2.4.2.2.2. Lehr- und Lernkulturen 209
2.4.3. Der Konstruktivist und Neurobiologe Gerhard Roth: Empirische Kognitionsforschung 216
2.4.3.1. Neurophysiologie und Konstruktivismus: Die Stufentheorie der Kommunikation 218
2.4.3.2. Roths Konstruktivismus: Lehren und Lernen 221
2.4.3.3. Das limbische System und seine Bedeutung für das menschliche Lernen 223
2.4.3.4. Voraussetzungen für angemessenes Lehren und Lernen: Harmonie, Motivation, Aufmerksamkeit 228
2.4.3.5. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Umsetzung im Teletandem 233
Teil 2: Teletandem 237
3. Einführung 237
3.1. Historischer Abriss des Fremdsprachenlernens im Tandem und Teletandem 238
3.1.1. Das *mutual system* oder die *Bell-Lancaster-Methode* 238
3.1.2. Schüler-helfen-Schülern (ShS) 241
3.1.3. Schwarze Pädagogik oder Vorläufer des Tandemlernens? 246
3.1.4. Tandemlernen in den 1960er und 1970er Jahren 248
3.1.4.1. Sprachliche Integration durch Lernen im Tandem 251
3.1.5. Tandemlernen in den 1980er und 1990er Jahren 252
3.1.6. Tandemlernen im universitären Rahmen 254
3.1.7. Vom Tandem zum Teletandem 255
3.2. Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem 259
3.2.1. Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner 260
3.2.1.1. Die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft 263
3.2.1.2. Wertschätzung, Annahme und Vertrauen 266
3.2.1.3. Empathisches Verstehen 267
3.2.1.4. Perzeption der angeführten Einstellungen 270
3.2.2. Die Prinzipien des Lernens im Teletandem 272
3.2.2.1. Das Autonomieprinzip 273
3.2.2.1.1. Autonomie und Lernen 274

3.2.2.1.2. Radikale Autonomieansätze ... 276
3.2.2.1.3. Gemäßigte Autonomieansätze ... 288
3.2.2.1.4. Autonomie und Teletandem ... 291
3.2.2.2. Das Gegenseitigkeitsprinzip ... 295
3.2.2.2.1. Die theoretische Grundlage der Gegenseitigkeit ... 296
3.2.2.2.2. Das Prinzip der Gegenseitigkeit im Teletandem ... 306
3.2.2.3. Das Einsprachigkeitsprinzip ... 313
3.2.2.3.1. Das Einsprachigkeitsprinzip und seine Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb im Teletandem ... 315
3.2.2.3.2. Zwölf Leitsätze für den Fremdsprachenerwerb ... 320
3.2.3. Teletandem ist nicht *chatten*: Sechs Lerngrundsätze ... 323
3.2.4. Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen ... 328
3.3. Das Teletandemprojekt an der UNESP und dem FTSK ... 330
3.3.1. Teletandem an der UNESP ... 330
3.3.1.1. Die Entwicklung einer Idee ... 332
3.3.1.2. Die Internetseite des Projektes Teletandem Brasilien ... 337
3.3.1.2.1. Ausrüstung ... 338
3.3.1.2.2. Anmeldung ... 338
3.3.1.2.3. Einführung ... 338
3.3.1.2.4. Supervision ... 339
3.3.1.2.5. Austauschprogramme ... 341
3.3.2. Teletandem am FTSK ... 341
3.3.2.1. Der Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz ... 342
3.3.2.2. Der Teletandemkurs ... 345
3.3.2.2.1. Modul Teletandem I: Einführung in die Lehr- und Lernmethode ... 348
3.3.2.2.1.1. Anmeldung und Einführung ... 348
3.3.2.2.1.2. Kursaufbau ... 350
3.3.2.2.1.3. Evaluation ... 353
3.3.2.2.1.3.1. Supervision ... 358
3.3.2.2.2. Modul Teletandem II: Übersetzen im Teletandem ... 360
3.3.2.2.2.1. Anmeldung und Einführung ... 360
3.3.2.2.2.2. Kursaufbau ... 361
3.3.2.2.2.3. Evaluation ... 364
3.3.2.2.2.3.1. Supervision ... 365
3.3.2.2.3. Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem ... 365
3.3.2.2.3.1. Anmeldung und Einführung ... 366
3.3.2.2.3.2. Kursaufbau ... 366
3.3.2.2.3.3. Evaluation ... 369
3.3.2.2.3.3.1. Supervision ... 369
3.3.2.2.3.3.2. Durchführung und Ausblick ... 370
3.3.2.2.3.3.3. Ziele der Supervision ... 371
3.3.2.2.4. Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem ... 372
3.3.2.2.4.1. Anmeldung und Einführung ... 373
3.3.2.2.4.2. Kursaufbau ... 374
3.3.2.2.4.3. Evaluation ... 376
3.3.2.2.4.3.1. Supervision ... 376
3.3.2.2.5. Lehrkraft unterstütztes, autonomes Lernen ... 377
Teil 3: Praktische Erfahrungen mit der Teletandemmethode ... 381
4. Einleitung ... 381
4.1. Methoden ... 381

4.2. Ergebnisse ... 383
4.2.1. Evaluation der Teletandemsitzungen ... 388
4.2.1.1. Evaluation der Frage *Wie hat Ihnen die Teletandemsitzung gefallen?* ... 388
4.2.1.2. Evaluation der in den Teletandemsitzungen aufgetretenen Problemen ... 389
4.2.1.2.1. Evaluation der Frage *Gab es Probleme?* ... 390
4.2.1.2.2. Evaluation der Frage *Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?* ... 393
4.2.1.3. Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen ... 394
4.2.1.4. Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen ... 397
4.2.1.5. Evaluation der Häufigkeit und des Erfolgs sprachlicher Korrekturen im Teletandem ... 406
4.2.1.5.1. Häufigkeit der Korrekturen ... 406
4.2.1.5.2. Erfolg der Korrekturen ... 408
4.2.1.6. Evaluation der Vereinbarungen der Partner für die nächsten Sitzungen ... 409
4.2.1.7. Evaluation der Erfahrungen und Vorhaben der Studierenden ... 412
4.2.2. Evaluation der Teletandemsitzungen nach Kursen ... 417
4.2.2.1. Evaluation der Frage *Wie hat Ihnen die Sitzung gefallen?* nach Kursen ... 417
4.2.2.2. Evaluation der Frage *Gab es Probleme?* nach Kursen ... 418
4.2.2.3. Evaluation der Frage *Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?* nach Kursen ... 419
4.2.2.4. Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen nach Kursen ... 421
4.2.2.5. Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen nach Kursen ... 422
4.2.2.6. Evaluation der Häufigkeit und des Erfolgs sprachlicher Korrekturen im Teletandem nach Kursen ... 424
4.3. Diskussion der Ergebnisse ... 425
4.3.1. Gruppen, Teilnehmerzahlen, Gesamtevaluation ... 425
4.3.2. Teletandem als Lernmethode ... 429
4.3.3. Teletandem als Lehrmethode ... 431
4.3.4. Implementierung von Teletandem in den universitären Kontext ... 433
5. Zusammenfassung und Ausblick ... 434
6. Literaturverzeichnis ... 442
Anhang ... 465

Teil 1: Lernen und Sprache – Modelle, Theorien und Ansätze

Einleitung

Im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Schwerpunkt Brasilien in der Abteilung Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) der Johannes Gutenberg Universität Mainz in Germersheim erreichte mich im September 2006 eine Email von Prof. Dr. João Telles, dem Leiter der Erziehungswissenschaftlichen Abteilung der Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) in Assis, Brasilien, mit der Anfrage, ob in unserer Abteilung Interesse am Aufbau eines gemeinsamen Teletandemprojektes bestünde. Da im Wintersemester (WS) 2006/07 die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge[1] am FTSK eingeführt wurden, mit der Konsequenz, dass das grundlegende Bachelorstudium bereits nach sechs Semestern abgeschlossen werden sollte, weshalb viele Studierende, um die Regelstudienzeit einzuhalten, nicht unbedingt ein Auslandssemester einplanen, begeisterte mich die Idee, den Studierenden den studienbegleitenden, regelmäßigen Austausch mit ausländischen Kommilitonen zu ermöglichen.

Deshalb begann ich mich intensiv mit dem innovativen Fremdsprachenerwerbsansatz zu beschäftigen, der auf dem bereits in den 1960er Jahren in Deutschland vom Deutsch-Französischen Jugendwerk beschriebenen Tandemkonzept basiert[2], das sehr gut durch das Bild zweier Radfahrer, die gemeinsam auf einem Tandem in die Pedale treten, um ein für beide wichtiges Ziel zu erreichen, beschrieben werden kann[3]. Bezogen auf das Lernen im Teletandem bedeutet dies, dass sich zwei Fremdsprachenlerner, die jeweils die Sprache des Partners erwerben möchten und gleichzeitig Spezialist[4] der vom Partner studierten Fremdsprache und Kultur sind, regelmäßig zweimal pro Woche mithilfe der Kommunikations- bzw. Videokonferenzprogramme Oovoo, Skype oder Windows Live Messenger (WLM)[5] zu einer Teletandemsitzung (TTS)[6] im Internet treffen. Dabei sitzen sich die Studierenden am Bildschirm ihres Computers gegenüber und kommunizieren autonom mit Hilfe einer Webcam und einem Headset unter vier Augen miteinander. Die dadurch ermöglichte virtu-

[1] Vgl. hierzu auch Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz (2009). Broschüre auch als Onlinedokument aufrufbar unter http://www.fb06.uni-mainz.de/fbpubl/brosch/FTSK-Broschuere.pdf. Die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzen die Diplomstudiengänge, die in den nächsten Semestern auslaufen.
[2] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.4. *Tandemlernen in den 1960er und 1970er Jahren*.
[3] Vgl. hierzu Teil 2 dieser Dissertation, Kapitel 3. *Einführung*.
[4] In der Regel sind die Lernpartner Muttersprachler der von den Kommilitonen studierten Sprachen.
[5] Vgl. auch Kapitel 2.4.3.5. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Umsetzung im Teletandem.
[6] Eine TTS umfasst zwei Semesterwochenstunden (SWS) oder 90 Minuten, von denen jeweils die Hälfte der Zeit (eine SWS oder 45 Minuten) für den Erwerb der Fremdsprache des einen bzw. des anderen Partners verwendet wird.

elle[7], synchrone, audiovisuelle und schriftliche Kommunikation zweier Lerner über Kontinente hinweg, die mit einer authentischen (realen) Kommunikationssituation verglichen werden kann, bietet den Studierenden eine gute Gelegenheit, ihre in anderen Lehrveranstaltungen erworbenen sprach-, translations- und kulturwissenschaftlichen Kenntnisse selbstständig anzuwenden, zu üben und zu vertiefen, weshalb das selbstgesteuerte Lernen im Teletandem als sinnvolle Ergänzung zum traditionellen Unterricht verstanden werden kann.

Dank der rasanten Entwicklung der neuen Technologien, wie z. B. leistungsstarker PCs, Breitbandinternetanschluss (DSL) und kostenloser Kommunikationsprogramme (Oovoo, Skype, Windows Live Messenger) im Internet, mit deren Hilfe heute ohne finanziellen Aufwand Videokonferenzen durchgeführt werden können, erschien mir eine Fremdsprachenerwerbsmethode, bei der Studierende mithilfe von Internet, Webcam und Headset jederzeit mit ausländischen Kommilitonen über das Internet kommunizieren können, um sich über für sie interessante Themen auszutauschen und dabei gegenseitig beim Erwerb von Kompetenzen in der fremden Sprache und Kultur zu unterstützen, als sehr geeignet für die Bedürfnisse der am FTSK ausgebildeten Übersetzer. Auch beeindruckte mich die Plausibilität und Simplizität des Teletandemkonzeptes, sodass ich versuchen wollte, es wissenschaftlich begleitet am FTSK einzuführen und als viable Lehr- und Lernmethode für den universitären Kontext zu beschreiben, insbesondere auch deshalb, weil sich die Methode gut mit den Vorgaben des Bologna Prozesses[8] vereinbaren lässt.

Den Gedanken, in meiner Dissertation einen Überblick über gängige Spracherwerbs- und Zweitspracherwerbstheorien[9] zu geben und die dabei gewonnenen Erkenntnisse auf das Lernen im Teletandem zu transferieren, verwarf ich bald. Diese Entscheidung kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaften nicht darauf hindeuten, dass das menschliche Gehirn, wie von Noam Chomsky noch in seinen jüngeren Publikationen zum *Minimalist Program* diskutiert (Chomsky, 2000: 80ff, 2002: 81ff), über ein *Sprachorgan*, ein sogenanntes *language acquisition device (LAD)*, ein Spracherwerbswerkzeug verfügt[10]. Stattdessen gilt als allgemein anerkannt, dass Lernen – und demzufolge auch das Lernen der Muttersprache sowie weiterer Fremdsprachen – der Betrachtung sowohl psychologischer als auch neurowissenschaftlicher Aspekte bedarf. Da

[7] In dieser Dissertation wird die Zusammenarbeit im Teletandem als *virtuell* bezeichnet, da die Treffen über das Internet stattfinden und sich die Partner nicht *real* kennen lernen.

[8] In dem u. a. die Förderung autonomen und lebenslangen Lernens gefordert wird. Vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999: 4, 2003: 8, 2007:15, 2007b: 3f, 7 und 2007c: 17f.

[9] Zu einer umfassenden Darstellung über den aktuellen Stand der Fremd- bzw. Zweitspracherwerbsforschung vgl. u. a. Ellis (2008), Mitchell/Myles (2004).

[10] Vgl. hierzu auch Tomasello, 2008: 11, 312 sowie Herrmann, T. (2002).

diese Erkenntnis den lerntheoretischen Bezug meiner Dissertation bekräftigte, entschloss ich mich, anhand der Darstellung ausgewählter behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer (Lern-)Theorien die Entwicklung unseres Denkens über die Funktionsweise unseres Gehirns und unserer Psyche sowie die daraus erwachsenden Implikationen für das menschliche Lernen, unter Berücksichtigung des Sprach- und Fremdsprachenerwerbs, nachzuzeichnen.

Folgende Fragen sollen dabei im Vordergrund stehen:

1. Was verstehen wir unter Lernen?
2. Wie lernen wir (unser Gehirn)?
3. Wie können wir unser Lernen positiv beeinflussen?
4. Welche Implikationen hat dies für institutionelles Lernen?

Die Neugier, die Erkenntnisse dieser (lern-)theoretischen Selektion auf die Lehr- und Lernmethode Teletandem zu transferieren und zu untersuchen, inwieweit die Anwendung einer Methode Teletandem die Lernprozesse der Studierenden und Lehrkräfte in institutionellen Kontexten begünstigen und unterstützen kann, brachte mich dazu, den wissenschaftlichen Hintergrund (einerseits die Lerntheorien, andererseits die Prinzipien und die theoretische Grundlage des Lernens im Teletandem), die Beschreibung und Einführung der Lehr- und Lernmethode Teletandem in den universitären Kontext sowie erste Ergebnisse der Evaluation des Pilotprojektes zum Thema meiner Dissertation zu machen.

Doch wenn sich die vorliegende Dissertation mit einer innovativen, internetgestützten und die Autonomie der Lerner und Lehrkräfte fördernden Fremdsprachenerwerbsmethode auseinandersetzt, warum beginnt das Kapitel über Lerntheorien mit den teilweise als überholt geltenden Behavioristen[11]? Dabei geht es mir nicht um eine Wertung der einzelnen Theorien, sondern um die in ihnen dargestellten Denkansätze, die für die Entwicklung und Implementierung einer Lehr- und Lernmethode wie *Teletandem* von Bedeutung sind. Ein weiterer Grund der Darstellung ist, dass Lehre und Lernen bis heute von behavioristischen Ansichten geprägt sind[12]. Beispielsweise werden Studierende, ohne ihre individuellen Fähigkeiten und unterschiedlich ablaufende Lernprozesse in der Lehre ausreichend zu berück-

[11] Vgl. hierzu auch Doblhammer, Klaus (1998): Das Sprechen der Sprache. Frühkindliche Sprache im Lichte der Psychoanalyse Jacques Lacans. Dissertation als Onlinedokument, aufgerufen am 10.1.09 unter http://othes.univie.ac.at/845/1/das_sprechen_der_sprache.pdf.

[12] Man denke hier u. a. an die vier Lehrgesetzte Skinners, in denen er klare Angaben bezüglich der Lehrinhalte, die Beachtung der Einhaltung ihrer (Lehr-)Reihenfolge (*teach first things first*), die genaue Planung (programming) des Unterrichtsstoffs sowie die Ermöglichung individueller Lerntempi fordert (O'Donohue/Ferguson, 2001: 151).

sichtigen[13], wie schon vor hundert Jahren für ihre Leistungen mit Noten belohnt oder bestraft. Aus diesem Grund erscheinen Skinners Vorschläge zur Entwicklung einer *technology of teaching*, die aktive, auf ihrem individuellen Niveau arbeitende Lerner fördern will und deren Ziel es ist ihre individuellen Bemühungen positiv zu verstärken und nicht zu bestrafen (O'Donohue/Ferguson, 2001: 150ff), insbesondere angesichts moderner Unterrichtsszenarien, in denen Erziehungsmethoden wie Tadel, schlechte Noten, fehlende positive Verstärkung etc. an der Tagesordnung sind, geradezu progressiv[14]. Schon damals vertrat Skinner die Meinung, Lehrer sollten verpflichtet sein klar darzulegen, was sie wann und wie lehren wollen. Dadurch sollte nicht nur die Lehre, sondern auch das Lernen erleichtert werden. Deshalb arbeitete Skinner an der Entwicklung einer idealen Lehrmaschine (vgl. heutige Computerprogramme, e-Learning), in der die einzelnen Lernschritte derart gestaltet sein sollten, dass die Lerner keine Fehler mehr machen und ihre Fortschritte sofort durch Lob verstärkt würden (O'Donohue/ Ferguson, 2001: 151)[15].

In meiner Dissertation mit dem Titel *Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem – Grundlagen der Lehr- und Lernmethode* werde ich in Teil 1 nach einer knappen Darstellung lernpsychologischer Vorüberlegungen und der neurophysiologischen Grundlagen des Lernens im zweiten Kapitel wichtige Aspekte verschiedener Lerntheorien und ihren Bezug zum Teletandem herausarbeiten. In Teil 2 meiner Dissertation werde ich im dritten Kapitel die Geschichte des Lernens im (Tele-)Tandem sowie die theoretische Grundlage und die Prinzipien der Lehr- und Lernmethode beschreiben und das Pilotprojekt vorstellen. Im Anschluss werden die von mir in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Telles entwickelten und mit Studierenden des FTSK und des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) sowie mit Studierenden der UNESP durchgeführten Teletandemkurse (Modul Teletandem I, Modul Teletandem II, Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem, Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem) dargestellt. In Teil 3 dieser Dissertation werde ich im vierten Kapitel die ersten Ergebnisse der Evaluation der vier Teletandemkurse anführen, sie analysieren und interpretieren.

---

[13] In vielen Fällen sind die Studierendengruppen so groß (über 20 Studierende), dass Lehrkräfte nicht wissen können, welche ihrer Studierenden über welche Kompetenzen verfügen. Bedenkt man dies, ist schwer vorstellbar, wie sie die ihnen anvertrauten Lerner angemessen fördern und ihre Lernprozesse bewerten können sollen.

[14] Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Chomskys Ansichten über das Lernen und insbesondere über den Spracherwerb (vgl. Chomskys Kritik (Chomsky 1959) an Skinners Publikation *Verbal behavior* (Skinner, 1957/1992) eine negative Haltung in Bezug auf Skinners radikalen Behaviorismus nach sich gezogen haben. Um mir eine eigene Meinung zu bilden und die in der Theorie enthaltenen positiven Aspekte für das Lernen, aber auch für eine besseres Verständnis menschlichen Verhaltens herauszuarbeiten, habe ich mich deshalb für einen Abriss über behavioristisches Denken entschieden.

[15] Vgl. Skinners Erkenntnisse zur operanten Konditionierung in Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*.

1. Vorüberlegungen

Schon in der Antike beschäftigten sich Wissenschaftler aus philosophischer, naturwissenschaftlicher und psychologischer Sicht mit Lern- und Gedächtnisprozessen, die vor allem auf der Frage nach der Beziehung von Körper und Seele bzw. Geist beruhten. Demnach stellte Sokrates (470-399 v. Chr.) das sogenannte Leib-Seele-Problem[16], anhand einer unsterblichen Seele dar, die vor jeder *Wiedergeburt*, d. h. bevor sie sich erneut mit einem Körper verbindet, über unbeschränktes Wissen verfügt, das bei der Vereinigung von Seele und Körper *vergessen* wird. Lernen bedeutete aus Sokrates Perspektive demzufolge lediglich das sich Erinnern an vorgeburtliches Wissen[17]. Diese Meinung wurde auch von Platon (427-347 v. Chr.) vertreten, der die menschliche Seele außerdem als dreischichtiges, hierarchisch aufgebautes Modell, bestehend aus vegetativen (Pflanzenwelt), animalischen (Tierwelt) und rationalen (Mensch) Anteilen verstand, wobei nur der Mensch, als höheres Lebewesen, alle drei Anteile in sich vereinte (Tretter/Grünhut, 2010: 65).

Eine etwas andere Sichtweise findet sich bei Aristoteles (384-322 v. Chr.), der davon ausging, dass alle *belebten* Gegenstände über eine Seele verfügten, die den Lebewesen u. a. die Fähigkeit zur Sinneswahrnehmung und zu Gefühlen gibt. Für den Wissenschaftler stehen dabei die Pflanzen auf der niedrigsten Entwicklungsstufe, sie sind lediglich in der Lage sich zu reproduzieren, auf der nächsten Stufe finden sich die Tiere, die zusätzlich Empfindungen und Bedürfnisse haben, wohingegen der Mensch außerdem über kognitive Möglichkeiten verfügt, weshalb er in der Hierarchie der Lebewesen auf der höchsten Stufe anzusiedeln ist (Tretter/Grünhut, 2010: 65). Für Aristoteles strebten alle Menschen nach Wissen, was an ihrer Liebe zu den Sinneswahrnehmungen, insbesondere dem *Sehen*, d. h. dem Sinn, der uns *am meisten befähigt zu erkennen und uns viele Unterschiede klarmacht* (Schwarz, 2007: 17), nachvollzogen werden kann. Im Gegensatz zu den Pflanzen und Tieren, die mit Vorstellungen und Erinnerungen leben, jedoch nicht über Erfahrungen verfügen (Schwarz, 2007: 17), denkt der Mensch nach, woraus sich Erfahrungen ergeben, *denn viele Erinnerungen an ein und denselben Sachverhalt bewirken das Vermögen <u>einer</u> Erfahrung* (Schwarz, 2007: 17, Hervorhebung des Autors). Aristoteles scheint nicht von einer unsterblichen Seele, die getrennt von einem Körper betrachtet werden kann, auszugehen, weshalb seine Erkenntisse dem Monismus[18] zugerechnet werden. In seiner Veröffentlichung *Metaphysik* spricht er von der Seele als der Ursache des Seins und damit dem Wesen des Menschen (Schwarz, 2007: 127). Er stellt die Frage, ob der Begriff Lebewesen *die*

[16] Heute wird von der Gehirn-Geist-Debatte gesprochen (Tretter/Grünhut, 2010: 63).
[17] Vgl. Tretter/Grünhut, 2010: 65.
[18] Vgl. auch Schönpflug, 2004: 71 sowie Tretter/Grünhut, 2010: 81f.

Seele im Körper oder nur die Seele bezeichnet (Schwarz, 2007: 211), da sie Wesen und Verwirklichung eines Körpers ist, *die Seele nämlich und das Seele-sein sind dasselbe, doch das Mensch-sein und der Mensch sind nicht dasselbe, es sei denn man bezeichnete die Seele als Mensch* (Schwarz, 2007: 212).

Im Zeitalter der Aufklärung (17./18. Jh.) versuchten Philosophen erneut, die Beziehung von Geist und Körper oder die Frage nach dem menschlichen Wissenserwerb zu klären. Die hieraus sich entwickelnde Wissenschaft, die Erkenntnistheorie, mit dem nativistischen und rationalistischen, dem empiristischen und später dem experimentell begründeten Ansatz, beeinflusst bis heute die Bereiche der Psychologie, die sich mit dem menschlichen Lernen befassen.

Als wichtigster Vertreter des *Nativismus* oder *Rationalismus* gilt der französische Mathematiker und Philosoph René Descartes (1596-1650)[19]. Descartes wollte beweisen, dass die Seele (*Res cogitans*) unabhängig vom Körper (*Res extensa*) existierte (Dualismus)[20]. Für ihn stellte die Verbindung von Geist und Körper die Zirbeldrüse[21] dar (Tretter/Grünhut, 2010: 66). Descartes ging davon aus, dass Menschen, ohne Erfahrungen mit der Umwelt gemacht zu haben, über Wissen verfügten. Er vertrat die Meinung, dass die in unserem Bewusstsein verankerten Ideen, wie Vorstellungen, Begriffe, Kategorien, Urteile, Vorurteile, Wahrheiten, logische, moralische oder natürliche Gesetze Instinkte, Anschauungsformen Erlebnismuster oder Erkenntnisstrukturen (Vollmer, 1998: 91), teils angeboren, teils von außen hinzugekommen wären. Beispielsweise nahm Descartes an, dass die Vorstellung der eigenen – wie auch einer göttlichen – Existenz angeboren wäre (Vollmer, 1998: 91). Die Bejahung eines göttlichen Daseins deutet hierbei auf eine nativistische Weltsicht Descartes hin, hinzu kommt eine rationalistische, da er vermutete, dass der Mensch bereits von Geburt an über die obersten logischen und mathematischen Prinzipien verfüge (Vollmer, 1998: 8; Winkel et al., 2006: 18). Das *Erkennen* scheint für Descartes untrennbar mit dem Denken verbunden zu sein, wie aus seinem oft zitierten Satz *Cogito ergo sum* (lat. Ich denke, also bin ich), hervorgeht[22]. Denn laut Descartes ermöglichen weder die Sinnes-

[19] Vgl. hierzu auch Vollmer, 1998: 8 und Tretter/Grünhut, 2010: 66.
[20] Vgl. auch Damasio, 2007: 329f.
[21] Die Zirbeldrüse (Glandula pinealis) ist eine endokrine Drüse im Epithalamus, einem Teil des Zwischenhirns (Diencephalon). In der Glandula pinealis wird das Hormon Melatonin sezerniert, das den Schlaf-Wach-Rhythmus und die Entwicklung der Sexualität beeinflusst. Vgl. hierzu auch das Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 15.9.10 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Zirbeldr%C3%BCse.
[22] Vgl. hierzu auch Damasio (2007: 328f), der darauf hinweist, dass Descartes Aussage auf der Ansicht beruhte, dass das *Denken* eine vom Körper losgelöste Tätigkeit wäre, worauf sich seine Äußerung, Leib und Seele, d. h. die denkende Substanz (res cogitans) und der nichtdenkende Körper (res extensa), müssten getrennt voneinander betrachtet werden, begründet. Im Gegensatz dazu geht Damasio evolutionär betrachtet zunächst von der Entstehung des *Seins* aus, aus dem sich nach und nach das Denken entwickelt: *Wir sind,*

wahrnehmungen dem Menschen wahre Erkenntnis, da die Sinne die Realität nicht eins zu eins abbilden, sondern den Menschen täuschen können noch das Bewusstsein, da es beim Träumen ebenfalls Täuschungen unterliegt. Lediglich der aus dem denkenden Individuum geborene, zielgerichtete Zweifel könnte dem Menschen helfen, die eigene Existenz zu erkennen, selbst wenn sein Denken auf falschen Voraussetzungen beruhte (Tretter/Grünhut, 2010: 67).

Ein späterer Vertreter einer rationalistischen, auf die Psychologie einflussnehmenden Denkweise ist der deutsche Philosoph und Mathematiker Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716)[23]. Wie für Descartes stellten angeborene Gesetze auch für Leibniz einen unersetzlichen Baustein unserer Erkenntnis dar (Vollmer, 1998: 9). Leibniz nahm an, dass der Mensch aus unzähligen Monaden bestünde, d. h. individuell verschiedenen Seeleneinheiten, die wiederum von einer zentralen Monade, der Seele, gesteuert würden (Tretter/Grünhut, 2010: 67). Des Weiteren setzt Leibniz eine *prästabilisierte Harmonie* von Körper und Geist voraus, die besagt:

> *Gott hat von Anbeginn jede der beiden Substanzen (Körper-Geist, Leib-Seele) so geschaffen, dass sie für alle Zeiten in Übereinstimmung bleiben, als ob sie in Wechselwirkung stünden* (Vollmer, 1998: 55).

Damit bezieht Leibniz sich auf das bekannte, eigentlich von Descartes stammende *Uhrengleichnis* (Vollmer, 1998: 9), anhand dessen er versucht, die Harmonie von Körper und Geist oder Leib und Seele, man spricht hier auch von Parallelismus, am Beispiel zweier im Gleichtakt gehender Uhren aufzuzeigen[24].

Im Gegensatz zu den Erkenntnissen Descartes entwickelt sich in England eine angelsächsische Erkenntniskritik, der sogenannte Empirismus, zu dessen wichtigsten Vertretern John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) und David Hume (1711-1776) gehörten. Der Empirismus baut auf der Position Francis Bacons (1561-1626) auf. Bacon vertrat die Ansicht, der menschliche Geist wäre *voll schädlicher Vorurteile*, die entweder aus philosophischen oder theologischen Lehren von außen gekommen wären oder aber dem Geist entspringen würden. Anders als die von Natur aus eigenen und demzufolge angeborenen Sinne, die sich laut Bacon kaum irrten, war seine Meinung über den Geist, dass dieser häufig falsch urteilte und man sich nicht auf ihn verlassen könnte (Vollmer, 1998: 5).

---

und dann erst denken wir, und wir denken nur insofern, als wir sind, da das Denken nun einmal durch die Strukturen und Funktionen des Seins verursacht wird (Damasio, 2007: 329).

[23] Vgl. Vollmer, 1998: 8; Winkel et al., 2006: 18.

[24] Vgl. Mauthner, Fritz (1906): Zur Psychologie. Beiträge zu einer Psychologie der Sprache. Erster Band, II. Parallelismus, Uhrengleichnis. Onlinedokument aufgerufen am 12.3.09 unter http://www.textlog.de/19062.html. Auch Leibniz vertritt hier eine dualistische Position, in der Körper und Geist als voneinander getrennte Einheiten betrachtet werden.

Bereits im Jahre 1690 sprach sich John Locke in seiner Abhandlung *Essay concerning human understanding* gegen eine Lehre der angeborenen Ideen aus. Für Locke besteht die Seele bei Geburt aus einem unbeschriebenen, weißen Blatt Papier, das frei von allen Ideen ist, eine *tabula rasa*, in die Sinneseindrücke wie in Wachs geprägt werden (Vollmer, 1998: 6). Damit vertrat der Empirist den Grundsatz, dass unser Verstand nur durch von den Sinnen aufgenommene Impulse gefüllt würde (Vollmer, 1998: 6), was der Ansicht gleichkommt, dass unsere Gedanken oder Vorstellungen allein aus Erfahrungen entstünden (Tretter/Grünhut, 2010: 67). Eine empiristische Perspektive psychophysischer Zusammenhänge würde demnach besagen, dass die subjektive Erkenntnis eines Individuums von immer neu geformten und bestimmten Realkategorien abhängt (Vollmer, 1998: 55).

Anders als Locke, der eine unbeschriebene Seele voraussetzte, glaubte David Hume, dass Instinkte und Schlussregeln[25], z. B. das Folgern aus Erfahrung, angeboren wären (Vollmer, 1998: 91). Hume ging demnach davon aus, dass Erkenntnisse sich aus Erfahrungen und Beobachtungen ergäben, weshalb er als Vorreiter einer empirischen Vorgehensweise in der Wissenschaft angesehen werden könnte (Tretter/Grünhut, 2010: 67). Im Gegensatz zu Descartes glaubte Hume nicht an die Existenz einer Seele, sondern sprach von Erfahrungen als Bewusstseinsinhalte, die aus den den Menschen innewohnenden (Sinnes-)Eindrücken und ihrer Wahrnehmung (impressions) sowie aus Vorstellungen (ideas), die aufgrund von Nachdenken, Reflektieren, Erinnern etc. entstehen, bestünden[26] (Tretter/Grünhut, 2010: 67). Die damals vorherrschenden Ansichten konnten, trotz der fortschreitenden Entwicklung von Biologie und Genetik, bis ins 20. Jahrhundert hinein nicht zufriedenstellend beantwortet werden, weshalb sie lange vernachlässigt wurden. Heute werden Instinkte und Triebe, sogenannte angeborene oder artspezifische Handlungsschemata oder Verhaltensmuster, vor allem durch die in den letzten 20 Jahren erzielten Fortschritte im Bereich der Neurowissenschaften, empirisch erforscht (Vollmer, 1998: 91).

Interessant ist, dass die Erkenntnisse Lockes, insbesondere in der Psychologie, den Anstoß für die Durchführung kontrollierter Studien, ähnlich wie in den Naturwissenschaften, gaben und somit die *experimentelle Phase* einläuteten (Winkel et al., 2006: 19). Ein Ziel experimenteller psychologischer Forschung war dabei herauszufinden, inwieweit sich der Einsatz unterschiedlicher Lernmethoden oder die Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien auf Lernergebnisse auswirken können (Winkel et al., 2006: 22). Deshalb

[25] Man spricht hier auch von *Inferenzen*, d. h. (aufbereitetem) Wissen, das sich aus logischen Schlussfolgerungen ergeben hat (Fremdwörterduden, 2005: 452)

[26] Zu Humes Sichtweise über die menschliche Natur vgl. seine aus philosophischer Perspektive wichtigste Veröffentlichung *A Treatise of Human Nature* (1739), deren Bedeutung erst lange nach seinem Tod erkannt wurde.

wurde, wie damals in den Naturwissenschaften praktiziert, versucht, in kontrollierten Laborexperimenten durch Messungen nachzuweisen, welche Einflüsse sich *wie* auf Organismen auswirken würden. In der Psychologie führte diese experimentelle Forschung zur Begründung der klassischen Konditionierung zu deren wichtigsten Vertretern der russische Mediziner Iwan Petrowitsch Pawlow (1849-1936) und der amerikanische Psychologe John B. Watson (1878-1958) zählen[27]. Doch auch die von Charles Darwin (1809-1882)[28] entwickelte Evolutionstheorie fand in der Psychologie große Beachtung und übte einen deutlichen Einfluss auf die psychologische Forschung, insbesondere auf die Entwicklung der Verhaltenswissenschaften und der aus ihr hervorgegangenen Lernpsychologie, aus.
Abschließend kann im Hinblick auf die Beziehung von Körper und Geist in Anlehnung an Damasio festgehalten werden:

> *(…) dass zum umfassenden Verständnis des menschlichen Geistes eine organische Perspektive erforderlich ist, dass der Geist nicht nur aus einem körperlosen Cogitum in das Reich von Körpergeweben verlegt, sondern auch zu einem ganzen Organismus in Beziehung gesetzt werden muss, der aus den vielfältig miteinander verflochtenen Teilen des Körpers im engeren Sinn und des Gehirns besteht und der mit einer physischen und sozialen Umwelt interagiert* (Damasio, 2007: 333).

1.1. Lernen

Bevor wir uns der Frage *Was ist Lernen?* zuwenden, sollte diese in Anlehnung an Siegfried J. Schmidt in *Was wir vom Lernen zu wissen glauben*, umformuliert werden (Schmidt, 2005: 24)[29], um zu berücksichtigen, dass von *Aktanten*, die etwas zu wissen *glauben*, die Rede ist[30]. Demnach entsteht Wissen in von Individuen gestalteten Prozessen und ist untrennbar mit ihren Handlungen verbunden. Bedeutung erhält es dadurch, dass wir als Aktanten Situationen beobachten und beschreiben und diese kognitiv, kommunikativ und interaktiv in Beziehung zu uns selbst setzen. Aus diesem Grund wird unser Wissen von unserer Einbindung in eine bestimmte Gesellschaft und demzufolge in ein bestimmtes Wirklichkeitsmodell, das wiederum durch unsere Zugehörigkeit zu einem oder mehreren Kulturprogrammen determiniert wird, bedingt. Der Erwerb von Wissen sollte deshalb, in

[27] Vgl. auch Kapitel 2.1.1. *Lernen durch klassische Konditionierung*.
[28] Vgl. Vollmer, 1998: 64.
[29] Vgl. hierzu auch den Artikel *Was wir vom Lernen zu wissen glauben* (Schmidt, 2001). Onlinedokument aufgerufen am 5.09.09 unter www.die-bonn.de/doks/schmidt0304.pdf. Dieser Beitrag Schmidts wurde auch im QUEM-Report, Heft 82 (2003), abgedruckt.
[30] Vgl. auch Siebert, 2005: 17 sowie Kapitel 2.4.1.2.2. *Grundlegende Begriffe der Geschichten & Diskurse - Theorie*.

Abhängigkeit von der jeweiligen subjektiven Beobachterperspektive, als kontigent oder *zufällig* verstanden werden[31].

Der Begriff *Lernen* wird von Bodenmann et al. (2004: 14) als *die aktive Aneignung von Wissen durch Instruktion oder Schulung* definiert und z. B. mit Menschen assoziiert, die sich über Bücher beugen, in Reihen vor einem Lehrer sitzen oder von einer Tafel abschreiben, um Wissen zu erwerben. Lernen ist ein Erfahrungsprozess, der zu einer dauerhaften Verhaltensmodifikation führt, indem stabile Verhaltensweisen aufgebaut werden, die beispielsweise durch soziale, emotionale (affektive), kognitive oder andere Erfahrungen, aber auch durch direkte Beobachtung beeinflusst werden[32]. Es unterscheidet sich von angeborenem Verhalten oder temporären (Verhaltens-)Zuständen und wird in der Lernpsychologie als die Aneignung *von intellektuellem, kulturellem und sozialem Wissen* und somit als *Erwerb von Verhalten* verstanden (Bodenmann et al., 2004: 15). Dieses Wissen sollte nicht mit biologisch oder genetisch bedingtem Lernen (Reflexe, Prägung, Instinkte) verwechselt werden (Bodenmann et al., 2004: 16).

Lefrançois (2006: 6) beschreibt *Lernen* im Allgemeinen als *das, was im (menschlichen oder nichtmenschlichen) Organismus als Resultat von Erfahrung geschieht*, seiner Ansicht nach legen allein Verhaltensänderungen Zeugnis für stattgefundenes Lernen ab. Lefrançois führt zudem an, dass die Auswirkungen von (Lern-)Erfahrungen nicht immer offensichtlich, sondern häufig nur latent sichtbar werden. Seiner Ansicht nach beinhaltet Lernen zwei Hauptaspekte:

> *Veränderungen der Fähigkeit zu einem Verhalten, aber auch Änderungen der Disposition, also der Neigung, ein Verhalten zu zeigen* (Lefrançois, 2006: 7).

Die sich durch Lernprozesse ergebenden Verhaltensänderungen bleiben anfangs meist passiv und treten nur potentiell auf, in der Regel erst dann, wenn sie ausgeführt werden müssen (Lefrançois, 2006: 7). Bodenmann et al. (2004: 17) differenzieren hierbei zwischen dem Lernen durch Konditionierung (Behaviorismus) und dem *kognitiven* Lernen. Vertreter behavioristischer Ansätze interessieren sich in erster Linie für auf den Organismus einwirkende Reize, den *Input*, der im menschlichen Gehirn, der sogenannten *Black Box* verarbeitet, umgewandelt und in Form einer sprachlichen oder motorischen Reaktion als *Output* geäußert wird. Welche intrapsychischen Vorgänge sich in der Black Box abspielen bzw. welche anderen Faktoren diese beeinflussen, spielt für die ausschließlich an beobachtbaren Reaktionen interessierten Wissenschaftler keine Rolle. Anders die *Kognitivisten*, die intra-

[31] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2.1.2. *Grundlegende Begriffe der Geschichten & Diskurse – Theorie*.

[32] Vgl. hierzu auch die Theorie des Modell- oder Beobachtungslernens (Imitationslernen) nach Albert Bandura in Kapitel 2.3.2.3. *Bandura: Soziales Lernen*.

psychischen Verarbeitungsprozessen bereits eine entscheidende Bedeutung für die Erklärung menschlichen Verhaltens zuweisen. Sie verstehen diese sich in der menschlichen Psyche abspielenden Mechanismen als die Wechselwirkung externer Stimuli und der durch sie hervorgerufenen Verhaltensweisen (Bodenmann et al., 2004: 18). Diese grundlegenden Unterschiede führten zur Unterteilung der Lernforschung in den behavioralen Ansatz (Beobachtung von Verhalten) und den kognitiven Ansatz (Berücksichtigung interner Prozesse)[33].

Lefrançois (2006: 7) weist in einer Fußnote darauf hin, dass vor einer theoretischen Betrachtung des Lernens zwei grundlegende philosophische Fragen gestellt werden müssten: Kann der Mensch sein Verhalten frei bestimmen, d. h. verfügt der Mensch über einen freien Willen? Oder ist alles Verhalten durch identifizierbare Ursachen vorherbestimmt? Seiner Ansicht nach sollte aus wissenschaftstheoretischer Perspektive von der Determiniertheit des Verhaltens ausgegangen werden, der *Abhängigkeit des (unfreien) Willens von inneren od. äußeren Ursachen* (Fremdwörterduden, 2005: 224). In Anlehnung an Lefrançois müsste jedes menschliche Verhalten (Lernen, Handeln) als individuelle, multifaktoriell beeinflusste Konstruktion von Realität bezeichnet werden, die weder objektiv beobachtet noch bewertet werden kann[34].

In Bezug auf das Lernen bedeutete dies beispielsweise, dass die Vergabe von Noten bzw. die Bewertung erbrachter Leistungen ein zweischneidiges Schwert darstellt, da es sich um die Vorhersage von Lehrkräften hinsichtlich der ihnen zukünftig wahrscheinlich erscheinenden Performanz von Lernern handelt, die nicht objektiv belegt werden kann (Pörksen, 2008: 20). Allein die subjektive (ohne freien Willen keine Objektivität) Vermutung oder Aussage einer Lehrkraft über die Leistung eines Lerners könnte als Ursache für ein darauffolgendes positives oder negatives (Lern-)Verhalten aufgefasst werden. Demnach müsste die Bewertung von Lernleistungen nicht nur dem individuellen Lerner und seinem individuellen Leistungsstand gerecht werden, sondern dürfte lediglich als Annäherungswert aus der subjektiven, externen Bewertung (Lehrkraft) in Verbindung mit der subjektiven, internen Bewertung (Lerner) verstanden werden. Dies hätte zur Folge, dass Leistungsbewertung einer Empfehlung für zukünftiges Lern- bzw. Handlungsverhalten gleich käme und nicht der Klassifizierung individueller Lerner in einer homogenen Gruppe[35].

[33] Eine umfassende Übersicht verschiedener Lernformen findet sich auch bei Winkel et al. (2006: 14ff), die zwischen nicht-assoziativem, assoziativem, kognitivem, sozial-kognitivem, implizitem und prozeduralem Lernen unterscheiden.

[34] Vgl. hierzu auch Pörksen, 2008: 20ff.

[35] Die Bedeutung der Selbstevaluation von Lernergebnissen durch die Lerner wird u. a. in Kapitel 3.2.2.2.1.3. *Evaluation* näher erläutert.

Die aktuelle lernpsychologische Forschung ruht heutzutage auf einem dritten Pfeiler, den Neurowissenschaften, in denen man sich mit der Untersuchung neurophysiologischer und neuropsychologischer Vorgänge des Lernens auseinandersetzt. Moderne bildgebende Verfahren wie die sogenannte Positronenemissionstomographie (PET) und andere Untersuchungsmethoden tragen dazu bei, verschiedene Hirnbereiche bei der Durchführung bestimmter Lernaufgaben auf ihren Aktivitätszustand zu untersuchen. Überdies können mittlerweile bereits kleinste molekulare Veränderungen an den Synapsen von Nervenzellen gemessen werden (Winkel et al., 2006: 26). Durch die in der Neurophysiologie und Neurologie heute zur Verfügung stehenden Untersuchungsmöglichkeiten sowie den daraus gewonnenen Erkenntnissen über die im Gehirn ablaufenden Verarbeitungsprozesse, erscheinen die meisten der in den letzten Jahrzehnten in Bezug auf das Lernen herausgebildeten psychologischen Theorien als überholt. Dies ist mit ein Grund für die gegenwärtig stattfindende Überarbeitung dieser Konzepte und ihrer Erweiterung vor allem hinsichtlich der Bedeutung unbewusster und demzufolge impliziter Lernprozesse (Winkel et al., 2006: 27).

Ein Ergebnis der Verbindung unterschiedlicher Forschungsbereiche und somit sich ergänzender Perspektiven aktueller Lernforschung hat bereits dazu geführt, den modernen Lerner nicht mehr als passiven Rezipienten, dessen Lernen von der Lehrkraft instruiert wird, zu betrachten. Vielmehr gilt er als aktiver Gestalter seines eigenen Lernprozesses, der Lerninhalte selbstständig strukturiert und Wissen immer wieder neu konstruiert (Winkel et al., 2006: 27)[36]. Man könnte annehmen, dass dies die Aufgabe von Lehrkräften Unterricht zu gestalten, in Frage stellt, dabei kann angemessenes Lernen meines Erachtens nur durch die kontinuierliche Begleitung, Beratung und Motivation der Lerner durch engagierte Lehrer gewährleistet werden[37]. Die hier angeführten Veränderungen haben zu einer neuen Sichtweise in Bezug auf das Lernen beigetragen, die als *differentielle Perspektive* bezeichnet wird. Sie stützt die Annahme, dass vermehrt soziale, motivationale und emotionale Lern(er)variablen Beachtung finden müssen, die in die Gestaltung einer positiven Lernumgebung eingehen und individuelles Lernen fördern sollen (Winkel et al., 2006: 27)[38].

Es kann festgehalten werden, dass Lernen ein sehr komplexer Vorgang ist, bei dem sowohl klassische und operante Konditionierungsprozesse als auch sozial-kognitive Einflüsse eine Rolle spielen. Aufgrund moderner Untersuchungsmethoden sind heute wesentlich diffe-

[36] Vgl. auch Reich, 2008.

[37] Für eine differenzierte Beschreibung der Voraussetzungen, die eine Lehrkraft im 21. Jahrhundert erfüllen sollte vgl. auch Allford/Pachler, 2007 und Butzkamm, 2007a. Zur Förderung der (Lerner-)Motivation durch Sprachlernberatung vgl. auch Kleppin, 2004.

[38] Diese Forderungen werden auch beim autonomen Lernen im Teletandem erfüllt, wie später gezeigt werden wird.

renziertere Aussagen über die Funktionsweise unseres Gehirns möglich, als noch vor einigen Jahrzehnten. Dies führte zu neuen Erkenntnissen in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen, auf den Einfluss von Faktoren wie Motivation und Emotionen, aber auch auf die Bedeutung der Selbstbestimmtheit eines Individuums für die Entwicklung seiner Lernfähigkeit und demzufolge für einen individuell angemessenen Lernprozess. Infolgedessen wurden alternative Lernmodelle entworfen und untersucht, die darauf bedacht sind, individuell erworbene Lernunterschiede ebenso zu berücksichtigen wie voneinander abweichende, angeborene Lernbereitschaften. Eine moderne Lerntheorie[39] sollte deshalb kontinuierlich an den neurowissenschaftlichen Erkenntnisstand angepasst werden und so vielen Lernvariablen wie möglich, ihren wechselseitigen Beziehungen, aber auch der Rückwirkung jeden Lernens, jeder Erfahrung auf die stete Entwicklung des Gehirns Beachtung schenken. Die differenzierte Umsetzung verschiedener theoretischer Einsichten sowie ihre Anwendung in der Lehrpraxis kann individuell angemessenes Lernen maßgeblich unterstützen (Winkel et al., 2006: 28).

Um die im Gehirn für das Lernen und die Sprache zuständigen Areale sowie ihre Arbeitsweise besser zu verstehen, möchte ich in Kapitel 1.2. *Neurophysiologie und Lernen* kurz den aktuellen Wissensstand über das menschliche Gehirn sowie einige seiner Funktionen darstellen[40]. Dieses Vorwissen ist für ein besseres Verständnis der im Anschluss dargestellten Lerntheorien aus behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Sicht von Bedeutung.

1.2. Neurophysiologie und Lernen

Lernen ist ein sehr komplexer neurophysiologischer Vorgang, der, wie wir heute wissen, nicht nur in der Großhirnrinde (Kortex) stattfindet, sondern ebenso durch Aktivitäten in phylogenetisch alten Hirnbereichen, wie dem Hirnstamm, gesteuert wird. In dem vergleichsweise kleinen Gebiet des limbischen Systems, das sich aus vielen, anatomisch bereits länger bekannten, neuronalen Arealen (u. a. Thalamus, Hippocampus, Amygdala) zu-

[39] Aufgrund der jüngsten Erkenntnisse neurowissenschaftlicher Forschung sollte keine absolute Grenze zwischen Lerntheorien auf der einen und Spracherwerbs- oder Fremdsprachenerwerbstheorien auf der anderen Seite gezogen werden. Sie sollten vielmehr aus einer gemeinsamen Lern- oder Entwicklungsperspektive betrachtet werden, da man heute davon ausgeht, dass das Gehirn nicht über ein allein für die Sprache und den Spracherwerb zuständiges Sprachzentrum verfügt, sondern, zumindest bis zu einem bestimmten Alter, andere Bereiche des neuronalen Netzwerks diese Aufgabe übernehmen könnten. Des Weiteren stehen alle Informationsverarbeitungsprozesse in irgendeiner Form in Verbindung, isoliertes Lernen kann demzufolge nicht stattfinden (Spitzer, 2006).

[40] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2.1. *Neurophysiologie und Konstruktivismus. Die Stufentheorie der Kommunikation*.

sammensetzt, werden die meisten essentiellen Körperaktivitäten gesteuert: Emotionen, Motivation, Aufmerksamkeit, Ess- und Trinkverhalten, Sexualität, kardiovaskuläre Funktionen, endokrines System, Immunsytem etc. Gerade die zuerst genannten belegen die Wichtigkeit des limbischen Systems für das Gedächtnis und das Lernen. Trotz großer wissenschaftlicher Fortschritte in den Neurowissenschaften ist das Wissen über die Vernetzung der verschiedenen Neuronenverbände innerhalb des limbischen Systems, aber auch mit der Großhirnrinde, sowie über das Zusammenspiel neuronaler Aktivität, chemischer Transmitterstoffe (Serotonin, Noradrenalin etc.), Hormone (Prolaktin, Oxytocin) und spezieller hirneigener Hormone (z. B. Dopamin) noch begrenzt, sodass die beim Lernen ablaufenden Vorgänge zunächst Theorie bleiben werden[41]. Auch die Entwicklung der verschiedenen Lerntheorien zeigt, dass einige Ansätze aufgrund neuerer wissenschaftlicher Ergebnisse überholt sind, manche Erkenntnisse jedoch weiterhin Gültigkeit besitzen – man denke nur an die Theorien zum Thema Lernen und Gedächtnis von Aristoteles vor über 2000 Jahren[42]. Ein Überblick über den Aufbau des Gehirns soll die Komplexität neuronaler Vorgänge vermitteln und einige Implikationen für Sprache und Lernen verdeutlichen.

1.2.1. Der Aufbau des Gehirns und seine Funktionen für Sprache und Lernen

Während sich das Zentralnervensystem (ZNS) aus wahrscheinlich hundert Milliarden Nervenzellen zusammensetzt (Lefrançois, 2006: 139, 154), ist die Peripherie des Körpers (peripheres Nervensystem, PNS) durch etwa 25 Millionen Nervenzellen mit dem ZNS verbunden (Edelmann, 2000: 1f). Das ZNS besteht aus dem Rückenmark (lat. Medulla spinalis) und dem Gehirn (lat. Encephalon), wobei letzteres in drei bzw. fünf Hauptstrukturen unterteilt werden kann: Das Prosencephalon (Vorderhirn), das vom Telencephalon (Endhirn oder Großhirn) und dem Diencephalon (Zwischenhirn) gebildet wird, das Rhombencephalon (Rautenhirn), zu dem das Nachhirn (Myelencephalon) und das Hinterhirn (Metencephalon), ohne das Kleinhirn (Cerebellum), gerechnet werden sowie das Stammhirn, das sich aus dem Rhombencephalon und dem Mesencephalon (Mittelhirn) zusammensetzt[43].

[41] Vgl. auch Kapitel 2.4.2.3. *Das limbische System und seine Bedeutung für das menschliche Lernen*.
[42] Vgl. hierzu auch die Assoziationsgesetzte nach Aristoteles (Flashar, 2004).
[43] Vgl. hierzu auch Pflüger, 2004: 10.

Zum Prosencephalon werden außer den Großhirnstrukturen (Diencephalon und Telencephalon) auch der Thalamus[44], der Hypothalamus[45] und das limbische System[46] gerechnet[47]. Das Großhirn entspricht circa 80% der Hirnmasse und besteht aus einer rechten und einer linken Großhirnhemisphäre, die durch das Corpus callosum[48] (Hirnbalken) miteinander verbunden sind. Es kann in vier Bereiche gegliedert werden den *Lobus frontalis* (Stirnlappen), den *Lobus parietalis* (Scheitellappen), den *Lobus occipitalis* (Hinterhauptslappen) und den *Lobus temporalis* (Schläfenlappen). Die Großhirnrinde (lat. Cortex cerebri) stellt die periphere Schicht des Gehirns dar und besteht aus Nervenzellkörpern, Dendriten und Neuriten[49], man nennt diese auch die *graue Substanz*[50] (Substantia grisea), und umfasst die tief in der Großhirnrinde liegende *weiße Substanz* (Substantia alba). Die Nervenzellen der grauen Substanz sind u. a. für die höheren kognitiven Funktionen (Konzentration, abstraktes Denken), die Muskelkontrolle, Sinneswahrnehmungen (Sehen, Hören), Gedächtnisprozesse, Gefühle und Sprache zuständig. Die weiße Substanz, die in erster Linie aus myelinisierten Axonen, den langen faserartigen Fortsätzen der Neuronen bzw. Nervenzellen gebildet wird, die als Leitungsbahnen fungieren, ist im Gehirn zentral, im Rückenmark peripher lokalisiert. Doch auch in der weißen Substanz befinden sich Nervenzellansammlungen (graue Substanz), man spricht hier von Kernen (Nuclei), die ebenfalls als Basal- oder

[44] Unter Thalamus werden Nervenzellansammlungen verstanden, die die Hauptsturktur des Prosencephalons bilden und für die Übertragung von Sinneswahrnehmungen an den Kortex verantwortlich sind. Vgl. auch das Onlinedokument aufgerufen unter http://de.brainexplorer.org/glossary/thalamus.shtml.

[45] Im Hypothalamus, der unterhalb des Thalamus im Prosencephalon lokalisiert werden kann, werden verschiedene Hormone gebildet, u. a. das Corticotropin-Releasing-Hormon, das das adrenocorticotrophe Hormon (ACTH) im Vorderlappen der Hypophyse freisetzt und durch das Glucocorticide (z. B. Cortisol) gebildet werden sowie Vasopressin, das den Wach- und Schlafrhythmus steuert. Vgl. auch die Glossareinträge unter http://de.brainexplorer.org/glossary/hypothalamus.shtml und http://de.brainexplorer.org/glossary/corticotropin_releasing_hormone.shtml.

[46] Das limbische System umfasst verschiedene Gehirnteile, darunter beispielsweise den Hippocampus und die Amygdala, und wird als Regulator viszeraler motorischer sowie emotionaler Funktionen verstanden (vgl. auch http://de.brainexplorer.org/glossary/limbic_system.shtml), da es die Ausschüttung von Endorphinen, d. h. körpereigenen (endogenen) Opioiden (Peptiden mit opiumähnlicher Wirkung) steuert (vgl. ebenso http://de.wikipedia.org/wiki/Limbisches_System).

[47] Vgl. hierzu auch die Internetseite der AG Anatomie von Prof. Dr. Jürgen K. Mai, dem Leiter des Instituts für Anatomie I (Neuroanatomie) der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/teaching/content/neuroanatomie/index.php?kap=3#gliederung.

[48] Das Corpus Callosum setzt sich aus ungefähr 200 Millionen Nervenfasern zusammen und verbindet beim gesunden Menschen die beiden Hirnhemisphären miteinander (Edelmann, 2000: 6). Der Hirnbalken leitet Informationen von der einen zur anderen Hirnhälfte, dieser Austausch koordiniert die teilweise unterschiedlichen Funktionen der beiden Hemisphären. Onlinedokument aufgerufen am 10.3.09 unter http://flexikon.doccheck.com/Corpus_callosum.

[49] Im Rückenmark ist die graue Substanz hingegen zentral lokalisiert. Vgl. auch Schwarz, 2005.

[50] Das Großhirn und das Kleinhirn sind von grauer Substanz (vgl. Kortex) umgeben, während die graue Substanz in anderen Gehirnbereichen als Kerne (Nuclei) in die weiße Substanz eingebettet ist. Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum ZNS von Prof. Dr. Jürgen K. Mai unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/zns/theorie/HHU/ns-so01.htm.

Stammganglien bezeichnet werden. Sie verarbeiten Informationen aus dem Kortex und steuern motorische Funktionen[51].

Die Übermittlung sowie die Verarbeitung von Informationen findet durch Erregungsübertragung zwischen den Zellen statt (Winkel et al., 2006: 43). Auf die einzelne Nervenzelle bezogen bedeutet dies, dass mehrere ihrer Zellfortsätze (Dendriten) elektrische Reize empfangen und diese durch eine Nervenfaser (Axon) weiterleiten (Lefrançois, 2006: 155). Durch diese Nervenfaser erreicht der Reiz die Synapse, die Verbindungsstelle zwischen den Nervenzellen, und es werden sogenannte Neurotransmitter[52], d. h. Überträgersubstanzen, freigesetzt, die zur Weiterleitung des elektrischen Potentials auf die umgebenden Zellen dienen (Edelmann, 2000: 2f). Die Erregungsleitung von der Peripherie des Körpers zum ZNS erfolgt über *afferente* Bahnen. Je nach Art des Reizes werden die ankommenden Informationen in den entsprechenden Bereichen des ZNS verarbeitet. Vom ZNS ausgehende Reize werden über die *efferenten* Bahnen als Antwort an Muskel- oder Drüsenzellen zurückgeleitet, und führen entweder zu einer Hemmung oder zu einer Verstärkung bestimmter Zellreaktionen (Winkel et al., 2006: 45). Dieser Weiterleitungsmechanismus gilt auch für Zellverbände in den Kern- und Rindenstrukturen des Gehirns, in denen komplizierte Neuronennetzwerke schwache Reize (Signale) verstärken oder zu starke abschwächen können, diesen Vorgang nennt man Bahnung bzw. Hemmung von Reizen, er ist für das angemessene Funktionieren der Reizübertragung unerlässlich, bei der Nervenimpulse durch gebündelte Nervenbahnen geleitet werden (Edelmann, 2000: 3).

Dem Nervensystem kommen unterschiedliche Aufgaben zu, zum einen die *Organismus-Umwelt-Interaktion*, zum anderen die *Regulation biologischer Lebensbedingungen im inneren Milieu des Körpers*, wobei für erstere vor allem die Großhirnrinde (Kortex) und das limbische System zuständig sind (Edelmann, 2000: 3f). In der Großhirnrinde werden komplexe sensorische Informationen wie auch die willkürliche Steuerung der Bewegungen verarbeitet, außerdem ist der Kortex für kognitive Leistungen wie Sprechen, Denken, Lernen, Gedächtnis und Handlungsfähigkeit verantwortlich. Das in den Tiefenstrukturen des Großhirns liegende limbische System kann als das Emotionszentrum verstanden werden, da es für die Regulierung von Emotionen wie auch der Motivation zuständig ist (Winkel et

[51] Vgl. auch http://de.brainexplorer.org/brain_atlas/Brainatlas_Forebrain.shtml.
[52] Zu den Neurotransmittern zählen u. a. Überträgerstoffe wie Dopamin, Noradrenalin, Acetylcholin und Serotonin (Lefrançois, 2006: 156).

al., 2006: 46)[53]. Alle Gehirnzentren sind in einem (hierarchisch aufgebauten) Netzwerk miteinander verbunden und wirken gegenseitig aufeinander ein[54].

Der Kortex ist, wie bereits angeführt, in zwei Teile, die linke und die rechte Hemisphäre (Hirnhälfte) gegliedert, des Weiteren können motorische und sensorische Rindenfelder unterschieden werden (Lefrançois, 2006: 143f). Motorische Rindenfelder dienen der willkürlichen Bewegungssteuerung, sensorische Rindenfelder der Verarbeitung von Sinneseindrücken (Edelmann, 2000: 4). Diese Felder sind wiederum in verschiedene Bereiche unterteilt, denen die einzelnen Körperteile zugeordnet werden können. Ihre Größe hängt dabei von der Sensibilität der jeweiligen Organe bzw. von der für die Steuerung der Organe erforderlichen Präzision ab[55] (Edelmann, 2000: 4). Die meisten sensorischen und motorischen Projektionsfelder sind in erster Linie symmetrisch, in der linken und rechten Hemisphäre, angeordnet, weshalb von funktioneller Symmetrie gesprochen wird[56]. Dies bedeutet, dass die entsprechenden Rindenfelder den jeweils gegenüberliegenden Körperhälften zugeordnet werden können, so kommt z. B. der Impuls, aufgrund dessen wir unserem Gegenüber die rechte Hand entgegenstrecken, aus der linken Hemisphäre und umgekehrt, man spricht vom *Prinzip der gegenüberliegenden Kontrolle* (Leask & Crow, 1997, in Lefrançois, 2006: 144).

Doch nicht alle Funktionen sind symmetrisch, beispielsweise befinden sich die Sprachzentren bei ungefähr 98% der Menschen in der linken Hirnhälfte. Die Sprachzentren können in eine vordere (Broca-Areal) und eine hintere (Wernicke-Areal) Sprachregion mit voneinander abweichenden Funktionen unterschieden werden. Schädigungen des sensorischen Wernicke-Areals führen beispielsweise zu einem deutlich gestörten Sprachverständnis bei fast normalem Sprechvermögen der Patienten (sensorische oder Wernicke-Aphasie), wohingegen Beeinträchtigungen des motorischen Broca-Areals mit dem Unvermögen zu sprechen einhergehen, obwohl das Sprachverständnis intakt ist (motorische oder Broca-Aphasie) (Damasio, 2007: 47f, Edelmann, 2000: 5).

Betrachtet man das *Bewusstsein*[57] als psychischen Zustand der Verarbeitung von Erlebnissen, die das Individuum auch sprachlich mitteilen kann, scheinen insbesondere in der linken Großhirnrinde Bewusstsein und Sprache verarbeitet zu werden, während die Informa-

[53] Zu den Funktionen der einzelnen Hirnzentren (Cortex, limbisches System, Zwischenhirn, Mittelhirn, Hinterhirn, Nachhirn, Rückenmark) vergleiche auch Edelmann, 2000: 3f.
[54] Vgl. auch Lefrançois, 2006: 140, Abbildung 5.5.
[55] Zu einer neueren Auffassung der Organistation der frontalen motorischen Felder, den sensorischen *Simiunculi* sowie dem motorischen *Homunculus* vergleiche Rizzolatti/Sinigaglia (2008: 20ff, 32ff).
[56] Zu den unterschiedlichen Funktionen der rechten und linken Hemisphäre vergleiche auch Edelmann, 2000: 5f.
[57] Zum Thema *Bewusstsein* aus neurowissenschaftlich-philosophischer Sicht vergleiche auch Bennett, Dennett, Hacker und Searle (2010) oder Damasio (2007: 17f, 313 ff).

tionsverarbeitung in der rechten Hälfte bewusste Erfahrungen auszuschließen scheint (Edelmann, 2000: 10). Daraus folgerte man, dass die Funktionen der linken Hirnhälfte vor allem verbale und gedankliche Fertigkeiten ermöglichen, zu denen die rechte Hemisphäre nicht gleichermaßen in der Lage ist. Veranschaulicht wird dies anhand der Untersuchung von Patienten mit Beeinträchtigungen der rechten Hemisphäre, die nur auf bekannte Gegenstände und wenige Verben beschränkte Worte erkennen, d. h. sie sind lediglich in der Lage, Aufforderungen wie *nicke* oder *winke* angemessen zu begegnen, andere sprachliche Antworten sind unmöglich (Edelmann, 2000: 10). Die unterschiedlichen Funktionen der beiden Hemisphären erlauben jedoch keine qualitative Wertung ihrer Fähigkeiten.

Ein Ergebnis des Denkens, Individuen verfügten entweder über eine Betonung der Fähigkeiten der rechten oder der linken Hemisphäre, wirkte sich auch auf pädagogische Ansichten aus. Während erstere als künstlerisch oder musikalisch begabt und mit einer ausgeprägten emotionalen Intelligenz versehen galten, sollten Personen mit einer Betonung der Fähigkeiten der linken Hemisphäre über bessere Kompetenzen in Logik, Mathematik, Wissenschaft oder Sprache verfügen, Vermutungen die jedoch mittlerweile als Spekulationen, die der wissenschaftlichen Grundlage entbehrten, bezeichnet werden (Lefrançois, 2006: 144).

In der Pädagogik führte dies zur Entwicklung der holistischen oder ganzheitlichen Erziehung, deren Vertreter besonderes Augenmerk auf die Schulung beider Gehirnhälften legen, und sich dafür einsetzen, den in traditionellen Unterrichtsszenarien in Bezug auf die Stundenzahl häufig zu kurz kommenden kreativen Fächern (u. a. Musik, Bildende Kunst) mehr Bedeutung beizumessen sowie den Unterricht schülerzentriert zu organisieren. Die von Edelmann oben beschriebenen Annahmen werden in der modernen Neurophysiologie dahingehend diskutiert, dass beide Hemisphären, abhängig von ihrem Entwicklungsalter, zumindest teilweise in der Lage sein können, bei Läsionen Kompetenzen der anderen Seite zu übernehmen, die sich jedoch hinsichtlich ihrer Qualität unterscheiden können (Lefrançois, 2006: 144).

Nachdem festgestellt wurde, dass der Kortex für die Koordination der Person-Umwelt-Interaktion zuständig ist, sollte darauf hingewiesen werden, dass dies nicht ohne die ausgewogene Zusammenarbeit von Kortex und subkortikalen Strukturen möglich wäre. Dafür scheint insbesondere das *limbische System* von Bedeutung zu sein, das das *neuronale Substrat für Emotionen und Motivationen* darstellt und gleichzeitig *eine zentrale Rolle für das Gedächtnis* spielt (Edelmann, 2000: 14, Roth, 2006: 51ff). Es handelt sich um eine den Hirnstamm wie einen Saum (lat. limbus) umgebende Anhäufung komplizierter Zellstruktu-

ren, der in der Mitte des Gehirns zu finden ist[58]. Edelmann betont, dass lediglich die Untersuchung des Zusammenwirkens von kortikalem und subkortikalem System, unter Einbeziehung des hormonalen Systems, Aufschlüsse über die Interaktion von Organismus und Umwelt geben kann (Edelmann, 2000: 14f)[59], deshalb schlägt er eine *ganzheitliche Sichtweise von Lernen und Gedächtnis vor* (Edelmann, 2000: 14).

Obwohl das limbische System, nur einen relativ kleinen Raum einnimmt, besteht es aus vielen, bereits anatomisch abgegrenzten Bereichen, die komplex vernetzt sind. Zum Pallium, den kortikalen Anteilen des limbischen Systems, zählen u. a. Archi- und Periarchikortex, zu denen wiederum der Hippocampus mit dem Ammonshorn, dem Gyrus dentatus, dem Subiculum, dem Gyrus cinguli und dem Gyrus parahippocampalis gehören[60]. Dabei stellt der Hippocampus einen wichtigen Teil des limbischen Systems dar, der für die Erzeugung von Emotionen, Verhalten und vegetativen Funktionen zuständig ist. Da Reize aus den Sinnesorganen im Hippocampus verarbeitet werden, wird angenommen, dass dort neben der emotionalen Bewertung von Sinneseindrücken auch eine Bewertung der endokrinen und viszeralen Vorgänge stattfindet (Steinbrück/Baumhoer/Henle, 2008: 486). Die Hippocampusformation beeinflusst u. a. folgende Funktionen:

- Lernen und Gedächtnis (Kurz- → Langzeitgedächtnis)
- Sinnliche Wahrnehmung (Hippocampus – Kortex)
- Innenleben und körperliche Wahrnehmung (Hippocampus – Hypothalamus)[61]
- Gedächtnis und Ich-Bildung (innere und äußere Reize werden verarbeitet)
- Auswertung von Umweltinformationen (je nach Relevanz für das Individuum)[62]
- Autonome Vorgänge wie z. B. Nahrungsaufnahme (Gyrus Cinguli)
- Psycho- und lokomotorischer Antrieb (Gyrus Cinguli).

Das Subpallium oder die subkortikalen Anteile bestehen aus dem Mandelkern (Amygdala), der limbischen Vorderhirnregion (Area septi, Nucleus interstitialis, Stria terminalis und Nucleus accumbens), den limbischen Arealen im Zwischenhirn (Thalamus, Hypothalamus, Nucleus habenularis) sowie der limbischen Mittelhirnregion (Nucleus interpeduncularis, Area tegmenti ventralis, Nucleu tegmenti dorsalis). Die subkortikalen Funktionen des Mandelkerns werden als Reiz – Affekt – Relationen bezeichnet, die sich auswirken auf:

- Emotionale und motivationale Färbung sensorischer Reize (Subpallium)

---

[58] Vgl. hierzu auch http://www.sinnesphysiologie.de/hvsinne/schmerz/ziele.htm.
[59] Zu neueren Erkenntnissen der Hirnforschung vergleiche u. a. auch Rizzolatti/Sinigaglia, 2008.
[60] Vgl. auch Steinbrück, Baumhoer, Henle, 2008: 485.
[61] Vgl. hierzu *Limbisches System*. Onlinedokument aufgerufen am 16.02.09 unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm.
[62] Vgl. http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm

- Angst-/Fluchttendenz oder positive Reaktionen (Thalamus)[63]
- Emotionen wie Wut, Schreck, Furcht (Amygdala – Thamlamus)
- Affektverhalten zur Selbst- bzw. Arterhaltung (Amygdala)
- Ess-, Trinkverhalten (Amygdala – Hypothalamus)
- Kardiovaskuläre Funktionen (Amygdala – Hypothalamus)
- Sexualverhalten (Amygdala – Hypothalamus)[64]
- Beeinflussung endokriner Funktionen (Amygdala)
- Beeinflussung des Immunsystems (Amygdala)[65]

Es ist heute noch nicht möglich, die einzelnen Funktionen des limbischen Systems detailliert darzustellen, da die beteiligten Areale stark vernetzt sind und über elektrische Reize, Transmitter und Hormone beeinflusst werden. Lokale Läsionen einzelner Bereiche können sich an den unterschiedlichsten Stellen auswirken, was auf die Interaktion verschiedener Areale hindeutet. Andererseits werden bestimmte Emotionen oder der Motivationsgrad eines Menschen durch die veränderte Aktivität in oft sehr weit voneinander entfernten Arealen des limbischen Systems beeinflusst. Eine Reihe von am Menschen erhobenen Befunden haben ihre Grundlage in Stimulationsversuchen, bei denen eine Schädigung der Temporallappenfunktion nachgewiesen wurde, andere registrierten Verhaltensauffälligkeiten nach der ethisch fragwürdigen selektiven Zerstörung limbischer Strukturen. Jedoch kann festgehalten werden, dass das limbische System als vorrangig verantwortlich für Antrieb, Aufmerksamkeit, Erregtheit und Furchtsamkeit gilt[66].

2. Lerntheorien

Im folgenden Kapitel soll eine diachrone Auswahl verschiedener lerntheoretischer Ansätze dazu beitragen, die Entwicklung des Denkens, bezogen auf die Begünstigung und Förderung von Lernprozessen, nachzuvollziehen. Zuerst wird in den **Behaviorismus** eingeführt, der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eine neue psychologische Forschungsrichtung entwickelt hat und sich in drei Phasen unterteilen lässt:

1. Die klassische Konditionierung oder das Reiz-Reaktions-Lernen (Pawlow, Watson, Guthrie)
2. Den radikalen Behaviorismus oder die operante Konditionierung (Thorndike und Skinner)

[63] Vgl. http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm
[64] Vgl. http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm
[65] Vgl. http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm
[66] Vgl. http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm

3. Den Neo-Behaviorismus oder die integrativen Ansätze (Hull, Mowrer und Tolman)[67].

Während das Gehirn und sämtliche in seinem Inneren stattfindenden Prozesse im Behaviorismus den Inhalt der *Black Box* ausmachen und nicht wissenschaftlich untersucht werden, wurde in den 1970er Jahren der Begriff verhaltenstheoretisch orientierter Psychologie erweitert (*kognitives Lernen*) und umfasst nun neben den motorischen oder behavioralen Aspekten auch kognitive, emotionale und physiologische Perspektiven (Bodenmann et. al., 2004: 17).

Danach wird eine Auswahl **kognitivistischer Theorien** erläutert, die zum Teil aus den behavioristischen Theorien weiterentwickelt wurden. Sie basieren u. a. auf den Ansätzen

1. Der Gestaltpsychologie (z. B. Wertheimer, Koffka, Köhler, Lewin)
2. Des sozialen Lernens (z. B. Rotter, Seligmann, Bandura[68])
3. Der positiven Psychologie (z. B. Seligmann, Csikszentmihály[69])
4. Der Handlungstheorien (z. B. Bandura[70]).

Kognitive Lerntheorien beziehen die von den Behavioristen nicht beachteten intrapsychischen Aspekte in ihre Überlegungen mit ein und beschreiben sie als *intervenierende Variablen zwischen äußeren Stimuli und gezeigtem Verhalten* (Bodenmann et. al., 2004: 18). Kognitives Lernen beschreibt Prozesse, durch die ein Individuum Kenntnisse über seine Umwelt oder Wissen erwirbt, dazu gehören u. a. Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen und Sprache. Auch wenn zwischen kognitiven einerseits und emotionalen oder motivationalen Prozessen andererseits unterschieden wird, sollte davon ausgegangen werden, dass alle Bereiche miteinander verbunden sind und gegenseitig aufeinander einwirken (Edelmann, 2000: 114).

Im Anschluss an die kognitiven Lerntheorien möchte ich in den **Konstruktivismus** bzw. konstruktivistisch orientierte (Lern-)Theorien einführen, deren Grundlage u. a. auf kognitionspsychologische Erkenntnisse zurückgeführt werden, die der philosophischen Erkenntnistheorie des Konstruktivismus entsprechen. Seit Ende der 1970er Jahre entwickelt sich der Konstruktivismus mehr und mehr zu einem interdisziplinären Modell, das Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Neurowissenschaft, Neurobiologie, Kognitionspsycholo-

[67] Im Gegensatz zur klassischen und operanten Konditionierung berücksichtigen neobehavioristische Ansätze außerdem motivationale, emotionale und kognitive Vorgänge (Bodenmann et al., 2004: 160). Da sich die Ansätze von Hull und Mowrer nicht wesentlich von den Erkenntnissen der operanten Konditionierung unterscheiden, möchte ich im Rahmen dieser Dissertation lediglich kurz in die Theorie des zielgerichteten Verhaltens nach Tolman einführen.

[68] Vgl. hierzu auch die Begriffe Wahrnehmungslernen, Modell- oder Beobachtungslernen in Kapitel 2.3.2.3. *Bandura: Soziales Lernen*.

[69] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.4.2. *Das Konzept des Flow-Zustandes*.

[70] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit*.

gie, aber auch der Linguistik und den Sozialwissenschaften untersucht und zueinander in Beziehung setzt. Auf das Lernen bezogen werden konstruktivistische Ansätze sowohl aus psychologischer als auch pädagogischer Sicht betrachtet und haben dazu beigetragen, dass Lernprozesse als individuelle Vorgänge, bei denen ein Individuum aktiv Wissen konstruiert, verstanden werden. Wissen scheint demnach nicht durch Instruktion vermittelbar, sondern kann nur durch individuelle Konstruktions-, Dekonstruktions- und Rekonstruktionsvorgänge erworben oder vertieft werden (Hellberg-Rode, 2002-2004). Deshalb spricht Reich auch *von einem Erfinden (Konstruktion), Entdecken (Rekonstruktion) und Enttarnen (Dekonstruktion) von Wirklichkeit* (Reich 1996, in Hellberg-Rode, 2002-2004: 1)[71].

Neben den Begründern konstruktivistischer und radikal-konstruktivistischer Theorien wie von Foerster, von Glasersfeld, Maturana, Roth, Schmidt, Varela, Stierlin und Watzlawick gelten, insbesondere hinsichtlich konstruktivistischer Spracherwerbstheorien, auch Bruner[72] (klassische Konzepttheorie), Piaget (Stufentheorie der Identitätsentstehung) und Vygotskij (soziokulturelle Theorie) als Vertreter konstruktivistischer Ansätze. Im Rahmen dieser Dissertation werden insbesondere

1. Die Theorie der Geschichten und Diskurse (Schmidt) und
2. Die Stufentheorie der Kommunikation (Roth)

betrachtet sowie ihre Bedeutung für die Begünstigung von Lernprozessen herausgearbeitet. Der Transfer lerntheoretischer Erkenntnisse auf den Fremdsprachenerwerb sowie ihr Nutzen für das Fremdsprachenlernen werden in Kapitel 3.2. *Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem* zusammengefasst, analysiert und bewertet.

2.1. Behaviorismus

Lerntheoretische Ansätze, die Lernen anhand der an einem Individuum beobachtbaren Verhaltensänderung beschreiben, werden dem Behaviorismus zugeordnet. Dabei werden diese Verhaltensänderungen als Antwort (Reaktion, Response) des Körpers auf Umweltstimuli verstanden. Während in der klassischen Konditionierung lediglich die Reaktionen von Individuen auf bestimmte Reize untersucht werden, geht die operante Konditionierung davon aus, dass gezeigtes Verhalten durch bestimmte, auf das Verhalten erfolgende Konsequenzen verstärkt oder gehemmt werden kann. Da im Innern des Individuums ablaufen-

[71] Zu den Begriffen *Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion* vgl. auch Siebert, 2004: 4.

[72] Bruners Theorie leitete in den 1960er Jahren die kognitive Wende ein, die Abwendung vom Behaviorismus, durch den Versuch, das bis dahin zentrale psychologische Konzept von Stimuli und Reaktionen durch Bedeutung bzw. Prozesse der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung zu ersetzen. Neben der Funktion des Gedächtnisses für das Lernen wurden Begriffe wie Motivation und Erwartungen nicht mehr als unwissenschaftlich angesehen, sondern traten in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (Lefrançois, 2006: 203).

de psychische Vorgänge weder untersucht noch berücksichtigt werden, weil sie nicht beobachtbar sind (Vgl. Black Box) und die Erkenntnisse der Behavioristen vor allem auf Laborexperimenten mit Tieren (seltener mit Menschen) beruhen, die nicht mit realen Lebenssituationen zu vergleichen sind, gilt der Behaviorismus aus heutiger lernpsychologischer Sicht als überholt. Dennoch sind einige Überlegungen und Erkenntnisse auch heute interessant, denkt man z. B. an Skinners Überzeugung, Lerner müssten je nach ihrem individuellen Lernniveau gefördert (und gefordert) werden[73].

2.1.1. Lernen durch klassische Konditionierung

Als Vertreter des Behaviorismus und Begründer dieser Anfang des letzten Jahrhunderts neuen psychologischen Sichtweise, gelten der russische Mediziner Iwan P. Pawlow (1849-1936), der amerikanische Psychologe John B. Watson (1878-1958) sowie der amerikanische Philosoph, Mathematiker und Psychologe Edwin Guthrie (1886-1959)[74].
Diese Wissenschaftler verstanden das Gehirn als eine *Black Box*, in die von außen Informationen (Stimuli, Input) einfließen, die dann eine entsprechende Reaktion (Response, Output) zur Folge haben.

Reiz/Stimulus/Input (Umwelt) →	Black Box (innere Prozesse) →	Reaktion/Response/Output (Verhalten)

(Vgl. Bodenmann et al., 2004: 47)

Welche neurologischen, physiologischen oder psychologischen Vorgänge sich dabei im Gehirn, der Black Box, abspielen, war für die Wissenschaftler damals nicht von Bedeutung. Sie hielten sie für ihre Forschungen und die Wissenschaft für belanglos (Öller, 2004: 1). Dies war mit ein Grund, weshalb die Vertreter des Behaviorismus forderten, psychologische Forschungen auf experimentell erfassbares, äußeres und damit in ihren Augen *objektiv beobachtbares Verhalten* von Organismen zu beschränken, obwohl diese Vorgehensweise im Widerspruch zu den damals üblichen Untersuchungsmethoden stand, deren Vertreter sich in erster Linie mit der Selbstbeobachtung von Wahrnehmungen, Gefühlen und anderen Bewusstseinsinhalten beschäftigten (Bodenmann et al., 2004: 47). Daraus ergab sich die Auffassung, dass die Aufgabe der wissenschaftsorientierten behavioristischen Psychologie sich auf die Untersuchung ausgewählter Bedingungen zu beschränken hatte, auf die gewisse Verhaltensantworten erwartet wurden (Rogers, 2006: 352). Des Wei-

[73] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*.
[74] Vgl. auch Lefrançois, 2006, Bodenmann et al., 2004.

teren sollten gezielte Untersuchungen des Verhaltens nicht nur dazu beitragen menschliches Verhalten besser zu verstehen, sondern auch es voraussagen und kontrollieren zu können (Rogers, 2006: 353).

Demzufolge leuchtet es ein, dass unter der klassischen Konditionierung, auch Reiz-Reaktions-Lernen genannt, das sogenannte *reaktive Lernen* verstanden wird, d. h. Lernen, das unbewusst stattfindet (Edelmann, 2000: 29). Andere, für das Reiz-Reaktions-Lernen üblicherweise verwendeten Begriffe sind *klassisches Bedingen* und *Signallernen* (Tretter/Grünhut, 2010: 118; Lefrançois 2006: 34, Edelmann, 2000: 31f). Beim Reiz-Reaktions-Lernen handelt es sich um unbedingte oder auch ungelernte Reize (z. B. der Anblick von Nahrung), die angeborenes Verhalten auslösen (z. B. Speichelfluss), was wiederum als unbedingte Reaktion bezeichnet wird. Durch einen weiteren, zuerst neutralen Reiz kann es zu einer Reizsubstitution kommen, d. h. der neue Reiz ersetzt den ursprünglichen Stimulus und führt zu einer gleichen oder sehr ähnlichen bedingten Reaktion (Reiz-Reaktions-Verbindung)[75]. Das Reiz-Reaktions-Lernen wurde vor allem im Rahmen der Verhaltenstherapie und Werbepsychologie untersucht, es gilt als Verknüpfung von Reizen und der auf sie folgenden Reaktionen und findet bewusstseinsunabhängig statt[76].

Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: Eine Frau geht bei einem Einkaufsbummel an einem Werbeplakat vorbei, auf dem eine junge, schlanke Frau genussvoll Schokolade isst. Unbewusst steuert sie daraufhin die nächste Konditorei an, um sich ein süßes Stückchen zu kaufen. An die daraus entstehenden Konsequenzen für die Diät, die sie sich vor einer Woche verordnet hat, denkt sie in diesem Moment nicht. Ein Mann kommt mit gefüllten Einkaufstüten nach Hause, geht in die Küche, um sie auszupacken. Sofort fangen die dort in einem Kasten lebenden Meerschweinchen an zu quieken. Sie zeigen diese Reaktion, weil das Rascheln der Tüte bereits mehrfach vor der Futtergabe erfolgte. Auf einem Spazierweg liegen Pferdeäpfel und ein Jugendlicher bekommt einen Schweißausbruch. Seine Reaktion kann auf einen Reitunfall zurückgeführt werden, den er in der Kindheit erlebt hat. Bei diesen hier angeführten, nicht angeborenen Reaktionen, handelt es sich um Beispiele der Konditionierung von Verhalten wie sie in der klassischen Konditionierung untersucht werden[77] (Bodenmann et al., 2004: 42).

Das klassische Konditionieren wird außerdem als direktes Assoziationslernen bezeichnet, das auf Erkenntnissen aus der Assoziationspsychologie nach Hermann Ebbinghaus (1850-

[75] Vgl. Lefrançois 2006: 34.
[76] Vgl. hierzu auch Psychology48.com, Onlinedokument aufgerufen am 15.03.09 unter http://www.psychology48.com/deu/d/reiz-reaktions-lernen/reiz-reaktions-lernen.htm.
[77] Vgl. hierzu auch die Erläuterungen in Kapitel 2.1.1. *Die klassische Konditionierung nach Pawlow*.

1909) und Georg Elias Müller (1850-1934) beruht (Edelmann, 2000: 29). Ebbinghaus gehörte in Deutschland zu den ersten experimentell arbeitenden Psychologen, die sich auf Erkenntnisse des Rationalismus und Empirismus stützten. Der Wissenschaftler führte in Berlin systematische Lern- und Gedächtnisversuche im Selbstversuch durch (Winkel et al., 2006: 20). Seine Beschäftigung mit dem Lernen und Vergessen sinnloser Silben ließ ihn Gesetzmäßigkeiten erkennen, die darauf hindeuteten, dass mit zunehmender Übung die Geschwindigkeit (Winkel et al., 2006: 20) des Lernzuwachses abnimmt. Außerdem wird in der direkt auf das Lernen folgenden Zeit ein Großteil der neu gelernten Inhalte vergessen, während in den nachfolgenden Phasen die Vergessenskurve wieder absinkt (Winkel et al., 2006: 20). Müller, dessen Forschungsarbeit auf der Vorgehensweise von Ebbinghaus basierte, fand heraus, dass *die Lernleistung vermindert wird, wenn unmittelbar nach dem zu lernenden Material, neue, ähnliche Inhalte präsentiert werden* (Winkel et al., 2006: 20). Dieses Phänomen wurde mit dem Begriff *retroaktive Interferenz* bezeichnet (Müller und Pilzecker, 1990, in Winkel et al., 2006: 20).

Eine weitere Erkenntnis der Assoziationspsychologie besagt, dass Bewusstseinsinhalte am ehesten durch Assoziationen verknüpft werden, weshalb sie noch heute als Grundlage allgemeiner psychischer (Lern-)Prozesse verstanden werden (Edelmann, 2000: 30). In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird angenommen, dass neu zu Lernendes leichter behalten wird, wenn es mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden kann (Roth, 2009: 57). Die Vermutung, dass assoziatives Lernen bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt, hatte bereits lange zuvor Aristoteles geäußert [78]. Er machte die Verknüpfung von Gedächtnisinhalten von drei Prämissen abhängig: Der Ähnlichkeit der Inhalte (Gesetz der Ähnlichkeit) oder ihrer Verschiedenheit (Kontrastgesetz) oder aber ihres Vorhandenseins im Bewusstsein, d. h. dem zeitlichen oder räumlichen Zusammentreffen von Reiz und Reaktion (Kontiguitätsgesetz)[79] (Edelmann, 2000: 29f).

Bei der hier angeführten Assoziationstheorie geht man in erster Linie von der unmittelbaren assoziativen Verknüpfung psychischer Elemente im Bewusstsein aus und meint damit, dass Lernen stattfindet, weil einzelne Komponenten einer Situation (bspw. Reize, Verhal-

[78] Vgl. hierzu die primären Assoziationsgesetze nach Aristoteles sowie die von Thomas Brown aufgestellten sekundären Assoziationsgesetzte, die dahingehend erweitert wurden, dass die Verknüpfung zweier Stimuli ebenfalls von ihrer Intensität, der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens, der Zeit, die seit dem letzten gemeinsamen Auftreten vergangen ist sowie der Zahl der mit der Verbindung in Konkurrenz stehenden Verknüpfungen abhängt. Diese Erkenntnisse finden auch in den Neurowissenschaften Beachtung, da man davon ausgeht, dass Assoziationen Eigenschaften neuronaler Netze darstellen. Onlinedokument, aufgerufen am 15.01.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Assoziationspsychologie; http://wapedia.mobi/de/Assoziation_(Psychologie) und http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/1463.

[79] Vgl. auch Fremdwörterduden, 2005: 560.

tensweisen oder Verhaltenskonsequenzen) nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft werden (Winkel et al., 2006: 89). Während die klassische Konditionierung unter Assoziation die Verknüpfung eines unbedingten mit einem bedingten Reiz versteht (Pawlow, Watson, Guthrie), stellte sie für Thorndike die Verbindung von Stimulus, Reaktion und positiver Konsequenz dar. Skinner erweiterte den assoziativen Ansatz und beschrieb ihn als Verknüpfung von Hinweisreiz, Verhalten und Konsequenz (Winkel et al., 2006: 143).
Gängige Assoziationsformen sind u. a. Paraassoziationen (Blitz – Donner, Katze – Maus), Eselsbrücken, Wortspiele, Reime, Merksätze (Assoziationsketten) sowie Assoziationskomplexe (Knoten im Taschentuch) oder die Koppelung von Lerninhalten mit Sinneseindrücken bzw. angenehmen Empfindungen (Geräusche, Gerüche, Bilder, Musik etc.). In Bezug auf Assoziationskomplexe spricht man auch von seriellem Lernen (Lefrançois, 2006: 258). Die Weiterentwicklung psychologischen Denkens in Form der Gestalt- und Ganzheitspsychologie nach Wertheim und Krueger führte jedoch dazu, vollständigen Strukturen bzw. ganzen Sinnzusammenhängen eine größere Bedeutung für das Lernen zuzuschreiben und diese zu untersuchen, wie in Kapitel 2.3.1. *Gestaltpsychologie* erläutert werden wird.

2.1.2. Die klassische Konditionierung nach Pawlow

Federführend auf dem Gebiet der klassischen Konditionierung war, wie oben erwähnt, der russische Physiologe Iwan Petrowitsch Pawlow (1849-1936), der bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Tierversuchen den Einfluss bestimmter Reize auf das Gehirn und die dadurch ausgelösten Reaktionen untersuchte. Pawlow, dessen Forschungen sich ursprünglich mit dem Verdauungsverhalten von Hunden aus physiologischer Sicht beschäftigten, für die er 1904 den Nobelpreis für Medizin erhielt, stellte bei seinen Untersuchungen zudem fest, dass ein anfänglich neutraler Reiz, gekoppelt mit einem unbedingten Reiz eine unbedingte Reaktion auslöste. Tatsächlich wurde bei seinen Versuchstieren der Speichelfluss nicht nur, wie anfangs zu beobachten, beim Anblick von Futter ausgelöst, sondern sobald die Tiere den Pfleger wahrnahmen, der sie regelmäßig mit Futter versorgte (Winkel et al., 2006: 89)[80].
Infolgedessen wurden die Begriffe *unbedingter oder unkonditionierter* (UCS) und *bedingter oder konditionierter Stimulus* (CS)[81] eingeführt (Bodenmann et al., 2004: 48f), auf die

[80] Vgl. auch Skinner, 2005: 52f.
[81] Im Gegensatz zu Winkel et al. (2006: 91f) und Bodenmann et al. (2004: 48f) spricht Edelmann bei unbedingten Reizen (UCS) von S2, bei bedingten von S1 (2000: 36ff).

man eine unbedingte oder unkonditionierte Reaktion (UCR) erwartete (Edelmann, 2000: 30). Man hatte erkannt, dass unkonditionierte Stimuli (UCS) bei einem gesunden Organismus eine automatisch erfolgende und demzufolge angeborene oder unkonditionierte Reaktion (UCR) hervorrufen. Demnach werden unbedingte oder unkonditionierte Reflexe oder Reaktionen (UCR) durch unbedingte Reize oder Stimuli (UCS), wie zum Beispiel *Wurst*, ausgelöst. Sobald sie auf ein Sinnesorgan (Auge, Nase) treffen, führen sie über einen *Reflexbogen* zur Reaktion eines Muskels oder einer Drüse (z. B. Speicheldrüse), weshalb der Anblick einer Wurst beim Hund die Speichelproduktion anregt (Bodenmann et al., 2004: 46; Edelmann, 2000: 34).

Illustriert wird dies auch durch die folgenden Beispiele: Kommt ein Individuum mit einer heißen Herdplatte in Berührung, zieht es automatisch die Hand zurück. Diese unbedingte Reaktion (UCR) kann auf einen angeborenen taktilen Schmerzreiz (UCS) zurückgeführt werden. Verlöschen bei einem Stromausfall am Abend plötzlich alle Lichter, handelt es sich um einen unkonditionierten Schreckreiz (UCS), die Betroffenen erschrecken automatisch (UCR). Überkommt ein Individuum in einem engen, dunklen Raum (UCS) ein Gefühl der Ohnmacht, das mit Herzrasen einhergeht, spricht man von einer unkonditionierten physiologischen Reaktion (UCR), die sich in einer Flucht- oder Angstreaktion äußert (Bodenmann et al., 2004: 48). Auch sexuelle Reaktionen, die beim Anblick eines attraktiven Geschlechtspartners gezeigt werden, zählen zur Gruppe unkonditionierter Reaktionen (Winkel et al., 2006: 91).

Ein unbedingter wird zu einem bedingten oder konditionierten Reflex (CR), wenn der unbedingte Reiz (UCS) durch einen konditionierten Stimulus (CS) substituiert wird[82]. Bei diesem bedingten oder konditionierten Reiz handelt es sich um einen zunächst für die Auslösung der unkonditionierten Reaktion verantwortlichen neutralen Reiz (NS)[83], der durch die Verkettung mit einem unbedingten Reiz (UCS) zu einem bedingten Reiz (CS) wird und dann eine konditionierte oder bedingte Reaktion (CR) auslöst (Bodenmann et al., 2004: 50). Es findet eine bewusstseinsunabhängige spezifische Verknüpfung eines Reizes (UCS) mit einem neutralen Stimulus (NS) statt, die anhand einer Reiz-Reaktions-Verbindung erläutert werden kann (Edelmann, 2000: 32).

Bezug nehmend auf das oben angeführte Beispiel des Hundes würde dies implizieren, dass kurz bevor dem Hund die Wurst gezeigt wird (UCS), eine Klingel, d. h. ein neutraler Reiz (NS), ertönt (Winkel et al., 2006: 90). Erklingt nach einigen Versuchen nur noch die Klingel (CS), verstärkt sich der Speichelfluss des Hundes, ohne dass er die Wurst sehen oder

[82] Vgl. Skinner, 2005: 53.
[83] Edelmann spricht bei neutralen Stimuli von S1 (2000: 32).

riechen muss (CR). In diesen Fällen spricht man von Reizsubstitutionen, ein ursprünglich neutraler Reiz löst eine erlernte Reiz-Reaktions-Verbindung, einen sogenannten bedingten Reflex oder eine bedingte Reaktion (CR)[84], aus (Bodenmann et al., 2004: 51, Edelmann, 2000: 31).

Entscheidend für den Lernerfolg ist die Kontiguität des neuen Reizes, der in direktem zeitlichen Zusammenhang mit dem ursprünglichen, unbedingten Reiz steht oder die Kontiguität gekoppelt mit der Signal- oder Hinweisfunktion (Bodenmann et al., 2004: 52, Edelmann, 2000: 36f). Letztere kann ebenfalls am Beispiel einer ertönenden Sirene verdeutlicht werden. Der Mensch hat gelernt, dass eine Sirene eine Katastrophe ankündigt und Alarm bedeutet (Feuer, Erdbeben etc.). Die Sirene hat damit die Funktion eines konditionierten Reizes eingenommen. Dies führt, hört man eine Sirene, dazu, dass Angst ausgelöst wird, selbst wenn es sich lediglich um einen Probealarm handelt und keine Gefahr für das Individuum besteht. Man spricht dann von der *Auslösefunktion* eines Reizes (Edelmann, 2000: 34).

Thorndike ging überdies davon aus, dass, außer der zeitlichen und räumlichen Nähe von Stimulus und Reaktion, auch die Häufigkeit des Auftretens der Reiz-Reaktions-Verbindung für angemessenes Lernen verantwortlich ist, weshalb er das *Law of Exercise*, das Gesetz der Übung, aufstellte[85]. Demnach wird eine stabile Reaktion meist erst dann erreicht, wenn der bedingte Reiz (CS) und der unbedingte Reiz (UCS) mindestens fünfmal, manchmal auch über hundertmal gekoppelt aufgetreten sind[86]. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von *Verstärkung* (reinforcement), für die Edelmann den Begriff *Bekräftigung* vorschlägt, da seiner Ansicht nach lediglich im Kontext des instrumentellen Lernens, d. h. der operanten Konditionierung, von Verstärkung gesprochen werden sollte (Edelmann, 2000: 37).

Des Weiteren wirken sich sowohl bestimmte Eigenschaften des Organismus als auch des Stimulus darauf aus, wie schnell Reize mit bestimmten Reaktionen assoziiert werden (Bodenmann et al., 2004: 52). Dazu zählen die Intensität und Qualität von Reizen, die Bereitschaft des Organismus sowie zeitliche und räumliche Faktoren. Während Pawlow noch davon ausging, dass jeder in der Umwelt auftretende neutrale Reiz konditioniert werden könne (Äquipotentialität), kamen spätere Untersuchungen an Patienten, die unter Phobien litten zu dem Ergebnis, dass dies nicht auf alle Reize zutrifft, denn nicht jeder Organismus

[84] In den folgenden Kapiteln wird von *bedingter Reaktion* (CR) gesprochen, da es sich nicht nur um einen Reflex, sondern um eine gelernte Reaktion handelt (Edelmann, 2000: 36).
[85] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.1.2. *Gesetz der Übung*.
[86] Wie später zu sehen sein wird, vertritt Guthrie diese Meinung nur teilweise, vgl. Kapitel 2.1.3. *Die klassische Konditionierung nach Guthrie*.

kann jeden Reiz gleich gut wahrnehmen (Winkel et al., 2006: 92). Der aus dem Englischen stammende Begriff *preparedness* (Bereitschaft) bezeichnet demzufolge die biologischen Voraussetzungen eines Lebewesens bestimmte Dinge wahrscheinlich und mit Leichtigkeit lernen zu können, andere hingegen nur unter Schwierigkeiten oder gar nicht (Lefrançois, 2006: 132). Um dieses Phänomen zu erklären, können evolutionäre Aspekte eine Rolle spielen: Während Hunden oder Katzen, die als Jäger in der Wildnis überleben müssen, leicht beigebracht werden kann, still zu sitzen und zu warten, ist dies bei Hühnern, die für ihr Überleben darauf angewiesen sind zu picken und zu scharren, praktisch unmöglich (Lefrançois, 2006: 132).

2.1.3. Die klassische Konditionierung nach Watson

Anfang des 20. Jahrhunderts begründete der Psychologe John B. Watson (1878-1958)[87] in den USA den Behaviorismus als psychologische Forschungsrichtung, nachdem er sich mit den Forschungsarbeiten Pawlows auseinandergesetzt hatte. Zur Verbreitung des Behaviorismus trug insbesondere der von Watson im Jahre 1913 veröffentlichte Artikel *Psychology as the Behaviorist views it* – der empirischen Verhaltensforschung als psychologische Forschungsrichtung – bei, weshalb Watson noch heute als *Vater des Behaviorismus* angesehen wird (Bodenmann et al., 2004: 47).
Watson adaptierte das Reiz-Reaktions-Modell als erster auf die Psychologie des Menschen und schlug folgende Merkmale vor:

- Das äußere Verhalten von Organismen wird durch Experimente erforscht und belegt
- Selbstbeobachtung, die Erleben und Bewusstsein des Individuums einbezieht, ist keine zulässige Untersuchungsmethode
- Ziel behavioristischer Forschungsarbeit ist die Entwicklung einer effektiven Verhaltenskontrolle von Mensch und Tier[88].

Seiner Auffassung nach bestand die Aufgabe behavioristischer Forschung demzufolge darin *anhand einer gegebenen Stimulus die Reaktion vorherzusagen – anhand einer gegebenen Reaktion den Stimulus zu benennen* (Watson, 1928: 2, in Lefrançois, 2006: 42). In Anlehnung an Watson beruht infolgedessen eine objektive Verhaltenspsychologie auf einem mechanistischen und deterministischen Menschenbild (Edelmann, 2000: 33).

[87] Zu John B. Watson vergleiche auch Bodenmann et al., 2004: 45f.
[88] Vgl. auch Lefrançois, 2006: 41f, Bodenmann et al., 2004: 47.

Erweitert wurde das Reiz-Reaktions-Modell später dahingehend, dass auch Stimuli, die allein der Vorstellung der Versuchsperson entspringen, mit physikalischen oder anderen Reizen gleichgestellt wurden (Winkel et al., 2006: 92f). Dies veranlasste Watson dazu, emotionale Reaktionen als Verhaltensweisen, die konditioniert werden können, anzusehen (Winkel et al., 2006: 94). Seiner Auffassung nach würde die mehrmalige Präsentation eines unbedingten Stimulus, der für eine emotionale Reaktion wie z. B. Angst verantwortlich ist, kombiniert mit einem neutralen Reiz ausreichen, den neutralen Reiz in einen konditionierten zu verwandeln und ihn als Auslöser einer bestimmten emotionalen Reaktion einzusetzen (Winkel et al., 2006: 94f).

Watsons berühmtestes (und gleichzeitig umstrittenes) Experiment beschreibt die *emotionale Konditionierung* eines kleinen Jungen. Der zum Zeitpunkt der Durchführung 11 Monate alte, normal entwickelte Albert zeigte keine Angst vor einer ihm regelmäßig präsentierten weißen Ratte, sondern freute sich über ihren Anblick und streichelte sie furchtlos. Nachdem Albert an die Begegnungen mit der Ratte gewöhnt war, begann Watson jedes Mal kurz bevor der Junge mit der Ratte konfrontiert wurde, auf eine Stahlstange einzuschlagen. Der unerwartete Krach löste bei Albert große Angst aus. Bereits nach wenigen, innerhalb einiger Wochen durchgeführten Durchgängen, in denen jedes Mal, bevor Albert die Ratte gebracht wurde, auf die Stahlstange eingeschlagen worden war, weigerte sich Albert, die Ratte zu berühren. Bald genügte es, Albert die Ratte zu zeigen, damit er ängstlich weinend das Weite suchte. Nach einer Weile reichte bereits die Konfrontation mit einem weißen Kaninchen, später lediglich einem weißen Fell und dann sogar dem weißen Haar Watsons aus, bei Albert eine generalisierte Angstreaktion[89] zu erzeugen. Für Watson galt dieses Experiment als durchschlagender Beweis einer konditionierten Angst- und Fluchtreaktion (Lefrançois, 2006: 43ff, Winkel et al., 2006: 95).

Wie das angeführte Beispiel verdeutlicht, sind Reize nicht allein wahrgenommene Umweltereignisse, sondern auch Wahrnehmungen, die auf innere Ereignisse zurückgeführt werden können. Stellt sich ein Mensch mit einer Spinnenphobie eine Spinne vor, kommt es demzufolge nicht nur zu einer Erhöhung der Herzfrequenz und des Pulsschlags, sondern der Proband erlebt seine Angst auch qualitativ (Edelmann, 2000: 33). Es handelt sich in diesem Fall nicht um eine angeborene Reiz-Reaktions-Verbindung wie sie beispielsweise vorliegt, wenn man eine Fliege ins Auge bekommt und automatisch der Lidschlussreflex ausgelöst wird, sondern um eine erlernte, emotional-motivational gesteuerte Reaktion. Dies

[89] Laut Lefrançois spricht Watson in solchen Fällen von *Transfer* oder *Ausweitung*, während Pawlow diese Generalisierungen *Stimulusgeneralisierung* nennt und sich dabei auf ähnliche Verhaltensreaktionen bezieht, die bei den unterschiedlichsten Reizen gezeigt werden (2006: 45).

allein genügt, damit ein Reiz, z. B. die Vorstellung, wegen Bluthochdrucks zu einer Vorsorgeuntersuchung beim Internisten zu müssen, zu negativen Emotionen und demzufolge einer reaktiven Erhöhung des Blutdrucks führt[90] (Edelmann, 2000: 35).

Das Verlernen negativer emotionaler Reaktionen kann durch eine sogenannte *Gegenkonditionierung* erreicht werden. Zu diesem Zweck muss ein aversiver konditionierter Reiz (CSav) mit einem angenehmen unkonditionierten Stimulus (UCS+) gekoppelt werden (Winkel et al., 2006: 95). Im Falle Alberts würde dies bedeuten, dass jedes Mal kurz bevor der Junge mit der Ratte oder einem vergleichbar aversiven Gegenstand konfrontiert wird, er ein neues, für ihn attraktives Spielzeug erhält. Auf diesem Wege würde die negative Reaktion durch eine positive Reaktion substituiert werden, wie die Psychologin Mary Cover Jones am Beispiel eines Kindes, das unter einer Kaninchenphobie litt, untersuchte, das sie im Laufe der durchgeführten Gegenkonditionierung heilen konnte (Lefrançois, 2000: 45f).

Wichtig, insbesondere in Bezug auf das Lernen, ist es, emotional-motivational bestimmte Reaktionen auf- bzw. abbauen zu können. Bezogen auf die oben erwähnte Spinnenphobie könnte man sich deshalb folgendes Szenario vorstellen: Das unter der Phobie leidende Individuum liebt klassische Musik. Bevor die Versuchsperson mit einer Spinne (CSav) konfrontiert wird, liegt sie auf dem Sofa und hört eines ihrer Lieblingsstücke (UCS)[91], eine entspannte Atmosphäre ist gewährleistet. Währenddessen wird eine Spinne in eine (relativ entfernte) Ecke des Raumes gesetzt, was bei der Versuchsperson zunächst eine Angstattacke auslöst (Stimulus-Response-Reaktion). Dieses Experiment wird mehrfach wiederholt (Verstärkung), um die unerwünschte Reiz-Reaktions-Verbindung (Spinnenphobie) aufzulösen. Dabei wird die Spinne jedes Mal ein bisschen näher an die Versuchsperson gesetzt, bis diese angstfrei mit der Anwesenheit des Tieres umgehen kann. Die hier beschriebene *systematische Desensibilisierung* (Edelmann, 2000: 42f) meint die sukzessive Annäherung des Phobikers an das Angstobjekt unter gleichzeitiger Minimierung des Angstgefühls durch positive Verstärkung (Lieblingsmusik). Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Umkehrung einer Reiz-Reaktions-Verbindung ist jedoch, dass die positive Reaktion auf den unkonditionierten Reiz stärker ist als die negative Antwort auf den aversiv konditionierten[92] (Edelmann, 2000: 42).

Neuere Forschungen ergaben außerdem, dass die systematische Desensibilisierung keinen vollständigen Abbau von Stimulus-Response-Verbindungen zur Folge hat, sondern sich

[90] Vgl. in diesem Zusammenhang auch *Placebo* – oder *Noceboeffekt* (Kaulen, 2010).
[91] Während die Musik in diesem Beispiel als *Sicherheitsreiz* definiert werden kann, entspricht die Spinne einem *Angstreiz*.
[92] Z. B. Entfernung Proband – Spinne versus klassische Musik.

der Patient lediglich an seine Angst gewöhnt und auf diesem Wege lernt freier mit ihr umzugehen. Dieser Vorgang wird auch *Habituation* genannt (Bodenmann et al., 2004: 71, Edelmann, 2000: 42). Darunter versteht man *das Nachlassen der Reaktion auf einen Reiz, der für das Lebewesen keine Bedeutung besitzt* (Winkel et al., 2006: 15). Die Voraussetzung, habituiertes Verhalten nachweisen zu können, ist durch das Auftreten von Reflexen gegeben, da diese durch bestimmte Reize verlässlich ausgelöst und demzufolge genau gemessen werden können (Winkel et al. 2006: 69). Für Lefrançois bedeutet Habituation deshalb nicht nur Lernen, sondern beweist es auch, da es bei den meisten Organismen auftritt, auch wenn wir dem nicht unbedingt Bedeutung beimessen (2006: 158).

Neben der Gegenkonditionierung, die durch *Sicherheitsreiz*e ausgelöst wird, können auch aversive Reize, also Reize, die beim Individuum eine unangenehme Reaktion auslösen, durch eine systematische Desensibilisierung neu konditioniert werden, man spricht dann von *Aversionstherapie* (Bodenmann et al., 2004: 90f, Edelmann, 2000: 42). Diese Art der Therapie spielt in der Psychologie heutzutage eine untergeordnete Rolle, da, beispielsweise für eine erfolgreiche Suchtbehandlung, immer auch eine Ursachenbehandlung erforderlich ist und man von einem komplexen Bedingungsgefüge ausgehen muss (Persönlichkeitsstruktur, Umweltfaktoren etc.), das für die Therapie von Bedeutung ist (Edelmann, 2000: 42f). Das folgende Beispiel wird deshalb lediglich zur Verdeutlichung des Konzeptes angeführt: Um einen Alkoholiker von seiner Sucht zu befreien, wird die durch Alkohol (UCS) ausgelöste, angenehme Reaktion mit einem für den Patienten sehr unangenehmen Reiz, bei dem ein Medikament starke Übelkeit hervorruft (CSav), gekoppelt. Wird das Prinzip der Kontiguität eingehalten und der konditionierte aversive Reiz häufig genug mit dem unkonditionierten Stimulus gekoppelt, *lernt* die Versuchsperson, dass ihr von Alkohol schlecht wird (Stimulus-Response-Verbindung)[93].

Wie der Empirist John Locke zählte auch Watson zu den Wissenschaftlern, die die Überzeugung vertraten, alle Menschen wären von Geburt aus gleich und das, was im Laufe ihres Lebens aus ihnen würde, wäre Ergebnis ihrer individuellen Erfahrungen (Vollmer, 1998: 6, Winkel et al., 2006: 19). Watsons Überzeugung, Verhalten hinge allein von Erfahrungen ab, kommt laut Lefrançois einer egalitären Sichtweise gleich, andererseits wird sie als die Möglichkeit, autoritäre Erziehungsstile durchzusetzen, interpretiert (2006: 47f). Demnach könnten Gefühle allein durch die Kombination geeigneter Reize kontrolliert werden (Lefrançois 2006: 48). Auch wenn Watsons Arbeit zu einem objektiveren Verständnis der Psychologie als Wissenschaft beitrug, wird sein behavioristisches Lernmodell

[93] Vgl. auch Bodenmann et al., 2004: 90f.

als zu einfach bewertet (Lefrançois, 2006: 48f). Trotzdem werden die Erkenntnisse seiner Forschungen noch heute für die Werbung genutzt, wie man im Supermarkt erleben kann, wenn man beispielsweise eine Flasche Wein kaufen möchte. Je nach Herkunftsland der Hintergrundmusik, die Kaufwillige unbewusst in der Weinabteilung wahrnehmen, greifen sie bei italienischen Klängen eher zu einem italienischen Wein, während die Berieselung mit französischer Musik den Käufer – ohne darüber nachzudenken – dazu bewegt, einen französischen Wein auszuwählen[94]. Überdies beeinflussten die Experimente Watsons die Denkweise anderer Psychologen, darunter auch die Edwin Guthries, dessen Theorie im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

2.1.4. Die klassische Konditionierung nach Guthrie

Der amerikanische Philosoph, Mathematiker und Psychologe Edwin Guthrie (1886-1959) beschäftigte sich seit den 1920er Jahren mit Verhaltenspsychologie. Sein Interesse für dieses Gebiet war von dem Philosophen Edgar Artur Singer geweckt worden, der die Ansicht vertrat, viele philosophische Probleme wären in Verhaltensproblemen begründet. Die Forschungen Guthries waren entscheidend von den Arbeiten Pawlows und Watsons beeinflusst, was auch in seiner Theorie zum Ausdruck kommt. Guthrie interessierte sich während seiner gesamten Laufbahn für das Lernen und die Erziehung aus psychologischer Sicht. Bereits 1935 erschien sein Werk *The Psychology of Learning* und in den 1950er Jahren folgte das von ihm als Koautor veröffentlichte Buch über Erziehungspsychologie (Lefrançois, 2006: 50).

Guthrie konnte aufgrund eines Experiments, das er mit Katzen durchführte, nachweisen, dass Lernen bereits nach einmaliger Erfahrung, d. h. nach einmaliger Herstellung einer Reiz-Reaktions-Verbindung stattfindet (Winkel et al., 2006: 96). In dem von ihm beschriebenen Experiment wird eine Katze in einen Käfig gesperrt, vor dem Futter platziert ist. Das Tier kann das Futter nur erreichen, wenn es vorher lernt, die Käfigtür zu öffnen. Für eine durchschnittlich intelligente Katze stellt dies, wie Guthrie zeigen konnte, keine Schwierigkeit dar, sie führt eine Reihe neuer Verhaltensweisen aus, bis sie das Problem gelöst hat (Lefrançois, 2006: 49).

Anders als Pawlow, der die Ansicht vertrat, erfolgreiche Konditionierung ginge mit mehrfach (häufig 50-100mal) erlebten Reiz-Reaktions-Verbindungen einher (Lefrançois, 2006: 51), konnte Guthrie nachweisen, dass bereits eine einmalige Stimulus-Response-

[94] Vgl. Willenbrock, 2008: 6.

Verbindung ausreichte, um Lernen (auch beim Menschen) zu gewährleisten. Dies veranlasste ihn dazu, das *One-Shot-Learning*[95] Gesetz zu formulieren (Lefrançois, 2006: 50). Seine Erkenntnis stand damit im Widerspruch zu Watsons Überzeugung, dass Wiederholen und Üben den Lernprozess fördern könnten. Guthrie hingegen vertrat die Meinung, dass auf einen bestimmten Reiz immer eine entsprechende Reaktion erfolgte, die jedoch nur dann wieder ausgeführt würde, wenn der Reiz erneut gesetzt würde (Kontiguitätsgesetz). Je häufiger ein Organismus einen Reiz empfangen würde, desto häufiger wiederholte sich die dazugehörige Reaktion und eine Habituation fände statt. Trotzdem wäre der Lernprozess bereits nach einmaligem Auftreten eines Reizes abgeschlossen (Winkel et al., 2006: 96). Dessen ungeachtet bezeichnete Guthrie, wie Pawlow und Watson, Lernen als die dauerhafte Bahnung einer Reiz-Reaktions-Verbindung (Edelmann, 2000: 33), selbst wenn sie nicht der Verstärkung bedürfte, um tatsächlich eine Verhaltensänderung nach sich zu ziehen (Lefrançois, 2006: 50). Er räumte jedoch ein, dass gezieltes Üben die Anzahl von Stimuluskombinationen heraufsetzen könnte, wodurch wiederum die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Handlung in einer gegebenen Situation auszuführen, erhöht würde (Lefrançois, 2006: 51).

Für Guthrie, der davon ausging, dass eine einmal gelernte Reaktion oder Gewohnheit niemals vergessen würde, existierten lediglich drei Möglichkeiten, unliebsame Gewohnheiten durch andere Verhaltensweisen zu ersetzen, dazu zählen die Ermüdungsmethode[96], die Schwellenmethode sowie die Methode der inkompatiblen Reize (Winkel et al., 2006: 96, Lefrançois, 2006: 53f). Die Ermüdungstechnik wird dann wirksam, wenn wiederholt und über einen ausreichend langen Zeitraum ein Reiz gesetzt wird, auf den eine unerwünschte Reaktion folgt. Dies hat zur Folge, dass der Organismus irgendwann gelangweilt oder zu müde ist entsprechend zu reagieren, weshalb er, wird er erneut mit dem Reiz konfrontiert, eine andere Reaktion oder gar keine Reaktion mehr zeigen wird (Lefrançois, 2006: 53).

Als behutsamste Methode ungewolltes Verhalten zu verhindern und alternative Verhaltensweisen zu konditionieren, gilt die Schwellentechnik. Dabei werden Reize in abgeschwächter Form, d. h. ohne dass sie eine Reaktion auslösen, dargeboten und langsam ge-

[95] Winkel et al. sprechen von der *One-Trial-Theorie* des Lernens nach Guthrie, die besagt, dass der Lernprozess bereits beim ersten Auftreten der Reaktion als abgeschlossen angesehen werden kann (Winkel et al., 2006: 96).

[96] Nach Meinung Clark Leonard Hulls (1884-1952), der im Gegensatz zu den Vertretern der klassischen und operanten Konditionierung die Ansicht vertrat, dass außer den von außen beobachtbaren Phänomenen das Lernen betreffend auch motivationale, emotionale und kognitive Faktoren in die Verhaltenuntersuchungen einbezogen werden müssten, kann Verhalten durch zwei Variablen gehemmt werden: *Ermüdung*, die aufgrund wiederholt gezeigten Verhaltens entsteht sowie *konditionierte Hemmung*, die darauf zurückgeführt werden kann, dass ein Organismus mehrfach für gezeigtes Verhalten bestraft oder zumindest nicht bekräftigt wurde. Bei letzterem handelt es sich um einen gelernten, aktiven Vorgang, bestimmte Reaktionen zu hemmen (Bodenmann et al., 2004: 169).

steigert. Der Organismus zeigt indessen eine andere oder auch keine Reaktion. Die Folge dieser Methode ist schließlich, dass, wird der Organismus zuletzt mit dem entsprechend starken, reaktionsauslösenden Reiz konfrontiert, die unerwünschte Reaktion ausbleibt bzw. eine alternative oder keine Reaktion stattfindet (Winkel et al., 2006: 97). Schmeckt einem Kind das Essen nicht, wenn ein bestimmtes Gewürz, beispielsweise Pfeffer, verwendet wurde, könnte die Mutter jedes Mal, wenn sie eine Mahlzeit zubereitet, die Pfefferdosis leicht erhöhen. Dies würde sie solange tun bis das Essen auch dann verzehrt wird, wenn eine Menge Pfeffer verwendet wurde, die zu Beginn beim Kind die Reaktion *nicht essen* hervorgerufen hätte.

Verwendet man die Methode der inkompatiblen Stimuli, wird zwar ein eine Reaktion auslösender Reiz gesetzt, die Reaktion des Individuums selbst jedoch aktiv verhindert, bis der Reiz in einem anderen Verhalten endet. Lefrançois verdeutlicht dies am Beispiel einer Pferdezähmung, bei der die Reaktion des Tieres, das, sobald ihm ein Sattel aufgelegt wird, anfängt zu bocken und sich aufzubäumen, aktiv unterbunden wird. Es wird an so kurzer Leine festgebunden, dass es nicht mehr in der Lage ist, dem Reiz *Sattel* durch Körperbewegung auszuweichen (2006: 55). Es ist nun gezwungen, Sattel und Reiter zu akzeptieren und lediglich eine Übersprungsreaktion (z. B. lautes Schnauben) zu zeigen.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Vorschläge Guthries zur Änderung unerwünschten Verhaltens, die in der Verhaltenstherapie noch heute in ähnlicher Form angewendet werden, beispielsweise bei der systematischen Desensibilisierung von Phobien[97], wirklich sinnvoll sind, wenn nicht gleichzeitig alternative Verhaltensweisen angeboten und gelernt werden können. Winkel et al. (2006: 97) heben deshalb Thorndikes und Skinners Ansätze hervor, die den Schwerpunkt ihrer Untersuchungen auf die Auswirkung von Konsequenzen, die auf bestimmtes Verhalten erfolgen, legten. Doch selbst wenn die im Rahmen der klassischen Konditionierung angeführten Theorien *weder symbolische Funktionen noch sogenannte höhere mentale Prozesse erklären* können (Lefrançois, 2006: 57), sollten sie als wichtige Forschungsgrundlage, die entscheidende Beiträge zur Entwicklung der Verhaltenswissenschaften leisteten, anerkannt werden.

2.1.5. Die klassische Konditionierung in Lehre und Erziehung

Lange Zeit wurde das Reiz-Reaktions-Lernen vor allem als physiologische Theorie der Konditionierung von Muskel- und Drüsenreaktionen verstanden, dabei entsteht unser per-

[97] Siehe hierzu auch das Beispiel zur systematischen Desensibilisierung einer Spinnenphobie in Kapitel 2.1.2. *Die klassische Konditionierung nach Watson*.

sönliches Selbstbild im Wesentlichen durch die Bahnung emotional-motivationaler Reiz-Reaktions-Verbindungen. Dies wird besonders in den Bereichen Lehre und Erziehung, Verhaltenstherapie und Werbung deutlich (Edelmann, 2000: 48). In diesem Kapitel soll lediglich auf das Reiz-Reaktions-Lernen im Bereich von Lehre und Erziehung eingegangen werden, da es für das Verständnis autonomer Lehr- und Lernmethoden wie das Teletandem sowie deren Umsetzung in institutionellen Kontexten von Bedeutung ist.

Edelmann führt in seiner Publikation ein Experiment von Staats und Staats (1957) an, um die *konnotativ (emotionale) Bedeutungskomponente* von Begriffen in Bezug auf das Reiz-Reaktions-Lernen zu verdeutlichen, das für die Entwicklung der konnotativen Bedeutung verantwortlich ist (Edelmann, 2000: 52). Ein Begriff kann aus zwei Perspektiven, einer sachlichen (Denotation, Inhalt) und einer emotionalen (Konnotation) betrachtet werden. Bezieht sich die denotative Bedeutung eines Begriffs in erster Linie auf seinen logischen Aufbau, umfasst seine konnotative Bedeutung die Gefühle, die ein Begriff bei einer Person auslöst (Edelmann, 2000: 129). Darf ein Kind selten Limonade trinken, verändert dies nicht die denotative Bedeutung von Limonade, die mit *nach Zitrone schmeckendes, mit Kohlensäure versetztes Getränk* für die meisten Menschen nachvollziehbar ist. Da das Kind im Alltag ausschließlich Wasser zu trinken bekommt, wäre die konnotative Bedeutung *ein besonderes, nur an Sonntagen erlaubtes Getränk*. Diese emotionale Valenz ist genauso erlernt wie im umgekehrten Fall, in dem ein Kind tagtäglich Limonade trinken darf bzw. muss, weshalb Limonade in diesem Fall negativ konnotiert ist. Auch wenn beide Kinder einen neutralen Begriff wie Limonade denotativ gleich verstehen, unterscheiden sich die mit demselben Begriff verbundenen Konnotationen deutlich. Während Limonade für das erste Kind positiv konnotiert ist, wünscht sich das zweite Kind, niemals in seinem Leben mehr Limonade trinken zu müssen, da das Getränk mit negativen Gefühlen in Verbindung gebracht wird.

Diese Erkenntnis gilt, obgleich weniger stark als bei dem Beispiel von Kind und Limonade der Fall, ebenfalls für die Ausbildung von Übersetzern und erlaubt Hinweise auf die von außen oft nicht nachvollziehbare Wahl eines Äquivalents in der Zielsprache. Durch den Aufbau von individuellen Reiz-Reaktions-Verbindungen in der Vergangenheit, haben bestimmte Begriffe für den einen Übersetzer eine negative emotionale Valenz und werden aus diesem Grund nicht als Übersetzungsmöglichkeit gesehen, während der Begriff beim Kollegen positiv belegt ist und als richtiger Vorschlag verstanden wird.

Tausch und Tausch (1998: 100ff) sehen vielfältige Möglichkeiten für Erwachsene, die mit Erziehung und Ausbildung betraut sind, Ängste und andere emotionale Beeinträchtigungen

der Lerner durch angemessenes Verhalten und einen von Respekt bestimmten Umgang auf Augenhöhe aufzuheben. Sie beschreiben vier entscheidende Dimensionen zwischenmenschlicher Beziehungen, die die Entwicklung und das Lernen fördern oder beeinträchtigen können. Eine Förderung wird erzielt durch Achtung, Wärme und Rücksichtnahme (1), einfühlendes Verstehen (2), Echtheit, Übereinstimmung, Aufrichtigkeit (3), viele fördernde, nichtdirigierende Tätigkeiten (4). Das Lernen (die gesamte Entwicklung) wird beeinträchtigt, wenn Menschen (unabhängig vom Alter) Missachtung, Kälte und Härte, Unverständnis, Fassadenhaftigkeit, wenig kongruentes Verhalten oder mangelnde Authentizität entgegengebracht werden oder sie wenig förderliche, direktive Tätigkeiten erbringen müssen. Diese Dimensionen beruhen auf den Erkenntnissen der personenzentrierten Psychotherapie nach Carl R. Rogers (Rogers/Rosenberg 2005: 144ff) und werden durch das Vorhandensein von Authentizität, Glaubwürdigkeit, Wertschätzung, Annahme (Akzeptanz) und Vertrauen sowie empathischem Verstehen definiert[98].

Auch in Bezug auf das Reiz-Reaktions-Lernen kann festgehalten werden, dass die hier angeführten *Einstellungen* von Lehrkräften und Erziehern eine intuitive Gegenkonditionierung von Angst oder anderen aversiven Reizen bei Lernern zur Folge haben. Dies kann in akuten schulischen Konfliktsituationen durch Einzelmaßnahmen erreicht werden und schafft gleichzeitig die Grundlage für eine entspannte, von Wertschätzung geprägte Atmosphäre in Schulen und Universitäten. Edelmann ruft deshalb Pädagogen, Erzieher und Eltern auf, sich mit diesen lerntheoretischen Grundlagen intensiv auseinanderzusetzen, um die Auswirkungen ihrer erzieherischen Tätigkeiten einschätzen zu lernen (Edelmann, 2000: 53). Außerdem sollte die wichtige Bedeutung des positiven Aufforderungscharakters von Lerninhalten in Erwägung gezogen werden, der durch inhaltlich und didaktisch abwechslungsreichen Unterricht dazu beiträgt, Lernende durch neue, überraschende und zunächst auch widersprüchliche Informationen intellektuell anzuregen. Ebenso spielt die emotionale Valenz eine wichtige Rolle für angemessenes Lernen: Freuen sich Lerner auf den Unterricht, weil die Lehrkraft motiviert und ihre Unterrichtsgestaltung interessant ist, steigt ihre Motivation deutlich. Diese Erkenntnisse lassen ebenfalls Rückschlüsse auf den Stellenwert gewisser bei Lehrkräften vorausgesetzten Kompetenzen zu, die weit über die methodisch-didaktischen Fähigkeiten hinausgehen und u. a. die Kompetenz, Lerner zu faszinieren und dadurch einen kognitiven und emotionalen Lernanreiz zu schaffen, voraussetzen (Spitzer, 2009: 29).

[98] Vgl. auch Kapitel 3.2.1 *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.

2.2. Operante Konditionierung

In den 1930er und 1940er Jahren verließen viele angesehene Wissenschaftler aus politischen Gründen Deutschland, unter ihnen namhafte Psychologen wie Köhler, Koffka oder Lewin[99]. Diese Entwicklung stellt für Bodenmann et al. (2004: 97) eine der Hauptursachen für die abnehmende Bedeutung Deutschlands im wissenschaftlichen Bereich und insbesondere im Bereich der Psychologie, dar. Infolgedessen, aber ebenso auf Industrialisierung und Wirtschaftsaufschwung beruhend, entwickelten sich die USA zu einer führenden Wissenschaftsnation, die eine handlungsorientierte Psychologie verfolgte. Dies erklärt die sehr divergenten Forschungsinteressen in den USA und Europa. Während in den USA vor allem Umweltereignisse und -reize sowie ihre Auswirkungen auf das beobachtbare Verhalten untersucht wurden, beschäftigte sich die Psychologie in Europa vornehmlich mit dem Unbewussten und der Introspektion (Bodenmann et al., 2004: 97).

Wie bereits in den vorangehenden Kapiteln angeführt, geht es in der klassischen Konditionierung um das Lernen anhand von Reiz-Reaktions-Verbindungen. Dabei werden die Zusammenhänge von Reizen und der jeweils auf sie folgenden Reaktionen untersucht, man analysiert demnach das Antwortverhalten eines Organismus auf bestimmte Stimuli (Bodenmann et al., 2004: 95). In der *operanten Konditionierung*, dem sogenannten *instrumentellen Lernen*[100], wird hingegen erstmals den Konsequenzen, die auf eine bestimmte Reaktion bzw. auf ein gezeigtes Verhalten erfolgen, Beachtung geschenkt. Daraus ergibt sich eine Konzentration des Interesses auf eine drei-[101] statt wie von Pawlow, Watson und Guthrie bisher angenommene zweigliedrige Kontingenz von Verhalten[102], die im Schaubild wie folgt dargestellt werden kann:

Reiz/Stimulus	Reaktion/Verhalten	Konsequenz
→	→	←

In der Literatur werden die Erkenntnisse von Wissenschaftlern wie Thorndike, Hull oder Skinner in unterschiedliche Kategorien eingeteilt. Nach Lefrançois schließt an die Theorien der klassischen Konditionierung der Konnektionismus von Edward L. Thorndike (1874-1949) und das hypothetisch-deduktive System von Clark L. Hull (1884-1952) an (2006: 61ff), die sich erstmals mit den Auswirkungen von Verhalten beschäftigen. Die von den beiden Wissenschaftlern aufgestellten Annahmen werden durch die Theorie des operanten Konditionierens, dem sogenannten radikalen Behaviorismus nach Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) erweitert, der auf zwei grundlegenden Charakteristika beruht:

[99] Vgl. auch Kapitel 2.3.1. *Gestaltpsychologie*.
[100] Zum instrumentellen Lernen vergleiche auch die Ausführungen in Edelmann, 2000: 65ff.
[101] Vgl. auch Skinner, 1992: 31, 81ff.
[102] Vgl. hierzu auch Bodenmann et al., 2004: 94f sowie Lefrançois, 2006: 92.

1. Verhalten wird ausschließlich durch direkte Beobachtungen desselben erklärt.
2. Die Verhaltensanalyse wird als die methodische Herangehensweise der Psychologie eingesetzt, subjektive mentale Begebenheiten und hypothetische physiologische Vorgänge werden nicht einbezogen (Lefrançois, 2006: 90).

Für Winkel et al. gehören sowohl Thorndike mit seinem Modell des Lernens am Erfolg als auch Skinner mit der operanten Konditionierung in die Gruppe der assoziativen Lerntheorien, zu denen auch die klassische Konditionierung nach Pawlow, Watson und Guthrie gezählt wird (2006: 99). Während Thorndikes Lerntheorie für die Autoren als *Übergangsmodell* zwischen klassischem und operantem Konditionieren betrachtet wird, gilt Skinner als der erste Wissenschaftler, der sich theoretisch mit den auf gezeigtes Verhalten erfolgenden Konsequenzen auseinandersetzte[103].

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die operante nicht mit der klassischen Konditionierung (Stimulus-Response-Lernen) gleichgesetzt werden kann, da es sich um sehr komplexe Reaktionsmuster, nicht um einfache Reiz-Reaktions-Verbindungen handelt. Während eine *Reaktion* als reflektorische Antwort des Organismus verstanden werden kann, dreht es sich bei *Verhalten* um bereits gewohnheitsmäßiges, automatisiertes Reagieren, dass aufgrund seiner Intentionalität und Flexibilität zum zielgerichteten Handeln wird (Edelmann, 2000: 67). Als relevanter Begriff instrumentellen Lernens wird jedoch die *Kontingenz*[104] bezeichnet (Bodenmann et al., 2004: 105), mit der aus psychologischer Perspektive *die Häufigkeit bzw. Wahrscheinlichkeit des gemeinsamen Auftretens zweier Sachverhalte, Merkmale usw.* (Fremdwörterduden, 2005: 560) gemeint ist. Dies bedeutet beispielsweise die Wahrscheinlichkeit mit der individuelle Verhaltensweisen (lautes Schreien) zu immer wiederkehrenden Ergebnissen oder Konsequenzen (Mutter beruhigt Kind) führen und das zugrundeliegende Verhalten verstärken (Edelmann, 2000: 68). Weitere Voraussetzungen der operanten Konditionierung und ihrer Wirksamkeit sind außerdem die Kontiguität[105], das Wiederholen einzelner Lernvorgänge und die Reihenfolge, d. h. Verhalten muss erst gezeigt werden, bevor es verstärkt werden kann. Ebenfalls relevant ist die *Folgerich-*

[103] Zur Beschreibung der Theorien Thorndikes und Skinners siehe auch Kapitel 2.2.1. *Die operante Konditionierung nach Thorndike* und 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*.

[104] Lefrançois (2006: 37) merkt dazu an, dass die klassische Konditionierung auf Kontiguität beruhe, Skinners Ansatz hingegen auf Kontingenz. Zwei Ereignisse bezeichnet er als kontingent, wenn Faktor A in Abhängigkeit von Faktor B auftritt. Erhalte ich eine Sporttasche, wenn ich hundertmal bei einer bestimmten Tankstelle getankt habe, so geschieht Ereignis A nur, wenn ich die Bedingung B erfüllt habe (Lefrançois, 2006: 37).

[105] Unter Kontiguität wird der zeitliche Abstand zwischen dem gezeigten Verhalten und seiner Verstärkung verstanden (Winkel et al., 2006: 118). Zeigt ein Studierender im Unterricht eine gute mündliche Leistung, sollte er sofort dafür gelobt werden, z. B. mit einer guten Note, anstatt sein Bemühen erst in die endgültige Seminarnote einfließen zu lassen. Zur Erläuterung des Begriffes Kontiguität vergleiche auch Kapitel 2.1.1. *Die klassische Konditionierung nach Pawlow*.

tigkeit, das bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen erwünschtem Verhalten und Konsequenz eindeutig für den Organismus erkennbar sein muss (Winkel et al., 2006: 118f). In den folgenden Kapiteln werden die Theorien von Thorndike und Skinner vorgestellt und die wichtigsten Begriffe der operanten Konditionierung erörtert.

2.2.1. Die operante Konditionierung nach Thorndike

Im Jahre 1898, also ungefähr zur gleichen Zeit wie Pawlow, führte der amerikanische Psychologe Edward Thorndike (1874-1949) in den USA Tierexperimente durch, um Verhalten und die damit zusammenhängenden Lernprozesse zu untersuchen[106]. Bereits mit 24 Jahren schloss Thorndike seine Doktorarbeit in Psychologie ab, in der er die Intelligenz von Tieren erforschte. Mithilfe von Experimenten versuchte er zu beweisen, dass Tiere über Versuch und Irrtum lernen und sie letztendlich die im jeweiligen Fall angemessene Verhaltensweise beibehalten (Lefrançois, 2006: 66). Später übertrug er seine Forschungen auch auf den Menschen, indem er in Experimenten überprüfte, inwieweit Individuen durch *trial and error* lernen (Lefrançois, 2006: 64).

Anders als seine Vorgänger der klassischen Konditionierung ging Thorndike davon aus, dass eine Reiz-Reaktions-Verbindung erst dann entsteht, wenn auf eine auftretende Reaktion eine positive Konsequenz erfolgt. Damit legte er den Grundstein für die Bedeutung der *Verstärkung* in der operanten Konditionierung, die später von Skinner erweitert wurde (Winkel et al., 2006: 100). Lernen bedeutete für den Wissenschaftler demnach, dass Reiz-Reaktions-Verbindungen zu neuronalen Verbindungen, im angelsächsischen Sprachgebrauch *connections* genannt, ausgebildet werden, d. h. ein Lebewesen lernt, indem Verknüpfungen von Stimuli und Reaktionen eingeprägt werden (*stamping in*), wohingegen Vergessen mit dem Löschen dieser Verknüpfungen einhergeht (*stamping out*)[107]. Die das Reiz-Reaktions-Lernen begründenden veränderlichen Größen zeitliche Nähe, Häufigkeit und Kontiguität, werden von Thorndike im *Gesetz der Übung* zusammengefasst, einem der drei Gesetze, die seine Lerntheorie begründen. Sein Lernmodell sowie die Hauptgesetze werden im Anschluss vorgestellt[108]. Die im Zusammenhang mit den oben erwähnten Erkenntnissen entstandene Forschungsrichtung, der *Konnektionismus*[109] ist besonders für die Kybernetik, die Wissenschaft der Steuerung von Systemen, die kognitive Psychologie, die Neurowissenschaften, die Philosophie des Geistes, die Linguistik und die Forschung zur

[106] Zur Biographie Thorndikes vergleiche Bodenmann et. al., 2004: 98ff.
[107] Vgl. hierzu Lefrançois, 2006: 66; Skinner, 2005: 59ff.
[108] Vgl. auch Lefrançois, 2006: 66.
[109] Zum Konnektionismus vergleiche auch Lefrançois, 2006: 65f.

Künstlichen Intelligenz von Bedeutung. In ihnen werden komplexe Systeme beschrieben, die aus der Wechselwirkung vieler einfacher Elemente bestehen[110]. Aus diesem Grund spielt der Konnektionismus vor allem für die Erforschung *neuronaler Netze* und demzufolge für die Untersuchung der in ihnen stattfindenden, das Lernen betreffenden Vorgänge eine wichtige Rolle. Eine Erkenntnis des Konnektionismus besagt, dass Lebewesen lernen, ohne die komplexen Mustern zugrundeliegenden Regeln abstrahieren oder entwickelt haben zu müssen[111].

Des Weiteren gilt Thorndike als einer der wichtigsten Begründer der Erziehungspsychologie, mit seiner umfassenden Arbeit *Educational Psychology* (1913-14) legte er den Grundstein für eine sich insbesondere mit der kindlichen Entwicklung befassenden Psychologie, die auf Tests und statistischen Methoden beruhte (Lefrançois, 2006: 66). Seine Untersuchungen dienten später als Grundlage für Skinners Forschungen zum *operanten Verhalten*. Außerdem hatte Thorndike bereits im Jahre 1901 in einer gemeinsam mit dem Psychologen Robert S. Woodworth (1869-1962)[112] durchgeführten Studie herausgefunden, dass Lernen durch Transfer begünstigt wird. Ihrer Untersuchung zufolge wird eine angemessene Transferleistung erreicht, je mehr Elemente einer Aufgabe mit einer anderen identisch sind. In diesem Zusammenhang führt Edelmann das Beispiel guter Fertigkeiten im Addieren und ihre Auswirkung auf die Multiplikationskompetenz an. Je besser ein Mensch mit der Addition vertraut ist, desto leichter fällt ihm das Multiplizieren, da beide Rechenarten fast identisch sind (Thorndike, 1922: 222, in Edelmann, 2000: 282).

Da Thorndike, insbesondere in seinen frühen Arbeiten, einen *mechanistischen Ansatz* vertrat, der im Gegensatz zu den Gestaltpsychologen stand, die davon ausgingen, dass *Organismen durch Überlegen oder Einsicht die Lösung eines Problems finden* (Bodenmann et al., 2004: 99), finden seine Theorien heute, selbst nachdem sie mehrfach von ihm überarbeitet wurden, in der Lernpsychologie nur begrenzt Anerkennung. Dies führen Bodenmann et al. (2004: 102f) vor allem darauf zurück, dass die anhand von Tierexperimenten gewonnenen Gesetzmäßigkeiten nicht ausreichend auf *verdeckte kognitive Prozesse*, wie beispielsweise die Motivation, eingingen und somit nicht vollständig auf den Menschen projiziert werden konnten. Dessen ungeachtet wird die Relevanz seiner Forschungen, gerade im

[110] Vgl. hierzu auch http://en.wikipedia.org/wiki/Connectionism.
[111] Vgl. hierzu auch http://de.wikipedia.org/wiki/Neuronales_Netz.
[112] Zur Biographie Robert S. Woodworth siehe auch http://psychclassics.yorku.ca/Woodworth/murchison.htm sowie http://www.britannica.com/EBchecked/topic/647724/Robert-S-Woodworth. Onlinedokumente aufgerufen am 6.04.09.

Bereich des Lernens und Erziehens, nicht in Frage gestellt, darauf deuten zahlreiche, auf seinen Erkenntnissen beruhende wissenschaftliche Arbeiten hin.

2.2.1.1. Thorndikes Lernmodell

Wie bereits oben angeführt, beruht das von Thorndike entwickelte Lernmodell auf drei grundlegenden Gesetzen[113], die angemessenes Lernen ermöglichen und deren Geltung noch heute unumstritten ist. Dabei handelt es sich um das Gesetz der Übung (*law of exercise*)[114], das Gesetz der (Aus-)Wirkung (*law of effect*)[115] und das Gesetz der Bereitschaft (*law of regency*[116]) die in den das Lernen begünstigenden Grundsätzen *readiness, exercise, effect, primacy, regency* und *intensity* wiederaufgenommen werden[117].

2.2.1.2. Gesetz der Übung

Als Thorndike Anfang des 20. Jahrhunderts seine Lerngesetze aufstellte, war das Gesetz der Übung das erste sowie das in den 1930er und 1940er Jahren populärste. Es beinhaltet, dass eine Reiz-Reaktions-Verbindung erst dadurch verstärkt wird bzw. erst dann dauerhaft bestehen bleibt, wenn sie häufig, zeitnah und intensiv auftritt (Lefrançois, 2006: 66). Bereits damals ging Thorndike davon aus, dass die durch Üben verstärkten Reiz-Reaktions-Verbindungen langfristig zu neuronalen Bahnen werden, weshalb er als einer der ersten Vertreter einer auf einer neuronalen Grundlage basierenden Lerntheorie gilt (Winkel et al., 2006: 101). Gleichzeitig vertrat er damit eine, betrachtet man klassische Erziehungsmethoden, nicht unbedingt als neu zu bezeichnende Auffassung. Sie besagt, dass Üben, in seinem Falle das Üben von Reiz-Reaktions-Verbindungen, den Lernprozess begünstigt, was wiederum zu der weit verbreiteten Annahme führte, ständiges Üben und Wiederholen von Lerninhalten (*drill and kill-Methode*) hätte einen entscheidenden Einfluss auf die Verbesserung von Lernergebnissen. Diese Ansicht korrigierte Thorndike in seinem später revidierten Gesetz der Übung jedoch (Lefrançois, 2006: 67).
Deshalb weisen Bodenmann et al. darauf hin, dass Thorndike in der erweiterten Fassung des Übungsgesetzes davon ausgeht, dass die Verstärkung einer Stimulus-Response-Verbindung nicht allein durch Wiederholung und Übung erreicht wird. Ihrer Ansicht nach

[113] Zu Thorndikes Lerngesetzen vergleiche u. a. Bodenmann et al. 2004: 100ff, Winkel et al., 2006: 100f sowie Lefrançois, 2006: 66ff.
[114] Vgl. auch Bodenmann et al., 2004: 101f sowie Lefrançois, 2006: 66ff.
[115] Vgl. Skinner, 2005: 60ff.
[116] Lefrançois spricht hier von *law of readiness* (2006: 68).
[117] Vgl. hierzu auch http://en.wikipedia.org/wiki/Principles_of_learning.

kommt es nur unter bestimmten Umständen zur Festigung eines Verhaltens, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

> *Die Konsolidierung einer Verhaltensweise erfolgt nur dann, wenn der Organismus durch positive Konsequenzen Informationen über die Richtigkeit der Reaktion erhält (positives Feedback). Diese Bestätigung resp. Verstärkung kann auch innerlich erfolgen, indem der Organismus sich bei wiederholter Übung in Gedanken eine innere bestätigende Reaktion gibt. Übung ist somit nicht allein der ausschlaggebende Aspekt, sondern die Tatsache, dass Übung zu einer höheren Wahrscheinlichkeit zu Erfolg führt und positiv verstärkt wird* (2004: 102).

Demnach wird Verhalten dann verstärkt, wenn eine positive Konsequenz auf das gezeigte Verhalten erfolgt. Gelingt es beispielsweise einer Katze in einer Versuchsreihe die Tür eines Käfigs zu öffnen, wodurch sie an Futter gelangt, wird die erfolgreiche Verhaltensweise verstärkt und bei späteren Versuchen direkt angewendet. Diese Erkenntnis veranlasste Thorndike, das Gesetz der Wirkung (law of effect) zu formulieren (Skinner, 2005: 60).

2.2.1.3. Gesetz der Wirkung

Das Gesetz der Wirkung, das *law of effect*, stellte für Thorndike das wichtigste seiner drei Hauptgesetze dar, weil er die Überzeugung vertrat, eine Reiz-Reaktions-Verbindung prägte sich insbesondere dann ein, wenn die für das Lebewesen auftretenden Konsequenzen positiv wären. Thorndike spricht hier auch von Lernen durch Erfolg, was mit dem Begriff *instrumentelles Lernen* gleichgesetzt wird (Edelmann, 2000: 65). Deshalb formuliert Lefrançois in Anlehnung an Thorndike[118], dass:

> ***Reaktionen, die unmittelbar vor einem befriedigenden Zustand ausgeführt werden, mit höherer Wahrscheinlichkeit wiederholt werden*** (Lefrançois, 2006: 67, Hervorhebung im Original).

Andererseits ging er davon aus, dass Reaktionen, die kurz vor einem unbefriedigenden Ereignis stattfänden, den Organismus eher nicht dazu animieren würden, gezeigtes Verhalten zu wiederholen (Winkel et al., 2006: 101). Die folgenden Beispiele sollen das verdeutlichen: Funktioniert mein Internetzugang nicht, probiere ich verschiedene Möglichkeiten aus, ihn selbstständig zu reparieren. Läuft er wieder ordnungsgemäß, nachdem ich gerade die Einstellungen der drahtlosen Netzwerkverbindung neu konfiguriert habe, werde ich den Erfolg meiner zuletzt durchgeführten Handlung zuschreiben (Attribuierung[119]). Tritt ein ähnlicher Fall erneut auf, werde ich das beschriebene Verhalten wahrscheinlich wiederho-

[118] Vgl. hierzu auch Thorndike (1913): *Educational Psychology: Vol. 1. The psychology of learning*. New York: Teachers College Press, in Lefrançois, 2006: 367.
[119] Zur Einführung in die Attributionstheorie nach Weiner vergleiche auch Edelmann (2000: 254).

len, d. h. eine vorausgegangene Lernerfahrung verändert mein Verhalten in bestimmter Weise.

Ein weiteres Beispiel soll die Bedeutung eines positiven Zusammenhangs einer Situation und der dazugehörigen Reaktion verdeutlichen: Putzt ein Kind seine Schuhe und wird für das Ergebnis gelobt (mit Worten, Zuwendung oder einer Süßigkeit), wird es sie wieder reinigen, sobald sie schmutzig sind. Verlangt die Mutter, nachdem das Kind gerade seine Schuhe geputzt hat und ohne dies vorher lobend hervorzuheben, dass es außerdem den Mülleimer ausleeren soll, wird mit der Verhaltensweise *Schuhe putzen* keine positive Konsequenz assoziiert und sie demzufolge nicht unbedingt wiederholt.

Durch die sogenannte *Asymmetrie der Wirkung von Belohnung und Bestrafung* (Bodenmann et al., 2004: 101) konnte Thorndike nachweisen, dass gezeigte Verhaltensweisen durch Belohnungen deutlich verstärkt werden, während Bestrafungen lediglich einen geringen, manchmal sogar keinen Abbau eines Verhaltens zur Folge hatten (Thorndike, 1932, in Bodenmann et al., 2004: 101)[120]. Diese Erkenntnis ist wiederum für das Lernen in institutionellen Kontexten interessant: Wird ein Studierender in einer Lehrveranstaltung mit einer guten Note dafür belohnt, dass er das Vokabular eines fremdsprachlichen Textes für die Übersetzungsübung vorbereitet hat, motiviert ihn das Lob sich auch in Zukunft angemessen auf den Unterricht vorzubereiten. Dahingegen wird angenommen, dass die schlechte Note, die ein Kommilitone aufgrund ungenügender Vorbereitung erhält, ihn wahrscheinlich nicht dazu anspornen wird, sein Verhalten zukünftig zu ändern.

2.2.1.4. Gesetz der Bereitschaft

Das Gesetz der Bereitschaft (law of readiness) wird von Winkel et al. (2006: 101) und Lefrançois (2006: 68) beschrieben und impliziert, dass ein Lebewesen nur dann angemessen lernt, wenn es über eine ausreichende Bereitschaft lernen zu wollen verfügt. Demzufolge beschreibt dieses Gesetz insbesondere die Motivation des lernenden Organismus, bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen. In Bezug auf die Lernbereitschaft von Individuen (z. B. in Schule oder Universität, aber auch am Arbeitsplatz) geht Thorndike von drei wichtigen Aspekten aus: Der Reife des Lernenden, bereits gemachten Lernerfahrungen sowie der Qualität (positiv oder negativ) vorangegangener Lernerfahrungen (Lefrançois, 2006: 68).

Ist die Qualität einer vorausgegangenen Lernerfahrung positiv, bedeutet dies, einem Lerner, der bereit war zu lernen, wurde Lernen ermöglicht. Von einer negativen Lernerfahrung

[120] Vgl. auch Skinner, 2005: 183.

kann hingegen gesprochen werden, wenn ein nicht lernbereiter Lerner zum Lernen gezwungen wurde bzw. ein lernbereiter Lerner vom Lernen abgehalten wurde. Damit ein Gesetzt der Bereitschaft eine sinnvolle Aussage in Bezug auf Lernprozesse zulässt, müssten demnach alle Informationen über den Entwicklungsstand des Lerners sowie über das Vermitteln von Wissen verfügbar sein (Watson, Rita, 1996, in Lefrançois, 2006: 68).
Winkel et al. (2006: 101) weisen außerdem darauf hin, dass, befindet sich ein Lebewesen in einem Zustand absoluter Zufriedenheit (kein Hunger, Durst, keine Langeweile etc.) und muss nichts tun, damit dieser zufriedenstellende Zustand erhalten wird, in der Regel kaum mit Lernfortschritten gerechnet werden kann.

2.2.1.5. Die Weiterentwicklung der Lerntheorie Thorndikes

Später ergänzte Thorndike seine Lerntheorie durch eine Reihe von Nebengesetzen zu denen die folgenden gezählt werden: Das Gesetz der multiplen Reaktionen, der Einstellung, der Vorherrschaft wichtiger Elemente, der analogen Reaktionen sowie des assoziativen Wechselns (Winkel et al., 2006: 101f).
Während das Gesetz der multiplen Reaktionen auf Thorndikes Annahme des Lernens durch Versuch und Irrtum anspielt, bei dem ein Organismus so viele verschiedene Verhaltensweisen zeigt, bis ein die Situation positiv veränderndes Verhalten gefunden wurde, hebt er in seinem zweiten Prinzip die Einstellungen des Lerners hervor. Demnach wird angemessenes Lernen nicht nur durch bestimmte, auf eine Reaktion folgende Konsequenzen beeinflusst, sondern hängt ebenso von den individuellen Einstellungen des Lerners in gegebenen Situationen ab (Lefrançois, 2006: 68). Es sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Dispositionen sowohl biologisch als auch von sozialen und kulturellen Einstellungen bestimmt werden (Winkel et al., 2006: 103). Die Erziehung von Schülern oder Studierenden zu autonomen Lernern kann deshalb in einer demokratischen Gesellschaft ein sehr wichtiges Ausbildungsziel darstellen, sich in einer auf strengen Hierarchien beruhenden Gesellschaft jedoch möglicherweise als nachteilig erweisen.
Das Gesetz der Dominanz oder Vorherrschaft von (wichtigen) Elementen besagt, dass Lerner in der Lage sind, in Lernsituationen wichtige von unwichtigen Reizen zu differenzieren und sich lediglich auf die relevanten Aspekte eines Problems oder einer Aufgabe zu konzentrieren (Lefrançois, 2006: 68f). Bespricht eine Lehrkraft die Themen, die in der nächsten Klausur behandelt werden, konzentrieren sich die Lerner auf die von der Lehrkraft vermittelten Inhalte und blenden unwichtige Ereignisse, wie z. B. die auffällige Kleidung der Lehrkraft, aus. Vom Gesetz der analogen Reaktionen spricht man, wenn ein Individu-

um in einer neuen Situation, die mit einer bereits bekannten vergleichbar ist, ähnliche Reaktionen zeigt. Hat ein Schüler beispielsweise während seiner Schulzeit Spanisch gelernt und an einem Schüleraustausch teilgenommen, wird es ihm bei einem Auslandsaufenthalt in Portugal leichter fallen sich zurecht zu finden, da er bereits über Erfahrungen in einem romanischsprachigen Land verfügt, die er auf die neue Situation transferieren kann (Winkel et al., 2006: 103).

Abschließend soll das Gesetz der Verlagerung von Assoziationen oder dem assoziativen Wechsel erwähnt werden, die aus der klassischen Konditionierung stammen[121]. Ein ursprünglich neutraler Reiz, der mehrfach kurz vor einem unbedingten Reiz aufgetreten ist, löst eine konditionierte Reaktion aus (Bodenmann et al., 2004: 51, Edelmann, 2000: 31). Wird ein Hund mit einer Leckerei (UCS) belohnt, nachdem man ihn mit der Aufforderung *Tanz* (CS) dazu gebracht hat sich auf die Hinterbeine zu stellen und im Kreis zu drehen, zeigt das Tier die Reaktion bald ebenso, wenn der ursprüngliche Reiz wegfällt. Die hier zu beobachtende Reizsubstitution wird auch als *assoziativer Shift* bezeichnet und beschreibt einen Lernprozess anhand der Verlagerung eines Reizes auf einen anderen (Lefrançois, 2006: 69).

Es kann festgehalten werden, dass Thorndikes Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer allgemein gültigen Lerntheorie darstellt. Interessant ist hierbei vor allem die in den 1930er Jahren erfolgende *kognitive Wende* in seiner Arbeit. Sie wurde in erster Linie durch weitere Experimente, in denen er menschliches Lernverhalten beobachtete, ausgelöst. Dadurch wurde deutlich, dass Gedanken und Ideen Konzepte sind, die für die Erklärung einer höheren Form des Lernens, in die Begriffe wie Analyse, Abstraktion und Bedeutung einfließen, unerlässlich sind (Lefrançois, 2006: 71). Die im Rahmen seiner weiteren Forschungstätigkeit entwickelten Grundsätze, zu denen das Prinzip der Zusammengehörigkeit[122] sowie das der Ausweitung der Wirkung, des sogenannten *spread of effect* gehören (Lefrançois, 2006: 72), können als Weiterentwicklung seiner oben erläuterten Lerngesetze verstanden werden.

2.2.2. Der radikale Behaviorismus nach Skinner

In den 1950er Jahren entstand der Begriff *radikaler Behaviorismus* auch als Gegenkraft der sich entwickelnden Psychotherapie (Rogers, 200: 351ff). Einer der wichtigsten Vertreter

[121] Vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 2.1. *Lernen durch klassische Konditionierung* und 2.1.1. *Die klassische Konditionierung nach Pawlow*.
[122] Vgl. auch Kapitel 2.3.1. *Gestaltpsychologie*.

des radikalen Behaviorismus war der amerikanische Psychologe *Burrhus Frederic Skinner* (1904-1990)[123]. Skinners Auffassung zufolge hatten sich die (Natur-)Wissenschaften im 20. Jh. sehr schnell entwickelt, ohne die Menschheit angemessen auf die mit dieser Entwicklung verbundenen sozialen Probleme vorzubereiten (Skinner, 2005: 4). Deshalb schlug er vor, dass die bereits für die Naturwissenschaften entwickelten, erfolgreichen wissenschaftlichen Methoden auch auf den Menschen bzw. das menschliche Verhalten angewendet werden sollten (Skinner, 2005: 5).

> *If we can observe human behavior carefully from an objective point of view and come to understand it for what it is, we may be able to adopt a more sensible course of action* (Skinner, 2005: 5).

Für Skinner stellte Wissenschaft den Versuch dar, Ordnungen zu entdecken und die gesetzmäßigen Beziehung von Ereignissen aufzuzeigen sowie diese nicht nur rückblickend zu beschreiben, sondern ebenso auf die Zukunft zu projizieren. Er nahm an, dass das Verhalten von Lebewesen festen Prinzipien unterläge, die ihrerseits determiniert wären (Skinner, 2005: 6). Bereits damals war Skinner bewusst, dass die ihm vorschwebende Theorie über das menschliche Verhalten eine Bedrohung der Sichtweise, der Mensch sei frei und verfüge über einen freien Willen, darstellte und auf Ablehnung stoßen könnte (Skinner, 2005: 7). Deshalb verstand er die 1950er Jahre als eine Übergangsphase wissenschaftlichen Denkens und kritisierte die Anerkennung traditionell gültiger philosophischer Ansätze über die menschliche Natur, ohne dass diese aus einer wissenschaftlichen Perspektive untersucht worden wären (Skinner, 2005: 9).

> *We have accepted the assumption of determinism in part; yet we allow our sympathies, our first allegiances, and our personal aspirations to rise to the defense of the traditional view. We are currently engaged in a sort of patchwork in which new facts and methods are assembled in accordance with traditional theories* (Skinner, 2005: 9).

Des Weiteren wies Skinner darauf hin, dass eine wissenschaftliche Auffassung des menschlichen Verhaltens eine andere Herangehensweise erforderte, als eine Philosophie persönlicher Freiheit und dieser theoretische Wankelmut auch Konsequenzen für eine angemessene wissenschaftliche Praxis hätte (Skinner, 2005: 9). Um wissenschaftliches Arbeiten tatsächlich zu ermöglichen, müssten bestimmte Voraussetzungen gegeben sein: Wissenschaft beschäftigt sich mit Fakten, selbst wenn diese nicht mit den gängigen Vorstellungen übereinstimmen, d. h. sie beruht auf *intellektueller Ehrlichkeit* und nicht auf Wunschdenken, überdies ist sie keiner Autorität unterworfen, auch nicht aus den eigenen

[123] Vgl. hierzu Vargas, Julie S. (2005): *A brief biography of B.F. Skinner* und O'Donohue, William/Ferguson, Kyle E. (2001: 15-25): *The Psychology of B. F. Skinner*.

Reihen (Skinner, 2005: 12). Wissenschaft setzt demnach voraus, dass im Rahmen der Forschung wissenschaftliche Hypothesen oder Theorien nicht nur bestätigt oder widerlegt, sondern auch offen gelassen können werden müssen, d. h. Fragen sollten unbeantwortet bleiben, wenn die für eine Antwort benötigten Belege fehlten (Skinner, 2005: 13). Eine erste Stufe von Wissenschaft beruhte für Skinner auf der Suche nach und dem Aufstellen von Regeln und Gesetzen, die zunächst aus der Beobachtung von Einzelfällen abgeleitet werden, bevor sie generalisiert werden können (Skinner, 2005: 13; 204f). Darauf folgt die Einbindung dieser Gesetze in einen größeren Zusammenhang, wobei sowohl Aussagen über die Welt als auch über die Aussagen selbst gemacht und themenspezifische Modelle entwickelt werden, anhand derer neue Regeln generiert werden, die wiederum einen anderen, neuen Umgang mit Einzelphänomenen nach sich ziehen (Skinner, 2005: 14)[124].

Die wissenschaftliche Untersuchung der Ursachen menschlichen Verhaltens sowie ihrer Auswirkungen auf dasselbe könnte, laut Skinner, nur unter Beachtung und Einbeziehung aller möglichen, das Verhalten von Lebewesen beeinflussenden Variablen (z. B. Zustände und Ereignisse) erreicht werden (Skinner, 2005: 23). Erst die Entdeckung, Beobachtung und exakte Analyse dieser Ursachen trüge dazu bei, Verhalten vorhersagen oder beeinflussen zu können (Skinner, 2005: 23). Dabei warnte Skinner davor, beobachtbare Ereignisse, die zufällig mit Verhaltensreaktionen koinzidierten, als Ursachen dieses Verhaltens zu interpretieren (Skinner, 2005: 24). Demnach sollten als ursächlich beschriebene Aspekte menschlichen Verhaltens, die anhand von Astrologie, Numerologie, aber auch des individuellen Körperbaus oder der genetischen Veranlagung bzw. als auf Vererbung beruhend erklärt wurden, nicht als Ursachen von Verhalten verstanden werden (Skinner, 2005: 26). Nach Ansicht Skinners könnte Verhalten ebenso wenig anhand von inneren Zuständen, die nicht von außen beobachtet werden können (covert behavior[125]), beschrieben werden (Skinner, 2005: 27).

> *There is nothing wrong with an inner explanation as such, but events which are located inside a system are likely to be difficult to observe. For this reason we are encouraged to assign properties to them without justification. Worse still, we can invent causes of this sort without fear of contradiction. (…) It has been especially tempting to attribute the behavior of a living organism to the behavior of an inner agent (…)* (Skinner, 2005: 27).

In diesem Zusammenhang führte Skinner unterschiedliche Verhaltensursachen an, die beispielsweise auf die Funktionsweise des Nervensystems zurückgeführt werden könnten, je-

[124] Vgl. Induktion – Deduktion.
[125] Zum verborgenen, inneren Verhalten (*covert behavior*) und dem offenen, beobachtbaren Verhalten (*overt behavior*) vgl. auch Skinner, 2005: 263f, 1992: 434ff und O'Donohue/Ferguson, 2001: 55f.

doch in den 1950er Jahren nicht objektiv belegbar waren und deshalb aus behavioristischer Sicht nur über eine begrenzte Aussagekraft verfügten (Skinner, 2005: 27f). Dies galt auch im Hinblick auf die psychischen Ursachen von Verhalten, da sie nicht auf belegbaren Erkenntnissen beruhten und demzufolge aus wissenschaftlicher Sicht weder als Erklärung noch zur Vorhersage und Kontrolle bestimmter Verhaltensantworten dienten (Skinner, 2005: 29).

> *An even more common practice is to explain behavior in terms of an inner agent which lacks physical dimensions and is called "mental" or "psychic". The purest form of the psychic explanation is seen in the animism of primitive peoples. From the immobility of the body after death it is inferred, that a spirit responsible for movement has departed. (…) It is only a modest refinement to attribute every feature of the behaviour of the physical organism to a corresponding feature of the "mind" or some inner "personality". (…) It has been argued, that a single physical organism is controlled by several psychic agents and that its behavior is the resultant of their several wills. The Freudian concepts of ego, superego, and id are often used as in this way. They are frequently regarded as nonsubstantial creatures, often in violent conflict, whose defeats or victories lead to the adjusted or maladjusted behaviour of the physical organism in which they reside* (Skinner, 2005: 29).

Damit manifestierte Skinner eine deutlich von anderen Kollegen abweichende Meinung, die ihrerseits die Ansicht vertraten, dass das Bewusstsein (Wundt[126]) oder das Unterbewusste (Freud)[127] das Objekt psychologischer Forschungen sein sollte (O'Donohue/Ferguson, 2001: 55). Skinner schlug dahingegen vor, die vielfältigen, außerhalb des Organismus, in seiner Umwelt und deren Geschichte liegenden, unabhängigen Variablen zu definieren, da diese für eine Untersuchung des Verhaltens von Lebewesen zur Verfügung stünden, während eine Konzentration auf die inneren Ursachen von Verhalten die Beobachtung und Erklärung desselben eher behindern würde (Skinner, 2005: 31).

[126] Der deutsche Mediziner, Physiologe, Philosoph und Psychologe Wilhelm Wundt (1832-1920) gründete bereits 1878 in Leipzig ein Labor für Psychologie, das als *Keimzelle der Psychologie als Wissenschaft angesehen wird* (Lefrançois, 2006: 31). Wundt interessierte unter anderem die psychophysikalische Frage, wie stark ein Reiz sein musste, um die *absolute Schwelle*, ab der ein Stimulus eine Reaktion auslösen würde, zu überwinden. Er fand heraus, dass diese Schwelle zwar bei jedem Lebewesen individuell verschieden ist, es jedoch eine untere Grenze, unter der ein Reiz nie bemerkt wird sowie eine obere Grenze, ab der ein Reiz immer bemerkt wird, existierte (Lefrançois, 2006: 31). Wundt gilt als Begründer der ersten *Leipziger Schule*, aus der später die Ganzheitspsychologie (u. a. Felix Krueger, Friedrich Sander), die sogenannte zweite Leipziger Schule, hervorging (Schulte, 2005: 122). Auch wenn die Ganzheitspsychologie zunächst als eng mit der Gestaltpsychologie verwandt bezeichnet wird, weist Schulte explizit darauf hin, dass sich dies mit der Machtergreifung des NS-Regimes in Deutschland änderte, während der Vertreter der Ganzheitspsychologie ihre Ideen an die Nazis *verkauften* (Schulte, 2005: 122).

[127] In seinen Veröffentlichungen *Science and Human Behavior* sowie *Verbal Behavior* geht Skinner auf verschiedene Aspekte des Freudschen Ansatzes ein und analysiert diese in Bezug auf die operante Konditionierung (Skinner, 2005; 1992). An dieser Stelle ist meines Erachtens interessant, dass Skinner die entscheidende Rolle, die Freud dem Unterbewussten zusprach, als Beleg dafür ansah, dass wichtige mentale Prozesse nicht direkt beobachtet werden können (Skinner, 2005: 30).

> *They* [the variables] *have a physical status to which the usual techniques of science are adapted, and they make it possible to explain behaviour as other subjects in science are explained* (Skinner, 2005: 31).

Zur Verdeutlichung seiner Ansicht wählte Skinner ein allgemein bekanntes Verhalten, wie das Trinken von Wasser, das zunächst topographisch, d. h. formal, anhand seiner spezifischen Eigenschaften, beschrieben wird: In einem Raum, in den ein Proband geführt wird, steht ein Glas Wasser, aus dem die Versuchsperson trinken oder dies unterlassen kann. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dabei interessant, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Versuchsperson trinken wird oder nicht und wie diese verstärkt oder gehemmt werden kann (Skinner, 2005: 32). Dies hängt von verschiedenen unabhängigen Variablen ab, d. h. ob der Proband durstig ist, weil er lange nichts getrunken, sich sportlich betätigt oder Salz zu sich genommen hat bzw. ob er keinen Durst verspürt, da er vor dem Experiment große Mengen Wasser zu sich nehmen musste (Skinner, 2005: 32). Um die Verhaltensantwort vorhersagen, aber auch kontrollieren zu können, muss der Versuchsleiter möglichst viele dieser unabhängigen Variablen kennen und sie mithilfe quantitativer Methoden untersuchen (Skinner, 2005: 32). Doch noch weitere unbekannte Größen spielen hierbei eine Rolle, z. B. könnte die Versuchsperson davon ausgehen, dass dem Wasser etwas zugesetzt wurde, sie könnte aus kulturellen Gründen Wasser nur trinken, wenn sie allein ist oder sie könnte auf das Trinken verzichten, da sie beweisen möchte, dass ihr Verhalten nicht vorhersagbar ist (Skinner, 2005: 33).

> *These possibilities do not disprove the relations between drinking and the variables listed (…); they may simply remind us that other variables may have to be taken into account. We must know the history of our subject with respect to the behaviour of drinking water, and if we cannot eliminate social factors from the situation, then we must know the history of his personal relations to people resembling the experimenter* (Skinner, 2005: 33).

Aus physiologischer Sicht kann angenommen werden, dass das Trinkverhalten des Probanden von seinem physischen Zustand (z. B. der Körper benötigt Flüssigkeit) abhängt, der wiederum seinen psychischen Zustand (er ist durstig) beeinflusst und somit auch die Wahrscheinlichkeit, dass der Proband trinken wird. Das in diesem Experiment wahrscheinlich zu erwartende Verhalten beruhte nach Skinner auf dem folgenden Kausalzusammenhang: (1) Einer dem Verhalten vorausgehenden (Umwelt-)Wirkung, wie z. B. Wasserentzug; (2) einem inneren Zustand, d. h. physiologisch oder psychologisch bedingtem Durst; (3) dem Verhalten (trinken/nicht trinken) (Skinner, 2005: 34). Da zur damaligen Zeit eine direkte Beeinflussung neuronaler oder psychischer Prozesse unmöglich schien, nahm Skinner an, dass eine direkte, objektive Kontrolle menschlichen Verhaltens lediglich an-

hand äußerer Einwirkungen (1) (z. B. Wasserentzug) möglich wäre, die dazu führten, dass der Proband Durst verspürte (2) und demzufolge trinken würde (3). Aus diesen Gründen plädierte Skinner dafür anzuerkennen, dass *innere Zustände* eines Individuums nicht für eine funktionale Verhaltensanalyse geeignet wären, dies jedoch nicht bedeutete, dass diese nicht existierten (Skinner, 2005: 35).

> *The objection to inner states is not, that they do not exist, but that they are not relevant in functional analysis. (...) If we must always go back beyond the second link for prediction and control, we may avoid many tiresome and exhausting digressions by examining the third link as a function of the first. Valid information about the second link may throw light upon this relationship but can in no way alter it* (Skinner, 2005: 35).

Die von Skinner definierte funktionale Verhaltensanalyse umfasst demnach sowohl eine abhängige Variable, die als Vorhersage und Kontrolle von Verhalten definiert wird, viele unabhängige, externe Variablen, d. h. Variablen, die als Ursachen für Verhalten verstanden werden, sowie die Beziehungen dieser Variablen zueinander, die sogenannten Ursache-Wirkungs-Relationen[128] (Skinner, 2005: 35).

Waren Pawlows und Watsons Untersuchungen noch vorwiegend auf Versuche an Tieren beschränkt, die auf vorangehende Stimuli in entsprechender Form reagierten und *konditioniert* werden konnten, sah Skinner, bis auf die Tatsache, dass das menschliche Verhalten schwerer experimentell zu kontrollieren wäre (Skinner, 2005: 37f), *keine wesentlichen Unterschiede in den Reaktionen von Menschen und nicht-menschlichen Wesen auf Kontingenzen ihrer Verhaltensweisen* (Lefrançois, 2006: 108). Für Skinner stellte die von Pawlow beschriebene klassische Konditionierung einen Prozess der Reizsubstitution dar, bei der ein konditionierter Reiz (CS) eine Reaktion verursacht, die primär von einem unkonditionierten Reiz (UCS) ausgelöst wurde[129].

> *A previously neutral stimulus acquires the power to elicit a response which was originally elicited by another stimulus. The change occurs when the neutral stimulus is followed or "reinforced" by the effective stimulus. Pavlov studied the effect of the interval of time elapsing between stimulus and reinforcement* (Skinner, 2005: 53).

Entscheidend ist hierbei aus Sicht Skinners, dass eine Verhaltensantwort erst dann konditioniert werden kann, nachdem sie ausgelöst wurde. Durch konditionierte Reflexe würden zwar weitere Kontrollstimuli hinzugefügt werden, jedoch keine neuen Verhaltensreaktionen entstehen (Skinner, 2005: 56). Des Weiteren stellte Skinner fest, dass Reflexe zwar durch respondente Konditionierung ausgeweitet, nicht jedoch unter die Kontrolle operanter

[128] Vgl. Reiz-Reaktions-Verbindung in Kapitel 2.1. *Lernen durch klassische Konditionierung*.
[129] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1. *Lernen durch klassische Konditionierung* und 2.2. *Operante Konditionierung*.

Verstärkung gebracht werden konnten (Skinner, 2005: 114). Während (konditionierte) Reflexe vor allem auf der inneren Physiologie des Organismus beruhten, interessierte sich Skinner mehr für das Verhalten, das sich auf die Umwelt auswirkt (operantes Verhalten), da er annahm, dass auf ein bestimmtes Verhalten folgende (Umwelt-)Konsequenzen eine Rückwirkung auf den Organismus hätten, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen oder verringern könnten, dass ein Lebewesen das durch eine Konsequenz ausgelöste Verhalten erneut zeigen würde (Skinner, 2005: 59)[130].

Im Gegensatz zu Thorndike, der Lernen zunächst als auf *trial and error*, auf Versuch und Irrtum beruhend beschrieben hatte, auch wenn er bereits das Prinzip der Verstärkung durch Erfolg erkannt hatte (*law of effect*), wollte Skinner nicht abwarten, bis Tiere ein bestimmtes Verhalten an den Tag legen, sondern konstruierte die sogenannte *Skinner box*, in der jede noch so geringe Änderung des Verhaltens des Tieres sofort verstärkt wird (z. B. durch die Gabe von Futter) und anhand derer die Unterschiede zwischen respondentem oder Antwort- und operantem oder Wirkverhalten verdeutlicht werden sollten (Bodenmann et al., 2004: 106; Edelmann 2000: 66). Skinners Experimente ergaben, dass die Häufigkeit, mit der beispielsweise Ratten einen Hebel betätigen, nicht von einem vorausgehenden Stimulus abhängt, sondern vielmehr davon, was auf die Betätigung des Hebels erfolgt, d. h. welche Konsequenz das Verhalten der Ratte auf die Umwelt – und rückwirkend auf sie selbst – hat. Erhielten die Tiere Futter, d. h. einen positiven Verstärker, bedeutete dies eine Verstärkung ihres Verhaltens, wohingegen ein Stromschlag als negativer Verstärker gelernt wurde, der das Auftreten der Verhaltensweise abschwächte. Da kein identifizierbarer Reiz nachgewiesen werden konnte, der als Auslöser diente, bezeichnete Skinner es als *operantes Verhalten* (Günther, 1976: 17; Vargas, 2005: 2)[131]. Die zur Verstärkung der jeweiligen Prozesse erforderlichen Wiederholungen nannte Skinner *operante Konditionierung*. Im Gegensatz zur klassischen Konditionierung handelt es sich bei der operanten Form um ursprünglich spontanes Verhalten, dass je nach Reaktion oder je nach auf das Verhalten folgenden (Umwelt-)Konsequenzen zielgerichtet wird (Vargas, 2005: 2)[132].

Ein weiteres Beispiel soll dies verdeutlichen: Reckt eine Taube im Experiment den Kopf über eine bestimmte Höhe, ohne dass ein Reiz vorausgegangen wäre, und wird dieses Verhalten mit Futter verstärkt, reckt sie den Kopf bald häufiger auf oder über diese Marke. Indem sofort im Anschluss auf das Verhalten *Kopf recken* die Konsequenz Futtergabe eintritt, d. h. Verhalten und Konsequenz kontingent sind, wird die Frequenz der Verhal-

[130] Vgl. auch Thorndikes *Law of effect* (Kapitel 2.2.1.3. *Gesetz der Wirkung*).
[131] Vgl. Skinner, 2005: 59ff.
[132] Vgl. auch Skinner, 2005: 107.

tensantwort erhöht (Skinner, 2005: 63f). Demnach *wirkt* operantes Verhalten auf die Umwelt *ein* und ruft Konsequenzen hervor (Skinner, 2005: 65), diese wiederum erhöhen oder senken die Auftretenswahrscheinlichkeit dieses Verhalten bzw. verstärken es. Von operanter Konditionierung wird demzufolge gesprochen, wenn operantes Verhalten verstärkt wird, d. h. Wahrscheinlichkeit und Frequenz einer Verhaltensantwort erhöht werden (Skinner, 2005: 65).

Von operanter Löschung spricht Skinner hingegen, wenn die Verstärkung nachlässt, indem beispielsweise ein Verstärker (Futtergabe) weggenommen wird, was dazu führt, dass eine Verhaltensantwort immer seltener erfolgt, bis sie gar nicht mehr auftritt (Skinner, 2005: 69). Seiner Meinung nach ergibt sich das Verhalten während des Löschungsprozesses aus der vorangegangenen Art der Konditionierung. Wurde lediglich eine geringe Zahl von Verhaltensantworten verstärkt, wird die Löschung dieses Verhaltens schneller erreicht, als wenn die Verstärkung häufig stattgefunden hat (Skinner, 2005: 70)[133].

Um zu erläutern wie operantes Verhalten durch einen Reiz kontrollierbar wird, führt Günther (1976) den bereits erwähnten Taubenversuch Skinners an. Die Verstärkung des Verhaltens beginnt demzufolge, nachdem die Taube das Verhalten *Hals über eine bestimmte Höhe recken*, gezeigt hat, ohne dass ihr Verhalten durch einen Stimulus ausgelöst wurde. *Operant behavior, in short, is <u>emitted</u>, rather than <u>elicited</u>* (Skinner, 2005: 107, Hervorhebung im Original). Nachdem das Verhalten gezeigt und mit Futter verstärkt wurde, streckt die Taube den Hals häufiger als zuvor. Leuchtet nun vor der Futtergabe ein Licht auf, reckt die Taube bald nur noch dann den Hals auf die konditionierte Höhe, wenn das Licht leuchtet, weshalb dieser Reiz als unterscheidender Reiz (*discriminative stimulus*) bezeichnet wird (O'Donohue/Ferguson, 2001: 75, Günther, 1976: 18)[134]. Diese operante Reiz-Reaktions-Verstärkungsbeziehung kann in Anlehnung an Skinner wie folgt dargestellt werden:

Reflexlernen	Umweltreiz (UCS/CS) →	Reaktion des Organismus (R) →	Umweltkonsequenz ←
Operantes Lernen	Verhalten wird gezeigt →	Operante Verstärkung mit Futter (RF+) →	Verhalten tritt häufiger auf →
Diskriminationslernen[135]	Diskriminativer Stimulus (SD) →	Reaktion (R) →	Verstärker/Reinforcer (V/Rf+) ←

(vgl. auch Skinner, 2005: 125, O'Donohue/Ferguson, 2001: 88).

[133] Zu unterschiedlichen Formen der Verstärkung vgl. auch Kapitel 2.2.2.1. *Positive und negative Verstärkung* und Kapitel 2.2.2.2. *Bestrafung und Löschung*.
[134] Vgl. auch Skinner, 2005: 107ff, 63f, 65f, 68, 70 und 1992: 29ff, 31ff, 147ff, 357ff.
[135] Zum Diskriminationslernen vgl. auch Kapitel 2.2.2.4. *Motivation in der operanten Konditionierung*.

Während in der klassischen Konditionierung ein Umweltreiz (UCS/CS) zu einer Verhaltensreaktion (R) des Organismus führt, auf die eine Konsequenz aus der Umwelt erfolgt, durch die die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten erneut gezeigt wird, erhöht oder gesenkt wird (1), bedeutet operante Verstärkung, dass ein bestimmtes Verhalten gezeigt werden muss, bevor es verstärkt werden kann. Wurde das Verhalten gezeigt und beispielsweise durch Futter verstärkt, erhöhen sich die Frequenz und die Wahrscheinlichkeit seines Auftretens (2). Wird nun vor der Konsequenz Futtergabe ein unterscheidender Reiz (SD) präsentiert (Licht), zeigt die Taube das gewünschte Verhalten bald jedes Mal, wenn das Licht leuchtet (3).

Laut Skinner handelt es sich bei dem genannten Beispiel um eine Kontingenz *(contingency*), eine Abhängigkeitsbeziehung, die er wie folgt erklärt:

> *We describe the contingency by saying that a stimulus (the light) is the occasion upon which a response (stretching the neck) is followed by reinforcement (with food)* (Skinner, 1953: 108, in Günther, 1976: 18, Hervorhebung im Original).

Die Relation von Reiz, Reaktion und Verstärkung bezeichnete Skinner als *three-term contingencies of reinforcement* (O'Donohue/Ferguson, 2001: 88; Skinner, 1992: 31)[136]. Dabei weist er darauf hin, dass es verschiedene Formen von Dreifachkontingenzen gibt, anhand derer diskriminative Reize erzeugt werden, die das Verhalten beeinflussen (Skinner, 2005: 108). Seiner Ansicht nach entwickelt sich beispielsweise Verhalten, das es einem Individuum ermöglicht, sich räumlich zu orientieren, zunächst durch die sich durch Objekte ergebende visuelle Stimulation des Organismus, welche bestimmte Konsequenzen für den Tastsinn nach sich ziehen:

> *The visual field is the occasion for effective manipulatory action. The contingencies responsible for the behavior are generated by the relations between visual and tactual stimulation characteristic to physical objects* (Skinner, 2005: 108).

Ähnliches trifft zu, wenn andere Eigenschaften von Objekten, die andere Kontingenzen zur Folge haben, dazu führen, dass ein Individuum sein Verhalten ändert. Demzufolge wird in einem Obstgarten, in dem rote Äpfel süß, grüne hingegen sauer sind, das Verhalten *Apfel pflücken und essen* durch den diskriminativen visuellen Reiz *rot* verstärkt (Skinner, 2005: 108). Lächelt uns ein Mensch an (SD), sprechen wir ihn eher an, als wenn er uns grimmig ansieht (SD), d. h. unser Verhalten wird in gewisser Weise vom Gesichtsausdruck unseres Gegenübers verstärkt. Gleichzeitig nutzen wir diese Kontingenzen, um das Verhalten derer zu beeinflussen, die sich uns nähern (Skinner, 2005: 108f). Dabei erhöht bzw. senkt die Manipulation diskriminativer Stimuli einerseits die Auftretenswahrscheinlichkeit eines be-

[136] Vgl. auch Skinner, 2005: 108ff und 1992: 1ff; 185ff.

stimmten Verhaltens, andererseits werden unterscheidende Reize konditioniert, um die Wirkung zukünftiger Stimuli zu beeinflussen. Letztere Form findet vor allem in der Erziehung und Ausbildung Anwendung und soll das Individuum darauf vorbereiten, beim Auftreten bestimmter Reize in der Zukunft ein angemessenes Verhalten an den Tag zu legen (Skinner, 2005: 110).

Skinners theoretischer Ansatz ist zu komplex, als dass er im Rahmen dieser Dissertation umfassend dargestellt werden könnte, weshalb ich lediglich einen Einblick in die operante Konditionierung geben wollte, der in den folgenden Kapiteln anhand der Erläuterung verschiedener Formen, z. B. der positiven und negativen Verstärkung sowie der Bestrafung und Löschung, vertieft werden soll. Im Anschluss daran werden Skinners Ansichten über das (institutionelle) Lernen und sein Konzept des autonomen Menschen dargestellt und näher erläutert.

Abschließend sollte erneut darauf hingewiesen werden, dass Skinner seiner Zeit weit voraus war, hatte er nicht nur erkannt und gefordert, dass das menschliche Verhalten unter strenger Einhaltung wissenschaftlicher Grundsätze untersucht werden müsste, sondern diese Erkenntnis auch in seiner Arbeit umgesetzt. Die Ergebnisse seiner Forschungen können noch heute als wichtiger Beitrag zur Verhaltens- und Lernpsychologie verstanden werden und, vergleicht man sie mit aktuellen Erkenntnissen der Neurowissenschaften, als für die damalige Zeit bahnbrechend angesehen werden.

2.2.2.1. Positive und negative Verstärkung

Positive und negative Verstärkung führen zu einer *Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens* (Bodenmann et al., 2004: 106, Edelmann, 2000: 76). Bei den angeführten Begriffen handelt es sich jedoch nicht, wie allgemein angenommen, um eine wertende Kategorisierung, sondern sie beschreiben lediglich Möglichkeiten, Verhalten aus verhaltenspsychologischer Sicht zu verstärken. *Positive Verstärkung* bedeutet demnach, dass auf ein bestimmtes Verhalten eine entsprechende Konsequenz folgt, wohingegen *negative Verstärkung* das Ausbleiben, den Entzug einer Konsequenz meint (Bodenmann et. al., 2004: 112, Edelmann, 2000: 69).

> *Events which are found to be reinforcing are of two sorts. Some reinforcements consist of <u>presenting</u> stimuli, of adding something – for example, food, water, or sexual contact – to the situation. These we call <u>positive</u> reinforcers. Others consist of <u>removing</u> something – for example, a loud noise, a very bright light, extreme cold or heat, or electric shock – from the situation. These we call <u>negative</u> reinforcers. In both cases the effect of reinforcement is the same – the probability of response is increased* (Skinner, 2005: 73, Hervorhebung im Original).

Verhalten wird demnach durch positive oder negative Verstärkung beeinflusst. Unter positiver Verstärkung versteht man, dass auf das Verhalten, beispielsweise eine gute oder schlechte Note, eine angenehme Konsequenz in Form eines Lobs oder einer anderen Belohnung folgt (Winkel et al., 2006: 107). Negativ verstärkt wird Verhalten dann, wenn auf die schlechte Note eine unangenehme Konsequenz, möglicherweise ein Tadel der Eltern, ausbleibt (Edelmann, 2000: 69). Der Abbau bestimmter Verhaltensweisen verläuft umgekehrt, wie in Kapitel 2.2.2.2. *Bestrafung und Löschung* angeführt.

Des Weiteren wird Verhalten durch Verstärker bekräftigt, die unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden können, man kann sowohl intrinsische und extrinsische Verstärker als auch primäre, sekundäre und generalisierte Verstärker differenzieren[137]. Intrinsische Verstärker werden solche genannt, die aus dem Inneren heraus wirken und in der Sache selbst (der Aufgabe), dem Neuigkeits- oder Schwierigkeitsgrad sowie in den Erfolgsaussichten liegen (Bodenmann et al., 2004: 110). Zu den intrinsischen Verstärkern zählen *spirituelle Verstärker* (z. B. religiöse, moralische oder ideologische Werte und Ziele, Stolz, Ideen), *Handlungsverstärker* (z. B. Sport, Tanzen, Spazierengehen) und *informative Verstärker* (Informationen über Erreichen eines Ziels, wie z.B. Lösungswege für Aufgaben) (Edelmann, 2000: 76). Als extrinsische Verstärker werden Verstärker, die aufgrund ihrer Außenwirkung (aus der Umwelt kommend) motivieren, bezeichnet. Es werden zwei Formen unterschieden: *Materielle* (Geld, Süßigkeiten etc.) und *soziale*, beispielsweise Aufmerksamkeit, Lob, Zuwendung, Lächeln, Nicken etc. (Bodenmann et al., 2004: 110).

Unterscheidet man *primäre, sekundäre und generalisierte Verstärker*, zählen zu ersteren Verhalten verstärkende Konsequenzen, die nicht gelernt werden müssen. Zu ihnen gehören u. a. Wasser, Nahrung und Sex, also angeborene Reize, die grundlegende Bedürfnisse erfüllen (Lefrançois, 2006: 97). Sekundäre Verstärker sind diejenigen, die sich erst durch wiederholtes Auftreten mit primären Verstärkern zu Verstärkern entwickeln, man spricht dann auch von *assoziativem Lernen* (Edelmann, 2000: 76). Die dritte Gruppe umfasst die *generalisierten Verstärker*. Sie entstehen, wenn sekundäre mit einer Reihe primärer Verstärker verknüpft wurden.

> *A conditioned reinforcer is generalized when it is paired with more than one primary reinforcer. The generalized reinforcer is useful because the momentary condition of the organism is not likely to be important. The operant strength generated by a single reinforcement is observed only under an appropriate condition of deprivation – when we reinforce with food, we gain control over the hungry man. But if a conditioned reinforcer has been paired with reinforcers appropriate to many conditions, at least*

[137] Dies gilt sowohl für die positive und negative Verstärkung als auch für Bestrafung und Löschung.

> *one appropriate state of deprivation is more likely to prevail upon a later occasion. A response is therefore more likely to occur* (Skinner, 2005: 77)[138].

Der wohl bekannteste generalisierte Verstärker ist Geld, er kann, in Abhängigkeit bestimmter Voraussetzungen, wie z. B. Alter des Individuums, gegen die meisten Primärverstärker eingewechselt werden (Skinner, 2005: 79, Bodenmann et al., 2004: 110). Weitere generalisierte Verstärker sind in Anlehnung an Skinner (2005: 77ff) Aufmerksamkeit, Anerkennung und Zuneigung, aber auch die Dominanz oder die Unterwürfigkeit anderer Menschen sowie Token, dazu gehören neben Geld u. a. Noten und Abschlüsse, Preise, Medaillen (Skinner, 2005: 79ff).

Damit eine optimale Verstärkung erreicht wird, muss sie möglichst direkt auf das Verhalten folgen (Skinner, 2005: 96), d. h. Verstärkung erzielt ihre beste Wirkung, wenn Verhalten und Konsequenz häufig gemeinsam und kurz hintereinander erfolgen (Edelmann, 2000: 77). Diese Erkenntnis ist vor allem für das Lernen von Bedeutung, denn ein Lob hat nur dann eine verstärkende Wirkung, wenn es in direktem Zusammenhang mit dem Verhalten erfolgt (Kontingenz). Hat beispielsweise ein Studierender ungefragt ein Referat zu einem im Unterricht behandelten Thema vorbereitet, ist es günstig, wenn er es noch in derselben Stunde halten darf, auch wenn dies nicht der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft entspricht, denn dadurch wird sich die ihm zuteil werdende Anerkennung verstärkend auf sein Verhalten auswirken. Macht der Lerner eine vergleichbare Erfahrung mehrmals hintereinander, wird es möglicherweise zur Gewohnheit, dass er selbstständig Themen erarbeitet. Dadurch wird nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die Entwicklung von Autonomie und lebenslangem Lernen begünstigt. Diese Einsichten sind insbesondere für das Lernen im Teletandem von großer Bedeutung, denn anders als im traditionellen Unterricht kommunizieren Lerner synchron mit einem ausländischen Kommilitonen und können somit direkt auf Äußerungen ihres Partners eingehen. Auf diesem Wege werden korrekte Formulierungen in der Fremdsprache verstärkt, indem die Partner sich für ihre Sprachproduktion loben, d. h. ihr Verhalten durch einen sozialen Verstärker bekräftigen.

Zudem kann zwischen der *kontinuierlichen* und der *intermittierenden Verstärkung* differenziert werden (Winkel et al., 2006: 121). In diesem Zusammenhang erinnert Skinner daran, dass Verhalten, das in Wechselbeziehung mit der physikalischen Umwelt steht, konstant verstärkt wird (Skinner, 2005: 99), bevor er den Begriff der intermittierenden Verstärkung weiter differenziert. Zunächst unterscheidet er die Intervallverstärkung, d. h. Ver-

[138] Deprivation bedeutet nach Skinner, dass der Organismus, beispielsweise durch den Entzug von Wasser, aus dem Gleichgewicht gebracht wird. Dieses Ungleichgewicht wird durch verstärktes Verhalten (z. B. trinken) wieder ausgeglichen, das Bestreben des Organismus, das Gleichgewicht bzw. die Ordnung wiederherzustellen, wird erreicht (Skinner, 2005: 142f).

halten wird periodisch verstärkt, von der variablen Intervallverstärkung, in der Verhalten in unregelmäßigen Abständen verstärkt wird (Skinner, 2005: 100ff), wobei letztere eine sehr stabile und einheitliche Verhaltensantwort zur Folge hat (Skinner, 2005: 102). Eine weitere Form intermittierender Verstärkung ist die Ratioverstärkung, die sich an der Reaktionsrate des vom Lebewesen gezeigten Verhaltens orientiert und bei der beispielsweise jede zwanzigste Verhaltensantwort (fixed ratio reinforcement) verstärkt wird (Skinner, 2005: 102). Auch wenn die Ratioverstärkung laut Skinner häufig in Erziehung und Beruf Anwendung findet (Noten für besondere Leistungen, Akkordarbeit etc.), kann mit einer erhöhten Verhaltenswahrscheinlichkeit nur gerechnet werden, wenn das Verhältnis der Quote Verhalten – Verstärkung ausgewogen ist und somit der Ermüdung (bis hin zur Erschöpfung) des Organismus vorgebeugt wird (Skinner, 2005: 102f). Doch auch die Ratioverstärkung kann variabel (variable ratio reinforcement) gestaltet werden, wodurch Verhalten wesentlich stabiler aufgebaut wird als bei der *fixed ratio reinforcement* der Fall. Diese Wirkung wird beispielsweise in der Vergnügungsindustrie genutzt, wenn bei Glücksspielen nur hin und wieder Gewinne ausgeschüttet werden (Skinner, 2005: 104). Die Kombination kontinuierlicher und intermittierender Formen der Verstärkung hält Skinner für die sinnvollste Möglichkeit, um Verhalten dauerhaft zu konditionieren und löschungsresistent zu machen, d. h. auch um die Wahrscheinlichkeit zu lernen zu erhöhen (Skinner, 2005: 105).

In der ersten Lernphase (Aneignungsphase) sollte auf eine kontinuierliche Verstärkung geachtet werden, um erwünschte Verhaltensweisen zu festigen, jedoch sollten aversive Reize[139] unbedingt vermieden werden (Edelmann, 2000: 77). Für das Lernen im Teletandem ist diese Überzeugung entscheidend und sollte den Lernern vor Beginn ihrer Teletandempartnerschaft vermittelt werden. Insbesondere wenn es sich um Sprachlernanfänger handelt, sollten die Partner beachten, dass (häufige) sprachliche Korrekturen eine negative Wirkung auf den Lerner ausüben und als Bestrafung verstanden werden könnten. Um dies zu vermeiden, sollten die Partner den in den Teletandemsitzungen behandelten Stoff möglichst genau auf das Lernniveau ihres Partners zuschneiden und mit Korrekturen erst dann beginnen, wenn die gewünschte Verhaltensweise (Partner traut sich in der Fremdsprache zu kommunizieren) aufgebaut ist. Ab diesem Zeitpunkt wirkt sich eine intermittierende Verstärkung vorteilhafter aus als eine kontinuierliche, die das Verhalten eher abschwächen würde (Edelmann, 2000: 78)[140].

[139] Vgl. hierzu auch Skinner (2005: 171ff), der aversive Stimuli als negative Verstärker bezeichnet, durch deren Entfernung Verhalten verstärkt wird.
[140] Vgl. Skinner, 2005: 102ff.

Bevor Verhalten verstärkt werden kann, muss es jedoch gezeigt werden (Skinner, 2005: 107). In Bezug auf das Lernen im schulischen oder universitären Kontext heißt das, es muss angeregt werden, da nicht abgewartet werden kann, bis es sich bei jedem einzelnen Lerner spontan ergibt. Dies erreicht die Lehrkraft durch die Anwendung bestimmter didaktischer Methoden sowie die Verwendung adäquater Lernmaterialien. Ist das gewünschte Lernverhalten angeregt, muss es durch kontinuierliche, motivationsadäquate[141] Verstärkung gefestigt werden. Dabei sollte der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an das jeweilige Lerntempo angepasst werden, um Misserfolge auszuschließen, die als Bestrafung empfunden werden könnten. An die differentielle Verstärkung (Perfektionierung) des Verhaltens schließt sich eine intermittierende Verstärkung an, die das gelernte Verhalten dauerhaft stabilisiert (Edelmann, 2000: 80).

2.2.2.2. Bestrafung und Löschung

Bestrafung und *Löschung* sollen, im Gegensatz zur *positiven bzw. negativen Verstärkung*, dazu beitragen, die Auftretenswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens zu senken (Bodenmann et al., 2004: 106), d. h. sie sollen den Abbau bestimmter Verhaltensweisen fördern. Dies geschieht, indem bestimmtes Verhalten (Hausarbeit nicht vorbereitet) eine unangenehme Konsequenz in Form einer schlechten Note (positive Bestrafung) nach sich zieht oder eine angenehme Konsequenz (gute Note) gestrichen wird (negative Bestrafung) (Edelmann, 2000: 89). Bodenmann et al. (2004: 115) sprechen von der Darbietung eines aversiven Reizes als direkte Bestrafung, d. h. ein Lerner, der seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, wird durch tadelnde Worte bestraft, im Gegensatz zur indirekten Bestrafung durch den Entzug eines angenehmen Reizes[142]. Beispielsweise wählt eine Lehrkraft regelmäßig Studierende als Tutoren aus, die in den Klausuren überdurchschnittliche Leistungen erbringen, sobald ihr Ergebnis unter 2,0 liegt, fallen sie aus der Tutorengruppe heraus. Nachdem ein Studierender bereits zum zweiten Mal ein schlechtes Klausurergebnis erzielt hat, wird er für seine unbefriedigenden Leistungen bestraft, indem nun ein anderer Studierender die von ihm gerne durchgeführte Aufgabe übernehmen darf.

Skinner zweifelte die Wirksamkeit von Bestrafung jedoch an, da sie zwar die momentane Auftretenswahrscheinlichkeit des bestraften Verhaltens zur Folge hätte, das jedoch, sobald das Strafen eingestellt würde, erneut aufträte. Demzufolge führte Bestrafung lediglich zu

[141] Hierbei muss auf individuelle Lernerunterschiede Rücksicht genommen werden, was bei traditionellen, frontal gestalteten Unterrichtsszenarien häufig nicht möglich ist.
[142] Vgl. auch Winkel et al., 2006: 109.

einer zeitweiligen Unterdrückung unerwünschten Verhaltens, die Wahrscheinlichkeit, dass ein vergleichbares Verhalten erneut gezeigt würde, würde hingegen nicht gesenkt, sondern verstärkt (Skinner, 2005: 184).

> *Even under severe and prolonged punishment, the rate of responding will rise when punishment has been discontinued, and although under these circumstances it is not easy to show that all the responses originally available will eventually appear, it has been found that after a given time the rate of responding is no lower than if no punishment had taken place* (Skinner, 2005: 184)

Unter *Bestrafung* werden demnach als aversiv erlebte Konsequenzen, die auf ein bestimmtes Verhalten folgen und die das Individuum nur schwer von sich abwenden kann, verstanden. Setzt das Individuum auf sein Verhalten folgende aversive Konsequenzen voraus, entstehen Vermeidung und Angst (Winkel et al., 2006: 110)[143]. Dies kann beispielsweise bei Prüfungen der Fall sein. Gilt ein Studierender bereits zu Beginn seines Studiums als Dreierkandidat (weil er z. B. über ein mittelmäßiges Abitur verfügt), ist die Befürchtung, in einer Prüfung mit einer nur mittelmäßigen Note abzuschneiden, schon vor Absolvieren der Prüfung sehr hoch. Der Studierende geht aus subjektiver Sicht davon aus, die Prüfung nicht mit der Note zwei abschließen zu können (subjektive Kompetenz), obwohl er die Note zwei anstrebt (Anspruchsniveau). Dieses Kompetenzdefizit, die Diskrepanz zwischen der subjektiven Kompetenz und dem Anspruchsniveau, d. h. der mögliche Misserfolg in der Prüfung, stellt für den Studierenden eine aversive Konsequenz dar und führt zu Prüfungsangst[144]. Aus verhaltenspsychologischer Sicht verhindern aversive Reize Lernen, weshalb in der Pädagogik auf sie verzichtet werden sollte[145]. Strafen sollten demzufolge nur dann erfolgen, wenn sie als *informative Strafstimuli* verstanden werden können (Edelmann, 2000: 92). Darunter werden zum Beispiel kritische Bemerkungen oder Korrekturen verstanden, die, werden sie in einer ansonsten wertschätzenden Atmosphäre eingesetzt, Lernen effektiv unterstützen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere im Bildungsbereich Lehrkräfte sparsam mit Strafen umgehen bzw. ganz auf sie verzichten sollten, um das Entstehen von Angst und ihre Generalisierung zu vermeiden. Eine Generalisierung (Habituation) von Reizen besteht dann, wenn die Reaktion nicht allein durch den sie ursprünglich verursachenden Reiz ausgelöst wird, sondern generell dann in Erscheinung tritt, wenn ähnliche Gegebenheiten vorhanden sind (Winkel et al., 2006: 73). Schlägt ein Vater beispielsweise

---

[143] Vgl. Skinner, 2005: 171ff.

[144] Vgl. hierzu auch Bernhard Jakobs (1997): *Die Theorie der aktuellen Angstentstehung in Prüfungssituationen*. Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/trans/theorie.html.

[145] Vgl. hierzu auch das autonome Lernen im Teletandem, das neben der Benotung durch die Lehrkraft auf die Selbstevaluation der Studierenden vertraut.

seine Kinder, entwickeln die Kinder konkrete Angst vor dem Vater. Diese Angst kann sich jedoch ausweiten und irgendwann alle männlichen Personen betreffen, mit denen die Kinder in Kontakt kommen (Edelmann, 2000: 39). Wird von Reizdifferenzierung gesprochen, fürchten sich Schüler zwar vor der strengen Lehrkraft, die sie tadelt und bestraft, doch bewirkt das Verhalten der Lehrkraft keine allgemeine Angst vor Männern oder Frauen, sondern ein differenzierter Reiz (Schultadel) löst eine differenzierte Reaktion (Angst vor Lehrkraft) aus (Edelmann, 2000: 39). Trotzdem sollte bedacht werden, dass Strafen ein gehemmtes, ängstliches Verhalten nach sich ziehen kann. Auf jedes Verhalten, dass bestrafungswürdig erscheint, sollte demzufolge eine Verhaltensalternative angeboten werden, damit der Bestrafte lernt, wie er sich, sollte eine ähnliche Situation wieder auftreten, besser verhalten könnte (Edelmann, 2000: 93)[146].

Die *Löschung* bestimmter Verhaltensweisen geschieht beim operanten Lernen dadurch, dass auf ein Verhalten keine Konsequenz folgt, d. h. das Verhalten nicht positiv oder negativ verstärkt wird, wodurch es sich mit der Zeit abschwächt (Lefrançois, 2006: 115, Edelmann, 2000: 94).

> *When reinforcement is no longer forthcoming, a response becomes less and less frequent in what is called „operant extinction"* (Skinner, 2005: 69).

Löschung sollte jedoch nicht mit *Vergessen* gleichgesetzt werden, da Vergessen lediglich besagt, dass sich der Effekt der Konditionierung mit der Zeit abschwächt, wohingegen das Löschen von Verhalten bedeutet, dass eine Verhaltensantwort, ohne verstärkt zu werden, emittiert wird (Skinner, 2005: 71; 192). Vergleicht man die Methode der Löschung mit der der Bestrafung, erscheint die erstere sinnvoller, um unerwünschtes Verhalten zu vermeiden, erweist sich aber als schwerer realisierbar, da kein Hinweisreiz das Ausbleiben positiver Verstärkung andeutet. Tendiert beispielsweise ein Studierender im Unterricht dazu, bei Ausführungen seiner Kommilitonen dazwischen zu reden und findet sein Verhalten Beachtung bei einigen von ihnen, wird er dieses Verhalten auch weiterhin an den Tag legen und sich vielleicht sogar als intelligenter – da er subjektiv betrachtet die schnellere, bessere Antwort parat hat – als den Rest der Gruppe ansehen. Wird er für sein Verhalten bestraft, könnte dies verstärkend wirken und dazu führen, dass er noch weniger Rücksicht auf die Ausführungen seiner Kommilitonen nimmt. Kommen Lehrkraft und Kommilitonen jedoch darin überein, sein Verhalten zu ignorieren, ohne dass er darüber informiert wird, und gelingt dies über mehrere Stunden hinweg, könnte eine Löschung des unerwünschten Verhal-

[146] Dabei hält Skinner die *Löschung* für die wirksamste Methode, unerwünschtes Verhalten zu verhindern, da sie nicht wie die Bestrafung Verhalten verstärkt, sondern abschwächt (Skinner, 2005: 192).

tens eintreten. Dies würde sich nicht nur positiv auf das Gruppenverhalten auswirken, sondern würde dem Störer zu mehr Ansehen in der Gruppe und bei der Lehrkraft verhelfen.
In Anbetracht der hier angeführten Beispiele wird verständlich, warum Lernpsychologen für den Einsatz positiver Kontingenzen in Erziehung und Lehre plädieren (Lefrançois, 2006: 109). Gerade in traditionellen Lehr- und Lernkontexten kommt die Freude am Lernen häufig zu kurz, da nicht nur die Lernfreiheit der Studierenden sondern auch die Lehrfreiheit der Lehrkräfte durch externe Vorgaben (Lehrpläne, Prüfungen etc.) eingeschränkt wird. Eine Möglichkeit, dieses Szenario zu verändern, wäre die Unterstützung eines stärker selbstgesteuerten, studierendenzentrierten Unterrichts, in dem sich Lehrkräfte und Lerner gemeinsam für ein gutes Gelingen des Unterrichts, die Gestaltung individueller Lernprozesse sowie für das Erreichen externer und individueller Leistungsziele einsetzen und verantwortlich sehen (Edelmann, 2000: 99, Winkel et al., 2006: 258).

2.2.2.3. Gezielte Verstärkung durch Lernen im Teletandem

Positive und *negative Verstärkung* sind insbesondere im Hinblick auf das Sprachenlernen im Teletandem von großer Wichtigkeit. Führen wir uns die in den vorangehenden Kapiteln angeführten Erkenntnisse erneut vor Augen, wird nachvollziehbar, dass sie sich negativ auf das Fremdsprachenlernen auswirken können. Betrachten wir deshalb beispielsweise die Situation von Studienanfängern am FTSK der Universität Mainz. Vor Beginn ihres Studiums müssen die Studierenden in den Sprachen, die sie studieren möchten, das im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*[147] festgelegte Niveau Telc B1 nachweisen können (Eingangstest). Da dieses Niveau nicht für Nicht-Schulsprachen (z. B. Arabisch, Chinesisch, Portugiesisch, Türkisch) vorausgesetzt werden kann, haben die Studienanfänger Gelegenheit während ein bzw. zwei Semestern ein Basismodul zu besuchen, in dem Grundlagen der von ihnen gewählten Sprachen (Nachweis von Telc B1 durch Abschlusstest) vermittelt werden, bevor sie die regulären Lehrveranstaltungen belegen dürfen. Nach einem ein- bis zweiwöchigen Intensivkurs, der vom Sprachenzentrum des FTSK organisiert wird, besuchen die Studierenden Lehrveranstaltungen zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz (FK), in denen hauptsächlich Grammatikwissen, Hörverständnis, Leseverständnis und Phonetik (in der europäischen Varietät des Portugiesischen) vermittelt werden. Der Unterricht wird von portugiesischen Muttersprachlern und deutschsprachigen Lehrkräften für Portugiesisch durchgeführt.

[147] Vgl. auch die Erläuterungen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen unter http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen, aufgerufen am 5.2.09.

In den Lehrveranstaltungen können, u. a. aufgrund der Heterogenität der Lerner oder weil der Unterricht frontal gestaltet wird, unterschiedliche Ausgangsniveaus, individuelle Begabungen und Charaktere der Studierenden nur teilweise berücksichtigt werden. Dies hat wiederum zur Folge, dass, aufgrund der z. T. deutlich voneinander abweichenden Lernniveaus und Lernprozesse, nicht alle Studierenden im Rahmen des Basismoduls das für das Studium erforderliche fremdsprachliche Niveau erreichen. Lerner, die schüchtern sind oder Lerner mit mangelndem Selbstbewusstsein, aber auch ehrgeizige, zurückhaltende Lerner, die erst aktiv am Unterricht teilnehmen, wenn sie bereits über sehr gute Kenntnisse verfügen, laufen daher Gefahr, die Motivation zu verlieren und ein frustriertes Verhalten zu entwickeln, da die Unterrichtssituation nicht dazu beitragen kann, ihre individuellen Kompetenzen zu berücksichtigen, zu fördern und ihr zumindest zu Beginn engagiertes Lernverhalten zu verstärken. Dies führt nicht zwangsläufig zu einem Scheitern, doch könnte das Lernergebnis durch gezielte Verstärkung möglicherweise verbessert werden.

Ein konkretes Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein zurückhaltender, aber ehrgeiziger Studierender ist in einer frontalen Unterrichtssituation nicht in der Lage sich zu melden und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, da er noch nicht von seiner fremdsprachlichen Kompetenz überzeugt ist. Wird er aufgerufen (Hinweisreiz) überkommt ihn Angst, Angst vor einer aversiven Konsequenz, die Denkleistung funktioniert nicht wie gewünscht, er reagiert nicht angemessen auf die Frage der Lehrkraft. Dies hinterlässt bei der Lehrkraft den Eindruck, der Studierende wäre intellektuell überfordert. Folglich wird der Studierende nicht ermuntert und gelobt (Entzug einer angenehmen Konsequenz), sondern spürt die Unzufriedenheit und Enttäuschung der Lehrkraft, die wie eine Bestrafung wirkt, wodurch sein Verhalten (fehlende Mitarbeit) weiter verstärkt wird. In der nächsten Stunde ist die Angst des Studierenden noch größer und die Lehrkraft hat den Studierenden bereits als nicht ausreichend begabt kategorisiert, möchte ihm jedoch noch eine Chance geben, weshalb sie ihm erneut eine, in ihren Augen einfache, Frage stellt (vgl. hierzu auch Edelmann, 2000: 87). Doch der Studierende versagt wieder, seine Schüchternheit ist stärker als sein Ehrgeiz und das bereits in der vorangegangenen Stunde verstärkte Verhalten wird erneut verstärkt. All das findet in der Anfangsphase des Lernens statt, in der, wie oben beschrieben, nach Möglichkeit keine aversiven Reize gesetzt werden sollten, sondern im Gegenteil, eine kontinuierliche Verstärkung unerlässlich ist für angemessenes Lernverhalten. Dies könnte dazu führen, dass die Lehrkraft dem Studierenden vor Beendigung des Basismoduls mitteilt, dass Portugiesisch nicht das geeignete Studienfach für ihn ist bzw. der Studierende wird

vielleicht von allein aufgeben, da sein offensichtliches Versagen ihm jegliche Motivation genommen hat, sich weiter mit der Fremdsprache zu beschäftigen[148].

Da jeder Lerner ein Individuum mit individuellen Fähigkeiten und einem unvergleichbaren Charakter ist, sollte von institutioneller Seite Sorge getragen werden in der Lehre Voraussetzungen zu schaffen, die es weitgehend ermöglichen, auf die individuellen Stärken und Schwächen der Studierenden einzugehen. Ein Lerner wie im obigen Beispiel beschrieben, würde im Teletandem vielleicht nicht versagen, denn er würde auf Augenhöhe mit einem Partner, der ebenso Lerner ist wie er selber, kommunizieren. Diese virtuelle, aber dennoch synchrone und viel authentischere Kommunikationssituation zweier Menschen mit vergleichbaren Lernzielen bietet ausreichend Raum für Lernerindividualität. Mit einem Teletandempartner kann man angstfrei sprechen, denn egal ob man in der Fremdsprache Fehler macht, der Partner macht sie ebenfalls, wenn er deutsch spricht[149]. Und selbst wenn die Partner sich korrigieren, sich auf ihre Fehler aufmerksam machen, bedeutet Kritik von einem gleichaltrigen Kommilitonen weitaus seltener eine aversive Konsequenz und verstärkt deshalb auch kein negatives Verhalten, das sich in Zweifeln hinsichtlich der eigenen Intelligenz und Lernfähigkeit äußert.

Im Gegenteil, die regelmäßig ein- bis zweimal pro Woche durchgeführten Teletandemsitzungen sind das Parkett, auf dem sich fast alle Studierenden innerhalb kurzer Zeit sicher und voller Selbstvertrauen in der Fremdsprache bewegen. Die Erfahrung, aktiv in der Fremdsprache kommunizieren zu können und dabei Themen wie Politik, Landeskunde, Literatur, Musik etc. zu behandeln, obwohl man lediglich über Grundkenntnisse der Fremdsprache verfügt, steigert das Selbstvertrauen und die Motivation und wirkt sich positiv auf den Lernprozess aus[150]. Würden diese positiven Lernerfahrungen im Teletandem durch zwei Semesterwochenstunden zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz oder durch eine angemessene (Sprach-)Lernberatung[151], die ebenfalls zwei Semesterwochenstunden umfassen sollte, begleitet, könnte jeder Teilnehmer innerhalb eines Studienjahres

[148] Man könnte nun einwenden, dass ja aus diesem Grund auch Klausuren geschrieben würden, doch zeigt die Praxis, dass gerade ehrgeizige (der Begriff ehrgeizig ist hier nicht negativ belegt) Studierende (und fast alle Studierenden sind – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – darum bemüht ihr Bestes zu geben) häufig darunter leiden, wenn ihre Leistungen von den Lehrkräften nicht in allen Bereichen als gut angesehen werden. In den im Rahmen des Teletandemlernens durchgeführten Supervisionen teilen einem Studierende im vierten oder fünften Semester mit, dass ihre Portugiesischkenntnisse ungenügend wären und sie die Sprache nie lernen würden, ja, dass kein Muttersprachler sie je verstehen würde. Und dass, obwohl ihre Noten dem Durchschnitt entsprechen und sie im Teletandem gute Ergebnisse zeigen.

[149] Vgl. hierzu auch Edelmann, 2000: 86f.

[150] Vgl. hierzu auch Edelmann, 2000: 240ff.

[151] Zu individuellen Beratungsformen in verschiedenen Tandemkontexten vgl. Brammerts/Jonsson/Kleppin/ Santiso Saco, 2005. Zur Bedeutung der (Sprach-)Lernberatung für die Lernermotivation vgl. auch Kleppin, 2004.

Telc B1 erreichen und gleichzeitig lernen, sich autonom mit für ihn interessanten und für sein Studium wichtigen Inhalten auseinanderzusetzen.

Die ersten Erfahrungen des Teletandemprojektes stützen diese Annahmen und die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Untersuchungen sollen dazu beitragen, die hier aufgestellten Hypothesen wissenschaftlich zu begründen. Ziel des Projektes ist die Entwicklung des Teletandemkonzeptes als autonome Lehr- und Lernmethode, die in einem Wahlpflichtmodul Teletandem im BA-/MA-Studiengang Portugiesisch angeboten und untersucht wird. Sollten die im Rahmen des Pilotprojektes beobachteten Ergebnisse positiv ausfallen, wäre ein nächster Schritt, Teletandem nicht nur für andere Sprachen anzubieten, sondern ebenso für Studierende anderer (z. B. technischer) Fächer.

2.2.2.4. Motivation in der operanten Konditionierung

Selbst wenn die in der *Black Box*, d. h. die im Inneren des Individuums ablaufenden Vorgänge in den experimentellen Untersuchungen der klassischen und operanten Konditionierung ausgeklammert werden, da sie nicht von außen beobachtet und nachvollzogen werden können, werden motivationale Aspekte im Rahmen der extrinsischen und intrinsischen Verstärkung in Betracht gezogen[152]. Allerdings spricht Skinner (2005: 144ff) nicht explizit von Motivation, sondern u. a. von *drive* (Trieb, Drang) und weist darauf hin, dass sowohl die Deprivation als auch die Sättigung eines Organismus, die Motivation und damit die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens erhöhen oder senken. Wie erwähnt, bringt Deprivation den Organismus in ein Ungleichgewicht, wodurch eine Verhaltensverstärkung motiviert wird, die den Organismus erneut ins Gleichgewicht, in eine Ordnung bringt (Skinner, 2005: 141f)[153]. In Anlehnung an Bodemann et al. beschreibt der Begriff der Motivation *aktivierende oder richtungsgebende* (sic.) *Vorgänge, die für die Auswahl und die Stärke der Aktualisierung von Verhaltenstendenzen bestimmend sind* (2004: 118).

Konsequenzen werden dann als *motivationsadäquat* bezeichnet, wenn sie eine Verhaltensänderung nach sich ziehen, d. h. Verhalten verstärken. Erhält beispielsweise ein Kind, das Süßigkeiten liebt, nachdem es seine Hausaufgaben ordentlich gemacht hat, eine Süßigkeit (extrinsischer Verstärker), wird sein Verhalten positiv verstärkt (Bodenmann et al., 2004:

[152] Vgl. auch Skinner, 2005: 131; 141ff.

[153] Skinner spricht sich gegen die Verwendung des Begriffs Gleichgewicht aus, um das Streben von Organismen nach einem ausgeglichenen Zustand zu verdeutlichen, da eine Untersuchung des Äquilibriums lediglich Auskunft über die Richtung eines zu erwartenden Verhaltens gibt, nicht jedoch über seine Ursache etc. (Skinner, 2005: 142).

118f). Bei der intrinsischen Verstärkung liegt der Ursprung sich in bestimmter Weise zu verhalten im Individuum selbst[154], z. B. wenn es sich für eine Situation oder Aufgabe interessiert, diese neu ist, ihr Schwierigkeitsgrad angemessenen ist (das Individuum gefordert, aber nicht überfordert ist) und das gezeigte Verhalten erfolgversprechend scheint (Bodenmann et al., 2004: 110). Ein Studierender des Portugiesischen ist demzufolge dann intrinsisch motiviert, wenn er sich mit fremdsprachlichen Texten auseinandersetzt, weil es ihm Spaß macht und es ihn befriedigt sein Wissen über die fremde Sprache und Kultur zu vertiefen und nicht, weil er eine von der Lehrkraft gegebene Hausaufgabe erfüllen muss, um eine gute Note zu erhalten (extrinsische Motivation).

Des Weiteren kann Motivation durch Reaktionsdifferenzierung gesteigert werden (Bodenmann et al., 2004: 154, Winkel et al., 2006: 140), weshalb Motivation für simultanes bzw. sukzessives Generalisierungs- und Diskriminationslernen eine Rolle spielt. Der Organismus lernt in diesem Zusammenhang positive oder negative Verstärkung mit bestimmten Reaktionskriterien in Bezug zu setzen (Reaktionsdiskrimination). Diskriminative Stimuli wirken sich dabei fördernd oder hemmend auf bestimmte Verhaltensweisen aus (Winkel et al., 2006: 140f, Bodenmann et al., 2004: 154)[155]. In der operanten Konditionierung werden zwei Formen von Diskriminationslernen unterschieden: (1) Von simultanem Diskriminationslernen spricht man, wenn einem Individuum mehrere Reize gleichzeitig angeboten werden, wohingegen (2) sukzessives Diskriminationslernen die schrittweise Gestaltung des Lernprozesses bedeutet, bei dem der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe allmählich erhöht wird (Winkel et al., 2006: 140f).

Für das Lernen einer Fremdsprache impliziert dies, dass der Lerner gefordert aber nicht überfordert werden sollte. Es spricht demnach nichts dagegen, ja es ist sogar zu empfehlen, bereits zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs mit fremdsprachlichen Texten zu arbeiten, die deutlich über dem Sprachniveau der Lernergruppe liegen. Dadurch wird die gleichzeitige Konfrontation mit vielen neuen Reizen (simultanes Diskriminationslernen) stimuliert, das Interesse an neuen Inhalten geweckt oder aufrechterhalten und somit der Lernprozess positiv beeinflusst. Stellt die Lehrkraft jedoch fest, dass z. B. der Schwierigkeitsgrad eines Textes die Lerner überfordert, könnte sie die Reizkonfrontation verringern, indem sie ihn in Abschnitte unterteilt, die nacheinander behandelt werden (sukzessives Diskriminationslernen). Dies würde bedeuten, dass die Lerner auf weniger Reize reagieren müssen, auf die demzufolge weniger Reaktionen erfolgen, die wiederum, handelt es sich um angemessene Reaktionen, entsprechend verstärkt werden sollten (z. B. durch Lob, Kopfnicken etc.).

[154] Vgl. auch Kapitel 2.2.2.1. *Positive und negative Verstärkung*.
[155] Vgl. auch Skinner, 2005: 107ff.

Damit würde Skinners Anspruch, Lernprozesse schrittweise, dem individuellen Lernniveau entsprechend zu gestalten, Genüge getan (O'Donohue/Ferguson, 2001: 151f), Frustrationen würden ausbleiben und die Motivation der Lerner würde aufrechterhalten bzw. verstärkt werden.

2.2.2.5. Skinners radikaler Behaviorismus und (institutionelles) Lernen

In den 1950er Jahren begann Skinner sich noch intensiver mit Lernprozessen und ihrer Beeinflussung auseinanderzusetzen. Der Besuch einer Mathematikstunde seiner Tochter im Jahre 1953 hatte ihn auf die Idee gebracht, eine *Lernmaschine*[156] zu erfinden, da es ihm unbegreiflich erschien, dass ein einziger Lehrer in der Lage sein sollte, das mathematische Verhalten von 20 bis 30 Kindern positiv zu beeinflussen (Vargas, 2005: 4). Die sogenannten Lernmaschinen und die von Skinner begründete Methode programmierten Lernens und Lehrens (*programmed learning, programmed instruction*) beruhten auf der Einsicht, dass das Lernen in kleinen Schritten, auf das bei richtiger Lösung von Aufgaben eine Belohnung folgt, die darin besteht, dass man zum nächsten Lernschritt übergehen, also weiterlernen darf, das menschliche Lernverhalten positiv beeinflussen könnte (O' Donohue/ Ferguson, 2001: 151). Ein Prinzip, das auch heute noch in den meisten Lernspielen für den Computer Anwendung findet.

Skinner vertrat die Meinung, dass das größte Versagen der Lehre darin bestand, dass Schüler wie Studierende nicht ihrem individuellen Entwicklungsstand und Lerntempo entsprechend lernen dürften. Er beklagte, dass sich das im Unterricht vorgegebene Lerntempo an den mittelmäßigen Lernern orientierte, was dazu führte, dass Schüler und Studierende mit einer schnelleren Auffassungsgabe das Interesse an den Inhalten verlören, wohingegen langsamere Lerner dem Unterricht nicht folgen könnten und aus diesem Grunde die Motivation weiterzulernen sinken würde. Skinner kritisierte außerdem, dass jeder Lerner über sehr unterschiedliche Interessen verfügte, diese jedoch in traditionellen Unterrichtsformen keine Beachtung fänden und deshalb auch nicht zur Verstärkung der Motivation beitragen könnten, was wiederum den Lernprozess negativ beeinflussen würde (O'Donohue/ Ferguson, 2001: 150 f).

Diese Entwicklung bestimmte möglicherweise auch die Entstehung von Selbst- und Fernstudienprogrammen, trotzdem sind die Erkenntnisse programmierten Lehrens und Lernens

[156] Zu Lernmaschinen und programmiertem Lernen vergleiche auch Skinners Veröffentlichung *Walden Two* (1. Aufl. 1948).

nur bedingt auf autonome Lehr- und Lernmethoden anwendbar[157]. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass Skinners Forschungen entscheidend dazu beitrugen, neue Lehr- bzw. Lernmaterialien zu entwickeln, die dem Lerner das eigenständige Üben bereits gelernter Inhalte in kleinen Schritten ermöglichten. Dabei entsprachen die von ihm erarbeiteten Lernsequenzen beispielsweise den Inhalten, die ein Tutor einem Studierenden individuell vermitteln würde. Zu Beginn erhält der Lerner eine prompte Rückmeldung auf die von ihm bearbeiteten Fragestellungen, je umfassender seine Kenntnisse werden, desto weniger Hilfestellungen werden gegeben[158] (O'Donohue/ Ferguson, 2001: 151). In einer Zeit, in der die Nutzung persönlicher Computer als eine Zukunftsvision galt, mussten die für die behavioristische Methode entwickelten Materialien in Buchform produziert werden, was häufig dazu führte, dass die Arbeitsanweisungen nicht von allen Lernern eingehalten wurden, sondern die in den Lehrbüchern angegebenen Lösungen vor der eigenständigen Beantwortung der Aufgaben gelesen wurden (Vargas, 2005: 5).

In diesem Zusammenhang sollte bedacht werden, dass bereits die eigenständige Beantwortung von Übungsaufgaben vom Lernenden ein hohes Maß an Autonomie (und Motivation) erfordert, denn nur ein Lerner, der den Sinn selbstständigen Arbeitens für sich erkannt hat, wird der Versuchung widerstehen im Lösungsteil nachzuschlagen, statt eigene Antworten zu konstruieren. Betrachtet man aktuelle Lehrbücher, stellt man fest, dass die meisten, sei es im naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Bereich, weiterhin ähnlich wie die von Skinner für die *programmed instruction* entworfenen Materialien aufgebaut sind. Die Inhalte werden in Einzelschritte (Sequenzen) zerlegt und nacheinander, zuerst gemeinsam im Unterricht, dann in Form von Hausaufgaben, von jedem Lerner allein (individuell), behandelt. Ob und welche Lerner dabei auf die in einigen Lehrwerken angegebenen Lösungen zurückgreifen, bevor sie sich eigenverantwortlich mit den gestellten Aufgaben auseinandergesetzt haben, kann von der Lehrkraft, wenn überhaupt, erst bei den regelmäßig durchgeführten, benoteten Lernkontrollen, in Form schriftlicher Arbeiten oder mündlicher Prüfungen, festgestellt werden. Objektive Aussagen darüber wie gut ein Lerner bestimmte Inhalte verinnerlicht hat, sind dadurch jedoch nicht wirklich möglich, da zu viele andere Fak-

[157] Eine Lehr- und Lernmethode im behavioristischen Sinne scheint allein wegen der Bedeutung von Autonomie und Motivation für effektives Lernen sowie des Anspruchs, personenzentrierte Unterrichtsformen zu fördern, in denen eine individuelle Unterstützung der Lerner das Ziel ist, nur bedingt mit dem autonomen Lernen im Teletandem kompatibel. Trotzdem sollte darauf hingewiesen werden, dass Skinner mit der Entwicklung seiner Lernmaschine Lehrenden mehr Freiraum für die Interaktion mit ihren Lernern ermöglichen wollte (O'Donohue/Ferguson, 2001: 151), da er davon ausging, dass dies langfristig zu mehr Autonomie sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Lerner führen und ihre Motivation fördern würde.

[158] Diese Methode war bereits bei den Vorläufern des Tandem-Lernens beliebt, wie der Einsatz der *audiovisuellen Methode* in den *ateliers linguistiques* von Michel Wambach und Pierre Bazin (Schmelter, 2004: 137f) zeigt, deren Umsetzung genauer betrachtet, ebenfalls als ein Produkt behavioristischer Forschungserkenntnisse verstanden werden könnte.

toren, wie mangelnde Motivation oder mangelndes Selbstvertrauen, die den Lerner dazu verleiten, den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, nicht von außen nachvollzogen oder bewertet werden können.

Auch oder gerade weil Skinners Erkenntnisse im heutigen Computerzeitalter eine Renaissance erleben, sollte der von ihm gestellte Anspruch, dass effektives Lehren (und Lernen) eine aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit bestimmten Inhalten sowie *Feedback* über die Richtigkeit von Antworten erfordert, erfüllt werden. Dies ist, betrachtet man Online-Lernplattformen, eLearning, virtuelle Klassenzimmer oder auch Edutainment-Angebote[159] nicht immer der Fall, denn bevor Schüler und Studierende diese multimedialen Angebote effektiv für ihr Lernen nutzen können, sollten sie in Schule und Universität den angemessenen, kritischen Umgang mit ihnen gelernt haben. Wie sinnvoll demzufolge eLearning, Lernplattformen oder virtuelle Klassenzimmer für das Lernen sind, hängt davon ab, wie reflektiert Studierende bereits während ihrer Schulzeit mit den neuen Medien vertraut gemacht wurden. Lernen ohne Lehrer sollte deshalb auch heute nicht als befriedigendes Konzept für die Ausbildung von Menschen verstanden werden, denn nur die Auseinandersetzung mit von einander abweichenden Ansichten und der Austausch von Erfahrungen in der Gruppe (Schule, Universität) wecken ein aktives Bewusstsein für die Vor- und Nachteile mediengestützten Lehrens- und Lernens.

Skinners Ansicht nach verletzten traditionelle Lehrmethoden alle Regeln des Lernens. Die Versetzung in die nächste Klasse, als Belohnung für gute Leistungen, läge in zu weiter Ferne, als dass sie positives Lernverhalten verstärken könnte und an positiven Verstärkern

---

[159] Edutainment ist ein gewinnträchtiges Konzept zur Wissensvermittlung, dessen Geheimnis in der Kombination von *education* (Bildung) und *entertainment* (Unterhaltung) liegt. Auf diese Weise soll Lernern Schulwissen spielerisch und unterhaltsam nahegebracht werden, weil man davon ausgeht, dass sich die Kombination von Lernen und Spielen (am Computer) fördernd auf die Lernmotivation und somit auf den Lernprozess des Einzelnen auswirkt und Lernen effizienter und erfolgreicher gestaltet wird (Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Edutainment; http://www.gris.informatik.tu-darmstadt.de/lehre/courses/SeriousGames/ss08/slides/Ausarbeitungen/Edutainment.pdf). Kritisch betrachtet, könnte auch von einem vielversprechenden Absatzmarkt für Computerspiele gesprochen werden, der rein marktwirtschaftlichen Prinzipien folgt und außerdem dazu beiträgt, die öffentliche Verantwortung für die Ausbildung autonomer Lerner aus Schulen und Universitäten in den privaten Bereich zu verlegen. Eine Möglichkeit, einer solchen Entwicklung vorzubeugen könnte darin bestehen, multimediale Arbeit mit Lern- und Edutainmentsoftware stärker in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen. Ein Vorteil wäre, dass *flache* - oder sogar falsche - Inhalte erkannt und im Unterricht diskutiert werden könnten, was die Reflexion der Lerner wie auch der Lehrer anregen und einen angemessenen Umgang mit neuen Medien und Programmen im Unterricht zur Folge hätte. Darüber hinaus wären Studierende, die bereits während ihrer Schulzeit einen adäquaten Umgang mit eLearning, Lernsoftware etc. lernen konnten, in der Lage, multimediale Lernangebote selbstverantwortlich und sinnvoll für ihren Lernprozess zu nutzen. Dies wäre gerade hinsichtlich des Lernens von Fremdsprachen von Vorteil, da durch die Einführung der verkürzten Bachelor-Studiengänge insbesondere für Studierende von Nicht-Schulsprachen, die Möglichkeit, fremdsprachliche Kompetenzen im Unterricht zu praktizieren und zu üben deutlich begrenzter ist, als noch bei den Diplomstudiengängen der Fall. Eine interessante Publikation zu eLearning und Fremdsprachenlernen, die wichtige Tipps für Studierende und Lehrende bereithält, wurde 2007 von Dietmar Rösler unter dem Titel *E-Learning und Fremdsprachen – eine kritische Einführung* verfasst.

mangelte es laut Skinner in institutionellen Lehr- und Lernkontexten (O'Donohue/ Ferguson, 2001: 150). Noch heute gelten Strafen und Tadel in deutschen Gymnasien als effektive Möglichkeit, das Lernverhalten der Schüler positiv zu beeinflussen, selbst an Universitäten werden Noten als Mittel der Bestrafung eingesetzt. Aus behavioristischer Sicht (Skinner, 1992: 29ff, Edelmann, 2000: 69) stellt Bestrafung jedoch kein geeignetes Mittel dar, Verhalten zu verändern, da Strafen als aversive, auf ein bestimmtes Verhalten folgende Konsequenzen erlebt werden, die das Individuum nur schwer von sich abwenden kann und aus denen Angst resultiert, die Lernen nicht ermöglicht, sondern verhindert[160].

2.2.2.6. Skinners Auffassung von Autonomie

Jeder Mensch ist in irgendeiner Form für sein Tun verantwortlich: Er muss Opfer bringen, wenn es darum geht, Versuchungen zu widerstehen wie beispielsweise zu viel zu essen, zu trinken, Drogen zu nehmen, dem Glücksspiel zu frönen, ungeschützten Sex zu haben oder aber morgens aufzustehen, zur Arbeit zu gehen, Steuern zu bezahlen, die Wohnung aufzuräumen oder zum Zahnarzt zu gehen. Dabei geht es sowohl um das Wohl der Gesellschaft als auch um das eigene. Sich der Herausforderung zu stellen und zu entscheiden, was *richtig* oder *falsch* ist, muss der Mensch in der Regel allein, denn in den meisten Gesellschaften wird er als für sein Verhalten verantwortlich angesehen (O'Donohue/Ferguson, 2001: 165). Somit bleibt es dem Individuum überlassen, den richtigen Weg zu wählen. Gelingt es dem Menschen, ein vorbildliches Leben zu führen, wird er ein anerkanntes Mitglied seiner Gesellschaft sein, gelingt es ihm nicht, so wird er als faul, untätig, als Schmarotzer oder ähnliches bezeichnet.

Aus einer liberalistischen Perspektive betrachtet, bedeutete dies laut Skinner, dass der Mensch das Individuum für Dinge verantwortlich macht ohne zu bedenken, was es dazu bewegt hat in einer bestimmten Weise und nicht anders zu handeln. Daraus folgt, dass Personen Verhaltensweisen zugeschrieben werden, für die sie nicht allein verantwortlich gemacht werden können. Diese Annahme beruht darauf, dass es für

> (…) *einen Großteil menschlichen Verhaltens kein relevantes Vorgeschehen gibt. Die Funktion des ‚inneren Menschen' besteht darin, dass er uns eine Erklärung liefert, die jedoch ihrerseits ungeklärt bleibt. Mit dem inneren Menschen endet die Erklärung. Er ist kein Mittler zwischen vergangener Geschichte und gegenwärtigem Verhalten, er ist ein Zentrum, dem Verhalten entspringt* (Skinner, 1973: 21, Hervorhebung im Original).

[160] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2.2. *Bestrafung und Löschung*.

Spräche man von einem autonomen Menschen, müsste er übernatürlich sein, so Skinner, denn Autonomie beruht auf Unwissenheit, auf der ungeklärten Frage,

> *(...) wie das Verhalten einer Person als physisches System auf die Bedingungen bezogen ist, unter denen sich die menschliche Spezies entwickelte, und auf die Bedingungen, unter denen die Einzelperson lebt. Diese Dinge müssen zueinander in Bezug gesetzt werden, und in der Tat bedarf es hier keiner zwischengeschalteter Systeme, es sei denn, es gibt tatsächlich solche launenhaften oder kreativen Interventionen* (Skinner, 1973: 21).

Demzufolge kehren junge Leute der Schule den Rücken und verweigern ein normales Leben, weil sie in einer aus dem sozialen Gleichgewicht gebrachten Umwelt leben und nicht, weil sie sich entfremdet fühlen (Skinner, 1973: 22). Entscheidend sind demnach die Auswirkungen der Umwelt auf das Verhalten, das von ihr bestimmt wird. Die Umwelt trägt, wie in der Biologie, zu einer Auslese bei. Ihre Reaktionen prägen und halten Verhalten aufrecht (Skinner, 1973: 25). Aus diesem Grunde sollte die Annahme, der Mensch sei frei, überdacht werden. Ist menschliches Verhalten also als Umweltfolge zu sehen, durch die Verhalten verursacht wird (Skinner, 1973: 26)?

Skinners Überzeugung nach ist es der Verhaltenswissenschaft gelungen, die Kontrolle, die die Umwelt über den *autonomen Menschen* hat, zu beweisen. Dies hätte jedoch zur Folge, dass der sich nach individuellen Wertvorstellungen selbst kontrollierende Mensch im Sinne seiner Überzeugungen handelte, woraus nicht automatisch geschlossen werden kann, dass sein Handeln für die Gemeinschaft gut ist (Skinner, 1973: 28).

Die Vorschläge Skinners für eine bessere Gesellschaft stießen auf harsche Kritik, zweifelte er doch bereits in seiner 1971 veröffentlichten Arbeit *Jenseits von Freiheit und Würde* die Autonomie und den freien Willen des Menschen an. Sein Buch *Walden Two* wurde mit Orwells Schreckensvision moderner Gesellschaften, *1984*, gleichgesetzt, außerdem wurde Skinner nachgesagt, einen auf Anthony Burgess Roman *A Clockwork Orange* basierenden Film inspiriert zu haben, der totalitäre Ansichten verherrlichte (O'Donohue/Ferguson, 2001: 203). Dabei scheinen die Kritiken an Skinners deterministischen Ansichten insbesondere auf seinen Zweifeln, der Mensch hätte einen freien Willen, zu beruhen, die auch von Cornman und Lehrer vertreten werden: *To say a person has a free will is to deny that „all human actions are caused"* (Cornman/Lehrer, 1968: 131, in O'Donohue/Ferguson, 2001: 203). Wahrscheinlich trug auch diese Ansicht Skinners dazu bei, seine Forschungen in ein ungünstiges Licht zu stellen und seine Forschungserkenntnisse nicht immer objektiv anzuerkennen. Die der amerikanischen Gesellschaft heilige Idee des freien menschlichen Willens anzuzweifeln, die beinhaltet, dass alle Individuen, selbst wenn ihr Wille von außen, von ihrer Umwelt beeinflusst wäre, beispielsweise durch Gruppenzwang, letztendlich

frei entscheiden und somit frei wählen könnten, den einen oder anderen Weg einzuschlagen, begünstigte das Unverständnis, das Skinners Theorien häufig entgegengebracht wurde, sollte es jedoch nicht entschuldigen (O'Donohue/Ferguson, 2001: 203, Lefrançois, 2006: 116).

Auch wenn Skinner der Meinung ist, dass Verhalten durch Selbstkontrolle beeinflusst werden kann[161], gibt es den autonomen Menschen nicht, denn

> *The locus of control is not in the individual but is instead found in the individual's environment* (O'Donohue/Ferguson, 2001: 166). *(...) If the locus of control is instead in the individual's environment, then the individual is in a better position to modify behavior* (O'Donohue/Ferguson, 2001:167).

Bereits Kopernikus, Kepler und Galilei, aber auch Locke und Hume sowie einige Jahrhunderte später Darwin, hatten grundlegende Denkweisen über die Stellung des Menschen im Universum angezweifelt[162]. Skinner ergänzte diese Erkenntnisse um die Auffassung, der Mensch verfügte nicht über einen freien Willen und jede Art von Verhalten wäre vorherbestimmt, d.h. unser Verhalten begründete sich nicht auf inneren, sondern von der Umwelt bestimmten Faktoren, woraus wiederum folgte, dass nicht wir, sondern unsere Umwelt für unser (Fehl-)Verhalten verantwortlich wäre (O'Donohue/Ferguson, 2001: 205f). Die einzige Möglichkeit, Verhalten oder sogar Gesellschaften zu verändern, bestünde demnach darin, die Umwelt neu zu gestalten.

> *According to Skinner, only a technology of behavior can rescue humankind. Because social ills are caused by behavior, it follows, therefore, that the cure is found somewhere in the variables of which behavior is a function* (O'Donohue/Ferguson, 2001: 206).

Reflektiert man Skinners Ansichten in Bezug auf den autonomen Menschen, stellt sich die Frage, ob der Versuch, eine autonome Lehr- und Lernmethode wie Teletandem in institutionellen Kontexten einzuführen, tatsächlich sinnvoll ist. Beschäftigt man sich jedoch genauer mit seinen lerntheoretischen Erkenntnissen wird deutlich, dass gerade das Lernen im Teletandem aus behavioristischer Sicht unterstützt werden sollte, da es Lernen auf Gegenseitigkeit, auf Augenhöhe, mit einem gleichaltrigen Partner, der ähnliche Ziele verfolgt wie man selber, bedeutet. Schließlich ist eine der Hauptursachen für Versagen in Schule und Studium darin zu sehen, dass Lerner nicht immer individuell gefördert und gefordert werden können.

[161] Vgl. hierzu auch Skinner, 2005: 227ff. In diesem Zusammenhang könnte Skinners Ansicht beinahe mit konstruktivistischen Erkenntnissen verglichen werden, demnach zwar nicht von Willensfreiheit gesprochen werden kann, ein Individuum aber dennoch über Möglichkeiten verfügt, zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten zu wählen. Vgl. ebenso Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*.

[162] Vgl. Kapitel 1. *Vorüberlegungen*.

2.2.3. Integrative Ansätze

Ein aus Sicht der Lerntheorien fortschrittlicheres Verständnis des Lernbegriffs wurde im Rahmen der *integrativen Ansätze* entwickelt, deren Vertreter – neben den von außen beobachtbaren Verhaltensphänomenen – motivationale, emotionale und kognitive Aspekte von Verhalten in ihre Forschungen einbezogen (Bodenmann et al., 2004: 160). Zu ihnen gehörten Clark L. Hull (1884-1952) mit seinem hypothetisch-deduktiven System, O. Hobart Mowrer (1907-1982), der die Zwei-Faktoren-Theorie entwickelte sowie Edward C. Tolman (1886-1959), der einen zielgerichteten Behaviorismus vertrat. Da sich die Ansätze der drei Wissenschaftler nicht wesentlich von der operanten Konditionierung unterscheiden, wird im Rahmen dieser Dissertation lediglich die Theorie des zielgerichteten Verhaltens nach Tolman vorgestellt.

2.2.3.1. Tolmans Theorie zielgerichteten Verhaltens

Wie bereits erwähnt, konzentrierten sich in den USA die Forschungen im Bereich der Lernpsychologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem auf experimentelle Untersuchungen, die sich mit dem beobachtbaren Verhalten von Tieren und Menschen auseinandersetzten (Behaviorismus). Dahingegen hatte sich in Deutschland die Gestaltpsychologie durchgesetzt, zu deren Begründern Max Wertheimer (1880-1943) zählte, andere wichtige Vertreter waren Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) und Kurt Lewin (1890-1947)[163]. Die Gestaltpsychologie wird auch als *eine der frühen Wurzeln des Kognitivismus* (Lefrançois, 2006: 166) bezeichnet, während in den USA Edward Chace Tolman (1886-1959) als einer der ersten Vertreter eines kognitiven Ansatzes angesehen wird (Winkel et al., 2006: 153, Bodenmann et al., 2004: 191). Nach dem zweiten Weltkrieg verstärkte sich die Bedeutung kognitiver Aspekte für das Lernen in den USA weiter, was schließlich in der *kognitiven Wende* mündete[164].

Bereits während seines Psychologiestudiums interessierte sich Tolman für das *Konzept der Motivation*. Während eines Studienaufenthaltes an der Universität Gießen lernte er den Gestaltpsychologen Koffka kennen, dessen Ideen sein Denken nachhaltig beeinflussten (Bo-

[163] In Kapitel 2.3. *Kognitive Lerntheorien* werden gestaltpsychologische Theorien näher erläutert und die Forschungen ihrer wichtigsten Vertreter vorgestellt.

[164] Möglicherweise wurde sie auch durch die mit dem Nationalsozialismus zusammenhängende Immigration vieler deutscher Wissenschaftler in die USA beeinflusst (Bodenmann et al., 2006: 250). Zur kognitiven Wende vgl. auch Lefrançois, 2006: 171.

denmann et al., 2004: 183)[165]. Tolman ging davon aus, alles Verhalten von Lebewesen wäre zielgerichtet, d. h. *alle Handlungen, ob sie nun von einer Ratte, einer Frau oder einem Mann durchgeführt werden, richten sich über Kognitionen auf irgendein Ziel aus* (Lefrançois, 2006: 167). Deshalb setzte er den Einfluss kognitiver Aspekte, wie z. B. *Erwartungen*, die sich auf die Motivation des Individuums auswirkt, als für das Verhalten und das Lernen von Bedeutung voraus, die in ein lerntheoretisches Modell einfließen sollten (Bodenmann et al., 2004: 183). Der Wissenschaftler nahm an, dass Verhalten erst dann gelernt wird, wenn ein Individuum erwartet, ein positives Ziel zu erreichen (Bodenmann et al., 2004: 184).

Tolman führte verschiedene Experimente durch, die die Erwartung von Belohnungen sowie die damit verbundene Auswirkung auf das Verhalten nachweisen sollten (Bodenmann et al., 2004: 188). Dabei vertrat der Wissenschaftler die Ansicht, dass der Organismus mit kognitiven Landkarten (field map, cognitive map[166]) arbeitete, in die relevante Punkte eingehen, die als mentale Repräsentationen des Weges zum Ziel abgespeichert würden. Diese kognitiven Landkarten beziehen sich nicht nur auf räumliche Realitäten, sondern auch auf Inhalte (Winkel et al., 2006: 153f). In seinen Experimenten mit Ratten konnte Tolman nachweisen, dass Tiere *verhaltenssteuernde Erwartungen entwickeln*, die mit motivationalen Aspekten gleichgesetzt werden könnten (Bodenmann et al., 2004: 188ff). Um von ihnen definierte Ziele zu erreichen und somit ihre Erwartungen zu erfüllen, wie z. B. leckeres Fressen in einem Labyrinth zu finden, reagierten sie sehr flexibel auf veränderte Umweltbedingungen. Diese Flexibilität verstärkte wiederum ihr Lernverhalten, d. h. Lernprozesse wurden begünstigt. Nachdem die Ratten ein Labyrinth erkundet hatten, wurden sie darauf trainiert, von einem Ausgangspunkt einen Weg zu einer Futterkammer zu finden. Daraufhin wurde der ihnen bekannte Weg versperrt, stattdessen wurden ihnen verschiedene andere Wege angeboten. Erstaunlicherweise wählten sie den Weg, der der Richtung der Futterkammer am ehesten entsprach (Lefrançois, 2006: 168). Sie hatten demnach eine kognitive Landkarte der Umgebung entworfen und den Zielort mit ihren Erwartungen verknüpft (Bodenmann et al., 2004: 189). Laut Tolman handelt es sich bei diesen Erwartungen um die *Beziehungen von Zeichen und Bezeichnetem. Ein Zeichen ist einfach ein Stimulus, das Bezeichnete ist die Erwartung auf Belohnung, die sich durch Lernen etabliert hat* (Lefrançois, 2006: 167f).

[165] Bodenmann et al. ordnen Tolmans Theorie den integrativen Ansätzen zu, die zwischen Behaviorismus und Kognitivismus eingeordnet werden können (Bodenmann et al., 2004: 182). Auch für Lefrançois (2006: 151) kann der Neobehaviorist Tolman in der Übergangsphase zwischen Behaviorismus und Kognitivismus angesiedelt werden.

[166] Vgl. auch *mind maps*, die zum besseren Behalten von Lernstoff ausgearbeitet werden

Die Untersuchungen Tolmans ergaben, dass Verhalten nicht allein aufgrund erlernter Reiz-Reaktions-Verbindungen gezeigt wird, sondern kognitive Prozesse wie Erwartungen und Ziele ausschlaggebend sind[167]. Lernen hängt demzufolge nicht von Verstärkung ab, doch kann sie die Anwendung gelernten Verhaltens begünstigen (Winkel et al., 2006: 154). Diese Erkenntnisse führten zur Entwicklung der Tolmanschen Zeichen-Gestalt-Theorie, die davon ausgeht, dass

> (…) *Lernen zielgerichtet und ganzheitlich verläuft. Tolman (1948) vergleicht das Gehirn dabei mit einer zentralen Kontrollstelle, in der alle Informationen zusammengeführt und verarbeitet werden. Tolman nimmt an, dass Reize nicht lediglich reflexhafte Bewegungen auslösen, sondern als Zeichen mit einer bestimmten Bedeutung erfasst werden. Ihre Bedeutung erhalten Reize vor dem Hintergrund früherer Lernerfahrungen* (Winkel et al., 2006: 155).

In Bezug auf den pädagogischen Kontext sollte deshalb das von Tolman beschriebene *latente Lernen* berücksichtigt werden, das besagt, dass Lernen auch ohne Verstärkung stattfindet (Winkel et al., 2006: 154). Dieses Gesetz nutzen beispielsweise Lehrkräfte, die ihre Schüler zu entdeckendem Lernen anleiten dadurch, dass sie auch Inhalte, die nicht direkt mit dem Lernstoff zu tun haben in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren, wodurch zu einer Vernetzung von Wissen beigetragen wird. Ebenso erfolgreich kann dieses Prinzip in der familiären Erziehung angewendet werden, indem das exploratorische Verhalten von Kindern nicht gebremst, aber auch nicht durch die Eltern verstärkt wird. Dabei sorgen die Eltern für eine interessante, stimulierende Umgebung, in der sich die Kinder gefahrlos bewegen und neue Erfahrungen machen können, d. h. ein Umfeld, in dem das entdeckende (latente) Lernen der Kinder ermöglicht und unterstützt wird[168] (Bodenmann et al., 2004: 193). Die Prinzipien von Tolmans Theorie, die wichtige Erkenntnisse für den (institutionellen) Unterricht beinhalten, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Verhalten ist zweckorientiert, d. h. die Erwartung von Verstärkung bestimmt das Verhalten;
2. Verhalten ist kognitiv, d. h. Lernprozesse werden gefördert, indem sie mit positiven Resultaten verbunden werden;
3. Verstärkung konstituiert und bekräftigt Erwartungen;

[167] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.1.1. *Rotters Erwartungs-Wert-Theorie*. Auch Skinner spricht im Rahmen des operanten Diskriminationslernens von Erwartungen als emotionalen Aspekten, führt sie jedoch auf konditionierte Stimuli zurück (Skinner, 2005: 126).

[168] Vgl. hierzu auch den von Maria Montessori geprägten Begriff des *waiter*, des dem Lerner im Hintergrund stets zur Verfügung stehenden Obers (Maier-Hauser, 2000: 25ff).

4. Zielgerichteter Behaviorismus betrachtet Verhaltensweisen als zusammenhängendes Ganzes, der Lerner ist ein denkendes Wesen, das Erwartungen hat und Handlungsergebnisse abwägt (Lefrançois, 2006: 169f).

Des Weiteren unterscheidet Tolman nach Winkel et al. (2006: 155f) drei Ebenen des Lernens: Lernen durch bedingte Reflexe (1), durch Versuch und Irrtum (2) sowie durch Einsicht (3). Lernen bezeichnet demnach den Erwerb komplexer Wissenseinheiten, dabei differenziert man den Erwerb und die Ausführung von Verhalten. Lernverhalten wird durch Motivation begünstigt, diese kann z. B. durch Zuwendung, Anerkennung oder eine andere Form der Belohnung, die dem Individuum entgegengebracht wird, verstärkt werden. Dies sollte insbesondere in institutionellen Kontexten beachtet werden und zur Folge haben, dass Lehrkräfte sich kontinuierlich darum bemühen, die Lerner zu motivieren und dafür Sorge tragen, dass Misserfolge der Studierenden nicht in Vermeidungsverhalten enden, damit die Lerner nicht entmutigt werden und resignieren, wodurch angemessenes Lernverhaltens weiter geschwächt würde (Bodenmann et al., 2004: 193).

In Anlehnung an Tolmans zielgerichteten Behaviorismus[169], deren Erkenntnisse noch heute für Lehrkräfte, Erzieher und Eltern interessant sind, sollten diese stets bestrebt sein, mit ihren Lernern, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, im Gespräch zu bleiben um Misserfolge und Schwierigkeiten beim Lernen sowie die in diesem Zusammenhang subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen gemeinsam zu reflektieren, zu besprechen und die Lerner darin zu unterstützen, aktiv nach für sie geeigneten Lösungen zu suchen. Auch auf diese Weise könnte Vermeidungsverhalten bei Lernern, das sich nicht nur auf das Lernen, sondern auf die Persönlichkeit(sentwicklung) an sich negativ auswirkt, verhindert werden (Bodenmann et al., 2004: 194).

2.3. Kognitive Lerntheorien

Befasste sich der Behaviorismus, der insbesondere in den USA eine wichtige Rolle spielte, zunächst hauptsächlich mit der experimentellen Beobachtung von (Umwelt-)Reizen und den im Organismus ausgelösten Reaktionen, erkannten die Wissenschaftler später die Bedeutung von auf den Organismus rückwirkenden (Umwelt-)Konsequenzen und der daraus resultierenden (verstärkenden) Auswirkung auf das Verhalten. Ungefähr zur gleichen Zeit

[169] Winkel et al. (2006: 150) bezeichnen Tolman als einen der ersten nordamerikanischen Vertreter einer kognitiv orientierten Position.

entwickelten Wissenschaftler in Europa die ersten kognitiven Lerntheorien[170], deren Grundlage die Kognitionen sind, die *Gesamtheit aller Prozesse, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen* (Fremdwörterduden, 2005: 533). Die Kognitionspsychologie hat zum Ziel, höhere geistige Verarbeitungsprozesse beim Menschen wie Wahrnehmung, Konzeptbildung, Gedächtnis, Sprache, Denken, Problemlösen und Entscheidungsfindung, d. h. die im menschlichen Gehirn stattfindende Informationsverarbeitung, unter der mehr oder weniger alle intellektuellen Leistungen zusammengefasst werden, zu untersuchen (Lefrançois, 2006: 190).

Doch wie können Aspekte wie die Steuerung von Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozessen[171] analysiert werden? Oder wie können die mentale Repräsentation, die Verarbeitung und Organisation (z. B. Kategorisierung) der auf den Organismus einwirkenden Informationen sowie ihre Aktivierung in Form von Sach- oder Faktenwissen und von prozeduralem bzw. Handlungswissen dargestellt werden (Edelmann, 2000: 115)? In Anbetracht dieser Überlegungen zeigt sich, dass die Hauptschwierigkeit der Kognitionspsychologie darin besteht, geeignete Methoden zu finden, die die nachprüfbare Untersuchung von im Inneren des Individuums ablaufenden Verarbeitungsprozessen ermöglicht. Diese Aufgabe erweist sich insbesondere dann als problematisch, wenn es sich um komplexe kognitive Abläufe handelt, die von außen nur schwer überprüfbar sind (Funke, 2001: 1)[172].

Deshalb stellt sich die Frage, ob und wie kognitive Prozesse, wie beispielsweise Denken und Sprechen, am besten analysiert und nachvollzogen werden können. Während Denkleistungen laut Winkel et al. beispielsweise durch Schlussfolgern und Problemlösen entstehen, indem ein Individuum neue Wissensinhalte anhand bereits vorhandener kognitiver Repräsentationen deduziert (2006: 150) oder durch Einsicht zu einer plötzlichen Erkenntnis über Problemzusammenhänge gelangt (2006: 149), Vorgänge, die nur schwer von

[170] Kognitive Lerntheorien können im Bereich der Kognitionspsychologie angesiedelt werden, man spricht auch von kognitiver Psychologie, Kognitionswissenschaft oder Erkenntnistheorie. Edelmann differenziert Kognitionspsychologie und -wissenschaft noch dahingehend, dass erstere einen Forschungsbereich der Psychologie meint, der sich mit Kognitionen befasst, während zweitere als ein *interdisziplinärer Ansatz zur Erforschung des menschlichen Wissens und Denkens mit Beiträgen aus den Bereichen Künstliche Intelligenz, Kybernetik, Linguistik, Neuropsychologie und Kognitive Psychologie* (Edelmann, 2000: 114) beschrieben wird.

[171] Aufmerksamkeitsleistungen und Gedächtnisprozesse werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst, die weiter unten anhand des Modelllernens von Albert Bandura näher erläutert werden. Die soziale Lerntheorie Banduras, in der der Wissenschaftler Lernen durch Beobachtung und demnach durch stellvertretende Erfahrung beschreibt (Bodenmann et al., 2004: 230), besagt, dass die Aufmerksamkeit eines Individuums in erster Linie davon abhängt für wie erfolgreich, prestigeträchtig und kompetent es ein beobachtetes Modell ansieht (Edelmann, 2000: 191).

[172] Dieses Problem war auch Skinner bewusst, weshalb er kognitive Verarbeitungsprozesse aus seinen Untersuchungen ausklammerte, da sie zur damaligen Zeit nicht wissenschaftlich untersucht werden konnten (vgl. auch Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*). Erst dank der schnellen Entwicklung der Neurowissenschaften in den letzten Jahren können heute, z. B. mittels moderner bildgebender Untersuchungsverfahren, Rückschlüsse auf die Arbeitsweise des Gehirns gezogen werden.

außen ermessen werden können, wird das Sprechen bzw. die Sprache anhand der Analyse sprachlicher Wahrnehmung, des Sprachverstehens, der Sprachproduktion sowie des Lesens und Schreibens erforscht[173].

Kognitive Lerntheorien beruhen demzufolge auf der Analyse von Informationsverarbeitungsmechanismen beim Menschen und vergleichen diese mit der Datenverarbeitung von Computern: Das Gehirn wird mit Input in Form von Informationen gefüttert, die dort verarbeitet werden (kognitive Prozesse) und in einer Reaktion des Individuums (Output) münden. Im Gegensatz zur Datenverarbeitung bei Computern könnte jedoch in Bezug auf den Menschen hinzugefügt werden, dass jeder Output und demzufolge jedes Verhalten des Individuums auf die Umwelt einwirkt und Konsequenzen hervorruft, die wiederum auf das Individuum zurückwirken usw.

Input (Reize, Stimuli) →	Verarbeitung (kognitive Prozesse) ↔	Output (Reaktion, Verhalten) →	Umwelt- (Konsequenzen) ←

Von besonderem Untersuchungsinteresse sind in diesem Zusammenhang die bereits angeführten psychischen Phänomene (Wahrnehmung, Denken, Sprache, Lernen), die dem Erkenntnisprozess dienen, der aufgrund aktiver, konstruktiver Verarbeitungsmechanismen entsteht. Die auf den Menschen einströmenden Informationen werden vom Individuum subjektiv interpretiert, es kann von einer Wechselwirkung der von extern auf das Lebewesen einwirkenden Reize mit den sich im Inneren des Lebewesens abspielenden Verarbeitungsprozessen gesprochen werden, d. h. einer Beeinflussung der kognitiven Strukturen durch die Umwelt[174] und umgekehrt. Vergleicht man diese Annahme mit einer der Hauptaussagen des Konstruktivismus, die lautet, dass Individuen nicht auf eine objektiv wahrgenommene (und damit realistische) Welt reagieren, sondern vielmehr eine subjektive Realität abbilden, in der die Welt individuell konstruiert und interpretiert wird, wird die Nähe des Kognitivismus zum Konstruktivismus deutlich[175].

Auch wenn den bereits entwickelten Modellen über den Ablauf kognitiver Prozesse ein gewisser hypothetischer Nutzen zugesprochen wird, sind die daraus entstandenen Erkenntnisse weiterhin nur bedingt wissenschaftlich nachprüfbar (Funke, 2001: 1), da bei diesen komplexen inneren Verarbeitungsprozessen eine Vielzahl von Faktoren in Wechselwirkung stehen, die, trotz der beeindruckenden Entwicklung der Neurowissenschaften in den

[173] In seinen jüngeren Arbeiten hebt beispielsweise Bruner (2002) den Menschen im Kontext mit der Kultur hervor, weshalb er sich intensiver mit der Betrachtung und Analyse von Sprache sowie ihrer Implikationen für das Selbst und für die kulturelle Entwicklung der Menschheit befasst (in Lefrançois, 2006: 203).
[174] Vgl. hierzu auch Plassmann/Schmitt (2007). Onlinedokument aufgerufen am 10.04.09 unter www.edit.uni-essen.de/lp/kognitiv/kognitiv.htm.
[175] Vgl. Plassmann/Schmitt, 2007. Darüberhinaus zeigen sich, wie bereits erwähnt, Parallelen zum radikalen Behaviorismus (vgl. Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*).

letzten Jahren, noch nicht vollständig von außen nachvollzogen werden können. Es stellt sich deshalb nach wie vor die Frage, wie

> (…) *sinnvolle, nachprüfbare Aussagen über Eigenschaften dieser inneren Strukturen und Abläufe gemacht werden können. (...) Die Probleme stellen sich weniger bei der Datenauswertung als vielmehr bei der Datenerhebung. Zwei zentrale abhängige Variablen in kognitionspsychologischen Experimenten sind „Leistung" und „Geschwindigkeit". Die Leistung kann z.B. darin bestehen, eine bestimmte Anzahl von Items eines Intelligenztests korrekt zu beantworten. Je schneller jemand diese Leistung erbringt, umso höher gewichtet man sie gewöhnlich* (Funke, 2001: 1).

Die wichtigsten Verfahren zur Analyse kognitiver Prozesse stellen in Anlehnung an Funke unter anderem die Messung von Reaktions- und Entscheidungszeit eines Probanden dar, die Blickbewegungsmessung, die Auswertung verbaler Daten wie Selbstauskünfte, Befragungen oder Wissensdiagnostik, die sequentielle Aufgabenstellung, die Simulation kognitiver Prozesse mittels Computer, die multinominale Modellierung, die Anwendung von Dissoziationsverfahren und neuerdings auch die Analyse mittels bildgebender Untersuchungsverfahren des Gehirns[176].

Außer den erwähnten kognitiven Abläufen beschäftigt sich die grundlagenorientierte kognitive Psychologie mit den Auswirkungen emotionaler und motivationaler Prozesse, die auch aus anderer Perspektive (z. B. Informatik, Linguistik, Anthropologie, Neurowissenschaften und Philosophie) beleuchtet werden. Die theoretischen Erkenntnisse der verschiedenen Gebiete werden in der angewandten kognitiven Psychologie umgesetzt, dazu gehören die pädagogische Psychologie, neuropsychologische Diagnostik, Werbepsychologie aber auch Sozial- und Rechtspsychologie[177].

In den nächsten Kapiteln wird am Beispiel der Gestalttheorie sowie den sozial-kognitiven Theorien Rotters, Seligmans und Banduras eine einführende Darstellung kognitiver Lerntheorien gegeben und versucht, die Unterschiede der einzelnen Ansätze sowie ihre Implikationen für das Lernen aufzuzeigen.

2.3.1. Die Gestaltpsychologie

Unter Gestaltpsychologie versteht man einen *ganzheitlichen, streng experimentell orientierten Forschungsansatz, der sich anfänglich vor allem auf die Untersuchung der Wahrnehmung bezog und später auf andere Bereiche ausgeweitet wurde* (Metzger, 1975 in

[176] Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Untersuchungsverfahren findet sich bei Funke (2001).
[177] Vgl. hierzu auch http://www.psychologie.uni-mannheim.de/fb/faecher/Kognitionspsychologie.html.

Winkel et. al, 2006: 21)[178]. Sie wird als die Grundlage des Kognitivismus betrachtet. Zu den Begründern der Gestaltpsychologie zählen, wie bereits angeführt, Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Köhler (1887-1967) sowie Kurt Lewin[179] (1890-1947), die auch als Vertreter der Berliner Schule bekannt wurden (Bodenmann et al., 2004: 250ff). Der gestalttheoretische Ansatz besagt, dass Einsicht, also die *Wahrnehmung von Beziehungen zwischen Elementen einer Problemsituation* (Lefrançois, 2006: 171), die Voraussetzung für *relationales Denken* (Lefrançois, 2006: 173) darstellt. Infolgedessen ergeben sich Lernprozesse aus der Wahrnehmung von Situationen, in denen das Individuum für wichtig erachtete Informationen aus optischer Perspektive als vordergründige *Figur* oder *Gestalt* auswählt, wohingegen die als unwichtig betrachteten in den Hintergrund gestellt werden (Bodenmann et al., 2004: 252).

Das im Folgenden angeführte *Lernen durch Einsicht*[180], das nach Winkel et al. (2006: 149f) als ein in drei Stufen ablaufender Prozess beschrieben werden kann, der sich aus Wahrnehmung, Einsicht und Problemlösung zusammensetzt, unterscheidet sich zum behavioristischen Lernen dahingehend, dass es nicht mehr als Lernen durch eine Reiz-Reaktions-Abfolge (Pawlow, Watson) oder durch Versuch und Irrtum[181] (Thorndike)[182], sondern als aktiver Wahrnehmungsprozess[183] beschrieben wird. Anders ausgedrückt befassen sich die Gestaltpsychologen nicht mehr mit *molekularen Aspekten von Lernen und Verhalten* (Lefrançois, 2006: 175), sondern versuchen die im Gehirn stattfindenden Abläufe aus ganzheitlicher Sicht zu erklären, da sie davon ausgehen, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile[184] (Lefrançois, 2006: 173, 178). Bodenmann et al. führen in die-

[178] Vgl. auch Schulte (2005: 44f), der darauf hinweist, dass die Gestaltpsychologie außerdem als Wahrnehmungs- bzw. Denkpsychologie bezeichnet und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als eigenständige Lerntheorie angesehen wird.

[179] Die Willenspsychologie der Würzburger Schule, die als Wegbereiter der aktuellen Handlungstheorie gilt, wirkte sich auch auf die Arbeit Lewins aus. In seiner Veröffentlichung *Vorsatz, Wille und Bedürfnis* (1926) gliedert Lewin den willentlichen Handlungsprozess in drei Phasen, die Motivations-, Entscheidungs- und Ausführungsphase. Dabei beruft er sich auf die zweite Phase, die Auswahl- oder antizipative Handlungsphase, als die relevante Phase der Willensentscheidung. Erst Ende der 1980er Jahre führte die Arbeit von Heckhausen, Gollwitzer und Weinert *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (1987) zu einer Wiederaufnahme des Willensbegriffs und der auf ihr beruhenden Entwicklung von Handlungsmodellen (Edelmann, 2000: 197).

[180] Zu einer umfassenden Darstellung des Lernens durch Einsicht vgl. auch Schulte, 2005.

[181] Vgl. hierzu auch Schulte, 2005: 11f.

[182] Winkel et al. (2006: 149) führen in diesem Zusammenhang eine Aussage Köhlers (1921) an, der die Möglichkeit des Lernens durch Versuch und Irrtum nicht verneinte, jedoch dahingehend erweiterte, dass jeder Versuch und die sich daraus ergebende Einsicht eine Annäherung an die Lösung eines Problems bedeutete.

[183] Vgl. hierzu Schulte, 2005: 45.

[184] Vgl. hierzu Aristoteles (VII. Buch (Z), 1041b (10), in Schwarz (2007: 205): *Das, was in der Weise zusammengesetzt ist, dass das Ganze Eines ist, ist nicht wie ein Haufen, sondern wie eine Silbe. Die Silbe aber ist nicht dasselbe wie ihre Buchstaben, BA ist nicht dasselbe wie B und A, ebenso Fleisch nicht dasselbe wie Feuer und Erde (…)*. Vgl. außerdem Aristoteles (VIII. Buch (H), 1045a (10), in Schwarz (2007: 217): *Bei allem nämlich, das über mehrere Teile verfügt und das Ganze nicht wie ein Haufen ist, (10) sondern wo das Ganze neben den Teilen ist (…)*. Vgl. ebenso Vygotskij (2002: 44, 48, 477), der die von den Vertretern der

sem Zusammenhang den Begriff der *Übersummativität*[185] (2004: 253) ein und weisen darauf hin, dass das Lernen durch Einsicht dem behavioristischen Gedanken diametral entgegengesetzt ist:

> *Zwischen dem Ganzen und seiner Teile, wie auch zwischen diesen besteht ein funktioneller Zusammenhang, der sachbestimmt und sinnvoll ist. Einsichtiges Lernen ist damit im Zusammenhang mit einer Strukturierung des Ganzen in seinen funktionellen Wechselbeziehungen zwischen dem Ganzen und seiner Teile zu sehen* (Bodenmann et al., 2004: 256).

Somit gehen die Gestaltpsychologen davon aus, dass im Rahmen der drei Lernphasen ein strukturelles Verständnis einer Situation erreicht wird, das die spätere Übertragung auf neue Situationen ermöglicht, d. h. Probleme sowie ihre Lösungswege können leichter generalisiert und projiziert werden (Bodenmann et al., 2004: 254), wodurch Lernprozesse begünstigt werden. Die von Winkel et al. angeführten Stadien verlaufen wie folgt: In der ersten Phase des Lernprozesses werden alle Details einer (Problem-)Situation als zusammenhängendes Ganzes registriert und strukturiert, um dem Individuum ein besseres Verständnis der Sachlage zu ermöglichen. Die zweite Phase des Lernens besteht in der Erkenntnis oder Einsicht[186], die der *kognitiven Umstrukturierung* der einzelnen Komponenten und dem Erkennen ihrer gegenseitigen Beziehungen gleichkommt (Winkel et al., 2006: 150). In der dritten, der Problemlösungsphase, entscheidet das Individuum gezielt über Handlungsabläufe, die darauf ausgerichtet sind, eine Situation in eine bestimmte Richtung zu steuern bzw. sie zu einem bestimmten Ausgang zu bringen oder aber ein bestehendes Problem zu lösen[187].

Überträgt man die Ansichten der Gestaltpsychologen auf Erziehung und Unterricht, kommt man zu dem Schluss, dass angemessenes Lernen nicht allein im Einprägen von aufeinanderfolgenden Schritten bestehen kann, sondern sich eine solche Überzeugung sogar negativ auf den Lernprozess auswirken könnte. Zum Beispiel können Lerner zu einer Lernschwierigkeit, der sogenannten Antworttendenz neigen, d. h. sie reagieren in einer neuen Situation in einer bestimmten (gelernten) Weise oder Reihenfolge, sind jedoch nicht in der Lage, diese neu wahrzunehmen oder angemessene Reaktionen zu erproben. Wertheimer (1959, in

---

Ganzheitspsychologie (u. a. Christian von Ehrenfels, Felix Krueger) bzw. der zweiten Leipziger Schule (vgl. auch Kapitel 2.2.2.) sowie der Gestaltpsychologie als Grundsatz benannte Aussage hinsichtlich der Frage der Beziehung von Sprechen und Denken bzw. der *äußeren* Seite des Wortes (Zeichen) im Gegensatz zu seiner *inneren* Seite (Bedeutung) anführt. Zu einer umfassenden Erläuterung vergleiche auch Luhmann, 2009: 912ff.

[185] Vgl. auch Stifter, 2009: 51.

[186] Die Einsicht in die Zusammenhänge einer bestimmten Situation ergibt sich laut Winkel et al. meist plötzlich und kann mit einem *Aha-Erlebnis* verglichen werden (2006: 149). Vgl. hierzu auch Schulte, 2005: 128.

[187] Edelmann (2000: 211ff) unterscheidet fünf verschiedene Möglichkeiten zur Problemlösung: Durch Versuch und Irrtum, Umstrukturierung, Anwendung von Strategien, Kreativität und Systemdenken.

Lefrançois, 2006: 179) schlug deshalb vor, Lerninhalte oder Probleme wenn möglich in Alltagssituationen zu vermitteln, um zu gewährleisten, dass Lerner mit authentischen, an den Alltag angepassten Lerninhalten konfrontiert werden. Des Weiteren betonte der Gestaltpsychologe die Bedeutung der nicht-direktiven Anleitung[188] der Lerner durch die Lehrkräfte. Lerner sollten sich demgemäß nicht an vorgegebenen Lernschritten orientieren müssen, sondern darin unterstützt werden, auch in ihnen unbekannten Situationen selbstständig Lösungen zu erarbeiten (Lefrançois, 2006: 179).

Betrachtet man diesen gestaltpsychologischen Erziehungsansatz, der für schülerzentriertes Lehren und Lernen eintritt, wird die Nähe zum Konstruktivismus deutlich, denn auch konstruktivistische Theorien beruhen darauf, den Lerner im Mittelpunkt des Lernprozesses und als aktiven Gestalter des eigenen Wissens zu sehen, statt Wissen lediglich passiv zu übermitteln. Dem kommen Unterrichtsmethoden wie das entdeckende Lernen, kooperative Lehr- und Lernformen sowie die aktive Beteiligung der Lerner bei der Gestaltung ihres Lernprozesses (Inhalte, Lernziele, Evaluierung des Lernprozesses) entgegen (Lefrançois, 2006: 204). Auch die auf Autonomie und Gegenseitigkeit beruhende Lehr- und Lernmethode Teletandem kann als konstruktivistischer Ansatz verstanden werden, da sie, wie später gezeigt werden wird, dem Lerner viel Freiraum bei der Auswahl und Erarbeitung neuer Wissensinhalte, der didaktischen Gestaltung derselben in Kooperation mit dem Partner sowie bei der selbstständigen Bewertung des eigenen Lernprozesses ermöglicht. Der wöchentlich stattfindende begleitende Unterricht sowie die regelmäßig angebotenen Supervisionen ermöglichen den konstruktiven Austausch mit Kommilitonen und Lehrkräften und gewährleisten die Einbindung der Studierenden in verschiedene institutionelle Kontexte.

2.3.1.1. Die Gestaltgesetze

Wie bereits erwähnt, beruht die Gestalttheorie auf der Annahme, dass die Gestalt einer Wahrnehmung, das Ganze, nicht mit seinen Einzelbausteinen identisch ist, sondern die Summe der Einzelteile weniger ergibt als das Ganze. Erläutert werden kann dies an verschiedenen Beispielen: Hört man eine Melodie, erkennt man sie in der Regel nicht anhand der einzelnen, zufällig gehörten Noten, sondern erlebt die Musik als Ganzes, in ihrer Gesamtgestalt. Riecht man ein Parfüm, nimmt man die Kombination der einzelnen Bestandteile zu einem Duft als Ganzes wahr. Wohnt man einer Ballettaufführung bei, konzentriert man sich nicht auf die einzelnen Schritte, sondern erlebt die rhythmische Gestaltung und

[188] Vgl. hierzu auch die Veröffentlichungen von Rogers (2007a und 2007b) sowie Tausch und Tausch (1998).

Ausführung des Tanzes als Ganzes. Derselbe Grundsatz gilt für Denkgestalten (Logik, Philosophie, Weltanschauungen, Religion), Gefühlsgestalten (Angst, Freude, Ärger, Depressionen) und Lerngestalten (wie Mind Maps, Sprache), aber auch für Gestalten die sich auf die Optik, den Tastsinn oder den Geschmack beziehen[189]. Lefrançois (2006: 174) verdeutlicht dies auf eine andere Art: Zerlegt man ein Radio in seine Einzelteile, ist es bald nicht mehr als Radio erkennbar. Püriert man Obst oder Gemüse, kann man die ursprüngliche Gestalt nicht mehr nachvollziehen. Die unvollständige Gestalt bringt unsere Wahrnehmung aus dem Gleichgewicht, deshalb streben wir eine Vervollständigung an, demzufolge würden wir uns dazu veranlasst sehen, die Radioeinzelteile erneut zu einem Radio zusammenzubauen, es zu reparieren, um eine gute Gestalt zu erhalten.
Um die Grundsätze der Wahrnehmung explizieren zu können, entwickelten die Gestaltpsychologen eine Reihe von Ordnungsprinzipien, die Gestaltgesetze, die im Folgenden erläutert werden.

2.3.1.2. Das Prägnanzgesetz

Die Gestaltgesetze, anhand derer bestimmt werden soll wie das menschliche Gehirn Ganzheit wahrnimmt, beziehen sich zwar in erster Linie auf die Wahrnehmung, da die Gestaltpsychologen Wahrnehmung und Denken jedoch als von ähnlichen Faktoren bedingt ansehen, können die im Anschluss angeführten Gesetze auf beide Phänomene angewendet werden (Lefrançois, 2006: 174). Als wichtigstes Gestaltgesetz gilt allgemein das *Prägnanzgesetz* oder das *Gesetz der guten Gestalt*[190], das besagt, *dass alles Wahrgenommene in der kognitiven Repräsentation die bestmögliche Gestalt annimmt* (Winkel et al., 2006: 150). Unsere Wahrnehmung tendiert demnach dazu, unvollständige Strukturen oder schlechte Gestalten in Bezug auf ihre Ausrichtung, Regelmäßigkeit, Einfachheit, Geschlossenheit etc. anzugleichen, sie zu organisieren, sodass wir sie als klare, eindeutige Strukturen oder gute Gestalten kognitiv verarbeiten können. Eine Situation, die als *schlechte Gestalt* wahrgenommen wird und die menschliche Wahrnehmung aus dem Gleichgewicht bringt, kann durch Umgestaltung der defekten und somit unklaren Strukturen zu einer guten Gestalt modifiziert werden (Edelmann, 2000: 213). Laut Köhler kann davon ausgegangen werden, dass das Gehirn danach strebt, *dem Wahrgenommenen die bestmögliche Form zu geben* (Lefrançois, 2006: 174). Die kognitive Repräsentation *guter Gestalten* unterliegt weiteren,

[189] Vgl. Bodenmann et al., 2004: 256f.
[190] Vgl. hierzu auch Edelmann, 2000: 213; Bodenmann et al., 2004: 258; Winkel et al., 2006: 150 sowie Lefrançois, 2006: 174.

dem Prägnanzgesetz untergeordneten Prinzipien, dazu gehören u. a. das Kontinuitätsprinzip oder das Prinzip der gemeinsamen Richtung, das Prinzip der Geschlossenheit, der Ähnlichkeit, der Nähe und der Einfachheit (Bodenmann et al., 2004: 258f).

2.3.1.3. Die Prinzipien der Kontinuität, Geschlossenheit, Ähnlichkeit, Nähe und Einfachheit

Das Kontinuitätsprinzip besagt, dass Sinneserscheinungen meist als Einheit, in einer kontinuierlich verlaufenden Form wahrgenommen werden. Deshalb werden zum Beispiel zwei Strukturen, die sich teilweise überschneiden, als getrennte Figuren erkannt (Winkel et al., 2006: 150). Eine ähnliche Sicht stellt die Grundlage des Prinzips der gemeinsamen Richtung dar:

> *Punkte werden tendenziell zusammengruppiert, wenn sie eine gesetzmäßige Serie bilden und fortsetzen oder eine einfache Kurve extrapolieren* (Bower & Hilgard, 1984: 25, in Bodenmann et al., 2004: 259).

Das Prinzip der Geschlossenheit beinhaltet, dass, nimmt man eine unvollständige Figur oder Gestalt wahr, dazu tendiert wird, die fehlenden Elemente zu ersetzen, um eine gute Gestalt zu erhalten (Winkel et al., 2006: 150). Dies ermöglicht beispielsweise das Erkennen von Melodien anhand einiger Noten oder von Wörtern, obwohl sie nur fragmentarisch dargestellt sind (Lefrançois, 2006: 174). Das Prinzip der Ähnlichkeit bedeutet, dass Phänomene mit ähnlichen Merkmalen (Struktur, Form, Farbe) als Einheiten wahrgenommen werden (Bodenmann et al., 2004: 258). Auch hier führt Lefrançois (2006: 175) ein Beispiel an: Hört man zwei verschiedene Melodien gleichzeitig, nimmt man beide separat und nicht als eine Melodie wahr. Dabei kann das Prinzip der Ähnlichkeit durch das der Nähe aufgehoben werden (Bodenmann et al., 2004: 258). Letzteres besagt, dass räumlich oder zeitlich benachbarte Phänomene in Gruppen aufeinander bezogen wahrgenommen werden (Lefrançois, 2006: 175). Bodenmann et al. erwähnen außerdem das Gesetz der Einfachheit, das bedeutet: *Figuren werden als möglichst einfach organisierte, regelmäßige Objekte wahrgenommen. Auch dieser Effekt kann durch andere Effekte gestört werden* (2004: 259).

2.3.1.4. Die Gestaltgesetze: Lernen und Gedächtnis

Die von Wertheimer und Koffka entwickelten Prinzipien lassen sich ebenfalls auf Lernen und Gedächtnis anwenden. Die Wissenschaftler gingen davon aus, dass das Lernen densel-

ben Grundsätzen unterliegt wie die Wahrnehmung. Ziel ist deshalb die Organisation[191] neuerworbenen Wissens in einer möglichst guten Gestalt, die durch Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse erreicht wird (Winkel et al., 2006: 151). Dies ist der Grund, warum kognitive Repräsentationen in der Erinnerung oft eine bessere Gestalt erhalten, als das ursprünglich erworbene Wissen. Dabei unterliegen die Strukturveränderungen der Lerninhalte drei wichtigen Prinzipien: (1) Dem Prinzip der Angleichung, (2) der Verschärfung und (2) der Normalisierung (Lefrançois, 2006: 175)[192]. Es handelt sich hierbei um *wahrnehmungsbedingte Einflüsse auf das Lernen*, die sich dann auswirken, wenn die Lernumstände, bedingt z. B. durch Stress, Lärm oder Probleme, ungünstig sind (Winkel et al., 2006: 151).

(1) Das Prinzip der Angleichung beschreibt die symmetrische Anpassung von Wahrnehmungsphänomenen, die nach einer ausgewogenen Gestalt streben und gilt ebenso für kognitive Repräsentationen. Das Muster einer Schmetterlingsvorlage wird, aus dem Gedächtnis nachgezeichnet, in der Regel symmetrisch wiedergegeben, selbst wenn das Original nicht als Spiegelbild dargestellt war (Winkel et al., 2006: 151). Lefrançois führt hier kein optisches, sondern ein mit der Bewegung verbundenes, haptisches Beispiel an: Erinnere ich mich an eine Schiffsreise, wird das Gefühl eines hin und her schwankenden Schiffes in mir geweckt und nicht das Gefühl vorbeiziehender Landschaften, wie z. B. bei einer Autofahrt (2006: 175). Auch ein sprachliches Beispiel soll das Prinzip der Angleichung verdeutlichen: Ein kompetenter Sprecher des Portugiesischen, der häufig gleichzeitig mit Sprechern der europäischen als auch der brasilianischen Varietät des Portugiesischen in Berührung kommt, wird seine Aussprache an den wichtigsten Strukturen beider Varietäten orientieren und versuchen, diese einander anzugleichen und somit seiner Aussprache eine gute Gestalt zu verleihen.

(2) Wird hingegen vom Prinzip der Verschärfung gesprochen, meint man das in der kognitiven Repräsentation stattfindende, deutliche Hervorheben markanter Merkmale eines Objekts oder einer Situation (Gestalt)[193]: Erinnere ich mich beispielsweise an einen Elefanten, sehe ich ihn mit einem besonders akzentuierten Rüssel vor mir, ein Löwe hat im Vergleich

[191] Man könnte hier auch von der Enkodierung von Informationen sprechen, die laut Winkel et al. sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen kann. Während erstere Wissen durch sprachliche Vermittlung bestimmter Inhalte meint, ergibt sich zweitere aus der bildhaften oder handlungsbezogenen Enkodierung. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von dualen Informationsverarbeitungsprozessen, die den Mehrspeichermodellen der Gedächtnisforschung entsprechen und weshalb für eine *mehrkanalige* Vermittlung (verbal, nonverbal, akustisch, optisch, haptisch etc.) neuer Lerninhalte plädiert wird, die ihre kognitive Repräsentation begünstigen (Winkel et al., 2006: 146).

[192] Winkel et al. (2006: 151) führen an dieser Stelle die englischen Begriffe *levelling, sharpening, normalizing* ein.

[193] Vgl. hierzu Lefrançois, 2006: 176.

zur Realität beinahe überdimensionale Pranken. Habe ich eine neue Bekanntschaft gemacht, in der die Person über eine große Nase verfügt, reproduziert mein Gehirn das Bild der Bekannten mit einer besonders ausgeprägten Nase. Denke ich daran, wie ich mit dem Zeigefinger eine scharfe Glaskante entlang fahre, ruft mein Gehirn in der Erinnerung die Berührung einer scharfen Messerklinge hervor. Treffen Portugiesischstudierende zum ersten Mal mit brasilianischen Kommilitonen zusammen und nehmen mit Erstaunen ihre singende Aussprache wahr, akzentuiert die Erinnerung an das Portugiesische die Sprachmelodie.

(3) Das dritte Prinzip *normalisiert* ein konkret wahrgenommenes Objekt, wenn es aus der Erinnerung aufgerufen wird, das bedeutet, es gleicht es an bereits bestehende Gedächtnisstrukturen an. Reproduziert mein Gehirn das Bild einer Studierenden, bei der ich Ähnlichkeiten mit meiner Kusine festgestellt hatte, wird die kognitive Repräsentation der Person dem Abbild meiner Kusine angeglichen. Kommen Studierende der brasilianischen Varietät des Portugiesischen mit der europäischen Varietät in Kontakt, gleichen sie die abweichende, weniger melodische europäische Aussprache an die ihnen bereits bekannte Sprachmelodie an. Das sogenannte Normalisierungsprinzip trägt demnach dazu bei, neue Situationen oder Objekte mit bereits bekannten zu vergleichen, ihre Strukturen in Anlehnung an dieselben zu modifizieren und sie in Gruppen vertrauter Konzepte einzuordnen (Winkel et al., 2006: 151).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die allgemeinen Gestaltgesetze, aber auch die Strukturierungsprinzipien, die die kognitive Verarbeitung von Lerninhalten steuern, Mechanismen sind, die sowohl auf Prozesse der Wahrnehmung als auch auf Denk- und Lernprozesse angewendet werden können[194]. Mit ihrer Hilfe werden kognitive Prozesse erleichtert und begünstigt. Interessant ist dabei die Feststellung, dass die vom Individuum wahrgenommene physikalische Welt keine objektive Realität aufzeigt, sondern lediglich der eigenen, vom Organismus selbst konstruierten Realität entspricht, d. h. dem Bewusstsein des Individuums von Realität, das dem Anspruch auf Objektivität nicht gerecht wird (Lehar, 2003, in Lefrançois, 2006: 177)[195].

Damit Verhalten wissenschaftlich besser nachvollzogen werden kann, ist die Beurteilung der Realitätswahrnehmung von Individuen unerlässlich, d. h. wie ihr psychologisches oder sogenanntes Verhaltensfeld (Lefrançois, 2006: 177), ihre Wahrnehmungen ausgestattet sind. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Eine europäische Touristengruppe, die Brasilien besucht, kommt auf ihrer Reise nach Rio de Janeiro. Das Hotel ist sehr schön, die Sonne

[194] Vgl. Schulte, 2005: 44.
[195] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*.

scheint und alle verbringen einen angenehmen Tag am Strand und an der Copacabana. Abends fährt die ganze Gruppe mit einem Bus zu einer Veranstaltung, die Strecke führt an einer für ihren Bandenkrieg bekannten Slumsiedlung vorbei. An diesem Abend ist es jedoch ruhig, der Reiseführer hatte vermieden, die Gäste vor Abfahrt auf mögliche Konsequenzen der Fahrt hinzuweisen, um sie nicht in Panik zu versetzen, sodass alle Reisenden einen typisch brasilianischen Abend in schöner Umgebung außerhalb Rios verbracht haben. Auf der Rückfahrt durch die *favela* ertönen plötzlich Maschinengewehrsalven, in der Dunkelheit sind Schussblitze zu erkennen. Der Reiseführer bittet die Gruppe Ruhe zu bewahren und sich auf den Boden des Busses zu kauern, damit keiner von einer Irrkugel verletzt wird. Einige Reisende geraten in Panik und schreien um Hilfe, doch die meisten Gruppenteilnehmer bleiben ruhig, da ihr psychologisches Wahrnehmungsfeld positiv bestimmt ist.

Dieses Beispiel veranschaulicht die je nach Struktur des psychologischen Feldes der Reisenden bedingte, abweichende Wahrnehmung der Realität. Da die Europäer Rio de Janeiro als helle, sonnige und freundliche Stadt kennen gelernt haben, wird sie in ihrer subjektiven Wahrnehmung eher als ungefährlich eingestuft, was sich positiv auf das Verhalten der Touristen auswirkt, sie können die Stadt genießen, ohne sich Sorgen vor Gewalt zu machen. Hätte der Reiseführer sie vor dem abendlichen Ausflug vor möglichen Schießereien in der Vorstadt, die durchaus dem physikalischen Feld und damit der beobachtbaren Realität entsprechen, gewarnt, wäre die Stimmung der Gruppe beeinträchtigt worden und hätte sich insgesamt negativ auf das psychologische Feld der Teilnehmer ausgewirkt. Allein der Gedanke, auf dem Nachhauseweg durch diesen Vorort fahren zu müssen, hätte die Touristen verängstigt und ihre subjektive Sichtweise der Realität negativ beeinflusst. Es leuchtet ein, dass die Urlauber keinen angenehmen Abend hätten verbringen können, wäre ihnen schon bei der Hinfahrt die in der physikalischen Realität wahrzunehmende Gefahr bewusst geworden und hätte ihr psychologisches Feld negativ verändert.

Die Hauptaufgabe der Verhaltenspsychologie scheint demnach in der Analyse des Ursache-Wirkungs-Verhältnisses des Individuums in seiner physikalischen Umwelt, was so viel bedeutet wie die Untersuchung von *Reaktionen auf reale Stimuli in der tatsächlichen physikalischen Umwelt* (Lefrançois, 2006: 178), zu liegen. In Beziehung auf diesen Ansatz muss jedoch beachtet werden, dass die zu untersuchenden psychologischen Felder außerdem durch die Wahrnehmungen anderer Lebewesen oder Dinge geprägt sind, eine objektive Beobachtung physikalischer Realität also zu keinem Zeitpunkt gegeben ist. Deshalb sollte die Verhaltensanalyse versuchen jeweils beide Felder, und zwar die internale, psy-

chologische Realität sowie die externale, physikalische Realität in ihrer Beziehung zueinander zu betrachten (Lefrançois, 2006: 177f).

2.3.1.5. Gestalttheorie und Spracherwerb

Betrachtet man die Gestaltgesetze sowie die Strukturierungsprinzipien, die die Verarbeitung kognitiver Prozesse wie u. a. Wahrnehmung, Denken, Lernen und Sprache ermöglichen, wird ihre Bedeutung bezüglich der Anwendung nicht nur für das Sprachverständnis, sondern insbesondere auch für den Spracherwerb deutlich. Die oben eingeführten Gesetze und Prinzipien können demzufolge sowohl als Parameter der Beschreibung des Spracherwerbs bei Kindern sowie beim späteren Fremdsprachenerwerb dienen. Vertreten wird diese Ansicht vom taiwanesischen Sprachwissenschaftler Yung-yu Chen, was im Folgenden kurz angeführt werden soll.

In seiner Veröffentlichung *…nur ein Tier, das spricht: Der homo loquens – Überlegungen zu einer „Gestalt-Linguistik"* (Chen, 1998), stellt Chen die Hypothese auf, dass sowohl Ursprung als auch Entwicklung der Sprache als das in Gestaltform abgebildete Denken zu verstehen sind. Er geht davon aus, dass die Gestaltgesetze nicht nur zur Analyse des Sprachverständnisses dienen, sondern ebenfalls dazu beitragen, die Sprachentstehung theoretisch zu veranschaulichen (Chen, 1998: 27). Demzufolge basiert die linguistische Theorie Chens auf der Gestaltpsychologie (nach Wertheimer), d. h. sie befasst sich mit Sprache aus ganzheitlicher Sicht, statt sie als mentalistisches oder elementaristisches Prinzip zu verstehen (Chen, 1998: 7). Chens Meinung nach unterliegen der Ursprung und die Diversifizierung von Sprache denselben Mechanismen, weshalb sie logisch interpretiert werden müssten. Dies spricht seines Erachtens gegen die Auffassung, an irgendeiner Stelle der menschlichen Entwicklung habe eine Wandlung vom Tier zum Menschen stattgefunden.

Des Weiteren spricht Chen sich gegen einen *vom europäischen Zentrismus geprägten linguistischen Gedanken* (1998: 7) aus, bei dem das *Verständnis von Sprache quasi in den Mittelpunkt des Universums gerückt* wird (Chen, 1998: 7). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht vertritt er die Ansicht, dass traditionelle Lehrkonzepte die Bedeutung des entdeckenden Lernens und des dialektischen Verständnisses der Einheit der Gegensätze für Sprachenlernprozesse bisher nicht ausreichend berücksichtigen (Chen, 1998: 25). Außerdem sieht Chen die phylogenetische Entwicklung von Sprache als einen durch genetisch und genealogisch bedingte Faktoren bestimmten Prozess und einer allmählichen, in erster Linie biologischen Entwicklung des Homo Sapiens zum Homo Loquens, weshalb er einen Einschnitt zwischen *unkontrollierter Interjektion und bewusst geformtem Wort* (Chen,

1998: 27) ablehnt. Für den Sprachwissenschaftler stellen Interjektionen, die als Ursprung von Sprache und Denken verstanden werden können, nicht als Deduktionen von komplexen sprachlichen Mustern, *ein Bindeglied zwischen unwillkürlicher, ungeformter Lautäußerung und sprachlicher Formulierung dar* (Chen, 1998: 28)[196].

Darauf aufbauend ergibt sich seine nächste Annahme, dass Sprachunterricht in ganzheitlichem Sinne konzipiert werden müsse und wie folgt aufgebaut werden könne: Zuerst wird das Konzept einfachster[197], später komplexerer Interjektionen eingeführt, darauf folgen Halbwörter, darunter versteht man z. B. Schimpfwörter, Wörter, Halbsätze, Sätze, dann Satzkombinationen und erst danach vollständige (auch literarische) Texte (Chen, 1998: 28). Aus methodischer Sicht hält er einen durch akustische und optische Informationen geprägten Fremdsprachenunterricht für sinnvoll. Interessant ist auch sein (nicht ganz neuer) Vorschlag, den Fremdsprachenunterricht vorrangig kommunikativ orientiert aufzubauen und nicht nach einer *Ansammlung von jederzeit reproduzierbarem und zu reproduzierendem (und überprüfbaren) Detailwissen* zu streben (Chen, 1998: 29). Dabei betont er die Bedeutung kritischen Urteilsvermögens der Lerner, ihrer Kompetenz, Alternativen aufzuzeigen, zu gestalten und umzusetzen sowie die Bedeutung von Phantasie und Intellekt als Grundlagen für den angemessenen Umgang mit der Fremdsprache, und er ruft zur Berücksichtigung gestalttheoretischer Erkenntnisse für den Fremdsprachenerwerb auf.

Die Untersuchung Chens soll an dieser Stelle nicht ausführlich nachvollzogen werden, sondern dazu anregen, die Beziehung zwischen den Gestaltgesetzen und ihre darauf beruhende Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb aufzuzeigen[198]. Chens Arbeit kann insgesamt dahingehend interpretiert werden, dass er *eine Akzentverschiebung in der Fremdsprachenlehre von den kognitiven Bereichen hin zu mehr ganzheitlichen, auch emotional stärker besetzten Verfahren* (Chen, 1998: 33) befürwortet, die in *eine Harmonisierung von rationalen und emotionalen Anteilen im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, dass die Studierenden ihre Sprachkenntnisse zwangloser zum Gedankenaustausch verwenden* (Chen, 1998: 33), münden. Diese Überzeugung begründet Chen u. a. mit der Erfahrung, dass viele seiner taiwanesischen Studierenden nach Abschluss ihres 4-jährigen Sprachstudiums aufgrund *emotionaler Hemmungen*[199] nicht in der Lage seien, ihre fremdsprachli-

[196] Vgl. in diesem Zusammenhang auch Tomasello, 2008.
[197] Chen bezieht sich hier auf Interjektionen als spontane Äußerungen, z. B. von Schmerz, Freude etc.
[198] Zur detaillierten Untersuchung der Gestalt-Linguistik nach Chen vgl. Chen, 1998.
[199] Die Studierenden leiden unter sogenannten emotionalen Hemmungen, da sie erstens nicht gelernt haben, Emotionen in der Fremdsprache auszudrücken, was eine wichtige Voraussetzung für eine gelungenen Kommunikation darstellt, und ihnen zweitens nie die Möglichkeit gegeben wurde, diese in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden.

chen Kompetenzen in Kommunikationssituationen angemessen zu nutzen (Chen, 1998: 34).

Die hier angeführte Erkenntnis Chens weist auf die entscheidende Bedeutung von Emotionen für den Fremdsprachenerwerb hin, auf die ich in den folgenden Kapiteln ausführlicher eingehen werde. Trotzdem möchte ich bereits an dieser Stelle darauf hinweisen, dass insbesondere beim Lernen im Teletandem der positive Einfluss emotionaler Aspekte und ihr Ausdruck in der Fremdsprache berücksichtigt werden. Zurückgeführt werden kann dies vor allem auf die Tatsache, dass die Studierenden von Beginn ihrer Teletandempartnerschaften an und durch die in den Teletandemsitzungen gegebenen authentischen Kommunikationssituationen mit einem ausländischen Kommilitonen *auf Augenhöhe* lernen und außerdem dazu ermutigt werden, ihre Gefühle auszudrücken. Gleichzeitig bieten die Teletandemsitzungen den Raum, diese Kompetenzen in der fremdsprachlichen Kommunikation anzuwenden. In traditionellen Unterrichtsszenarien ist der Erwerb emotionaler Sprache kaum vorgesehen, die Studierenden bekommen zudem im Unterricht nur selten die Möglichkeit, Gefühle zu äußern. Deshalb fehlt ihnen oft der emotionale Bezug zur erlernten Fremdsprache, was sowohl Ursache als auch Folge dafür sein könnte, dass der emotionale Aspekt als für den Fremdsprachenerwerb sowie für die *fremdsprachliche Produktion* unwichtig angesehen wird[200].

2.3.2. Soziales Lernen

In den folgenden Kapiteln werden die sozialen Lerntheorien von Rotter, Seligman und Bandura dargestellt, die zwischen behavioristischen und kognitivistischen Theorien angesiedelt werden und deren Vertreter, wie die Gestaltpsychologen, als Wegbereiter der kognitiven Wende verstanden werden.

2.3.2.1. Soziale Lerntheorie nach Rotter

Der amerikanische Psychologe Julian B. Rotter (*1916) gehört wie sein Kollege Albert Bandura, aber auch Tolman und Lewin, zu der Gruppe Psychologen, die Elemente behavioristischer, gestaltpsychologischer und kognitiver Theorien miteinander verbanden und damit den Weg für die kognitive Wende bereiteten. Mit seiner Persönlichkeitstheorie zählt Rotter zu den Forschern, der vorausgegangene Lernprozesse (z. B. Verstärkung) und die

[200] Mit dem Thema Emotionen und Fremdsprachenerwerb setzen sich u. a. Jane Arnold in ihrer Veröffentlichung *Affect in Language Learning* (1999) sowie John H. Schumann mit seinem Buch *The Neurobiology of Affect in Language Learning* (1997) auseinander.

sich daraus entwickelnden Erwartungen, die auch als motivationale Aspekte verstanden werden können, als wichtig für angemessenes Lernen ansah (Bodenmann et al., 2004: 200f). Rotter vertritt die Überzeugung, dass Lernen in sozialen Kontexten stattfindet, in die das Individuum eingebunden ist (Winkel et al., 2006: 173). Diese Auffassung ist ebenfalls Grundlage der Methode Teletandem, bei der die kooperative Zusammenarbeit von Studierenden aus verschiedenen Ländern und mit unterschiedlichen Muttersprachen ermöglicht und gefördert wird.

Bereits im Jahre 1954[201] veröffentlichte Rotter seine soziale Lerntheorie, deren Hauptaussage ist, dass sich die Persönlichkeit eines Individuums durch seine Interaktion mit der Umwelt entwickelt (Mearns, 2008: 2). Rotters Ansicht nach kann Verhalten nur dann sinnvoll untersucht werden, wenn man sowohl im Inneren des Individuums ablaufende Vorgänge, wie beispielsweise dessen Erfahrungen mit der Umwelt und seine Erwartungen, als auch externe Stimuli, die eine Verhaltensantwort nach sich ziehen, in die Analyse einbezieht. Deshalb vertritt Rotter die Meinung, eine psychologische Theorie dürfe die Bedeutung motivationaler Faktoren nicht unberücksichtigt lassen (Mearns, 2008: 2). Mitte der 1960er Jahre erweiterte Rotter sein *Erwartungs-Wert-Modell* und entwarf das Konzept der *Kontrollüberzeugungen*, die ihm für Lernprozesse von besonderer Bedeutung erschienen, weil sie die *Erwartung der Erreichbarkeit von Lernergebnissen und damit die Motivation zum Lernen sehr stark beeinflussen können* (Winkel et al., 2006: 176)[202].

2.3.2.1.1. Rotters Erwartungs-Wert-Theorie

Die Persönlichkeit eines Individuums unterliegt, wie die Umwelt, ständigen Veränderungen, weshalb sich auch das Verhalten des Menschen im Wandel befindet. Dies erläutert Rotter an der Beobachtung, dass Erfahrungen, die das Denken eines Menschen beeinflussen und verändern sowie wechselnde Umweltfaktoren, zu einer Veränderung des Verhaltens führen[203]. Dabei geht er davon aus, dass Verhaltensänderungen keiner *kritischen Periode* unterliegen, nach der die Verhaltensantworten eines Individuums festgeschrieben sind, doch weist er darauf hin, dass sich individuelle Weltanschauungen mit zunehmender Lebenserfahrung gefestigt haben, weshalb Verhaltensänderungen nicht mehr so leicht wie in der Kindheit oder Jugend erreicht werden können (Mearns, 2008: 2).

[201] Und damit fast zeitgleich mit Skinners Veröffentlichung *Science and human behavior* (1953).

[202] Der Begriff Kontrollüberzeugungen sowie der Hinweis von Winkel et al. (2006: 176), Erwartungen würden durch individuelle Vorstellungen der Erreichbarkeit von Lernergebnissen beeinflusst, deuten die Verwandtschaft des Konzeptes zum Begriff der *Selbstwirksamkeit* nach Bandura an. Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.3.4. *Theorie der Selbstwirksamkeit*.

[203] Zu Rotters Erwartungs-Wert-Theorie vergleiche auch Weiner, 2009: 188ff.

Zentraler Bestandteil der Theorie Rotters sind, wie angeführt, die Erwartungen, die als *kognitive Repräsentationen zukünftiger Ereignisse* (Winkel et al., 2006: 173) zu verstehen sind und entweder spezifisch, d. h. auf bestimmte Situationen bezogen oder generalisiert und somit auf unterschiedliche Situationen übertragbar, wirksam werden. Demzufolge spiegelt die Verstärkung bzw. Abschwächung von Erwartungen, die sich anhand gemachter Erfahrungen entwickelt haben, für Rotter Lernprozesse wider (Bodenmann et al., 2004: 201). Überträgt man diese Ansicht auf die in den Kapiteln über behavioristische Theorien angeführten Experimente, wird deutlich, dass ein Hinweisreiz, beispielsweise ein *Glockenton*, der das Verhalten einer Ratte *Hebel betätigen* initiiert, weil sie im Anschluss durch *Futtergabe* belohnt wird, nicht allein durch Assoziation erklärt werden kann. Stattdessen sollte davon ausgegangen werden, dass die Ratte gelernt hat, bestimmte Konsequenzen zu erwarten, die unter spezifischen Bedingungen auf eine Handlung erfolgen (Winkel et al., 2006: 173). Rotter interessiert vor allem der Zusammenhang zwischen Verhaltenspotentialen, die von der jeweiligen Situation, der Erwartung nach Verstärkung, dem Wert des Verstärkers sowie der subjektiven Bewertung der auf Verhalten gezeigten Konsequenzen abhängen und gesteuert werden (Bodenmann et al., 2004: 202, Mearns, 2008: 2). Dies kann folgendermaßen dargestellt werden:

Stimulus/Reiz →	Kognition (Erwartungen, Kontrollüberzeugungen) →	Reaktion

(vgl. Bodenmann et al., 2004: 203)

Im Gegensatz zu Skinners operanter Konditionierung formuliert die *Erwartungs-Wert-Theorie* Rotters die Annahme, dass

> *(...) Verstärkung nicht a priori zu einer Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit dieses Verhaltens führt. Dies ist gemäß Rotter nur dann der Fall, wenn der Verstärker für die betreffende Person auch als attraktiv eingeschätzt wird (Wert) und sie erwartet, diesen Verstärker durch eigenes Handeln erreichen zu können* (Bodenmann et al., 2004: 203).

Betrachtet man aus Sicht Skinners erneut das Beispiel eines Studierenden, der aufgrund der Note 1,0 in der Übersetzungsklausur, eine deutliche positive Verstärkung seines Verhaltens erfährt, könnte man davon ausgehen, dass diese Verstärkung ausreicht, ihn auch weiter zu guten Leistungen anzuspornen. Rotter wendet hier jedoch ein, dass dies nur dann der Fall ist, wenn die gute Note dem Studierenden persönlich wichtig ist[204]. Hat das Klausurergebnis keine Bedeutung für den Lerner, wird es sich auch nicht verhaltensverstärkend auswirken. Beeindruckt die beste Leistung im Kurs jedoch die Kommilitonin, mit der der Studierende gerne befreundet sein möchte, positiv, erhöht dies die Wichtigkeit der guten Note

[204] Vgl. hierzu auch Weiner, 2009: 189.

sowie ihre verstärkenden Auswirkung auf das vom Lerner gezeigte Verhalten. Es wird deutlich, dass der Wert einer Verstärkung, ob bestimmtes Verhalten gezeigt wird oder nicht, relativ ist, er steht in Abhängigkeit zum individuellen *Wertniveau* (Bodenmann et al., 2004: 205) anderer Verstärkungen. Daraus ergibt sich, dass die subjektive Valenz eines Verstärkers entscheidend für das Verhalten eines Individuums ist, dabei jedoch beachtet werden sollte, dass diese von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich ausfällt (Mearns, 2008: 3). In Anlehnung an Rotter stellen insbesondere soziale Verstärker wie z. B. Anerkennung, Zuneigung, Freundschaft oder Liebe für den Menschen wichtige Faktoren dar, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen oder es zu verstärken (Winkel et al., 2006: 175).

Es kann festgehalten werden, dass Lernprozesse nach Rotter von der Verstärkung oder Abschwächung der Erwartungen eines Individuums aufgrund gemachter Erfahrungen abhängen. Ein weiterer, das Lernen bestimmender Faktor ist der Wert, den ein Verstärker für ein Individuum hat und die Erfolgserwartung des Lerners, durch bestimmtes Verhalten eine Verstärkung auch erreichen zu können. Im folgenden Kapitel werden die laut Rotter für Lernprozesse bedeutsamen *Kontrollüberzeugungen* beschrieben und erläutert.

2.3.2.1.2. Kontrollüberzeugungen

Der Begriff *Kontrollüberzeugungen* (vgl. *locus of control*, Mearns, 2008: 4), der sich, wie oben angeführt, anhand bestimmter, subjektiver Erwartungen entwickelt, kann in zwei Kategorien, die *internale* und die *externale Kontrollüberzeugung* unterteilt werden. Unter internaler Kontrollüberzeugung wird die dem Individuum zugesprochene Kontrollfunktion verstanden, (Umwelt-)Ereignisse bzw. Konsequenzen aus eigener Kraft beeinflussen und kontrollieren zu können, während die externale Kontrollüberzeugung besagt, dass das Eintreten von Ereignissen durch Außenfaktoren bestimmt ist, auf die das Individuum kaum einen oder keinen Einfluss hat (Mearns, 2008: 4). Der zweite Begriff kann wiederum in die *external-personenbezogene* (1) und in die *external-fatalistische* Kontrollüberzeugung unterteilt werden (Winkel et al., 2006: 176).

Geht ein Studierender beispielsweise davon aus, sein Klausurergebnis durch eigene Anstrengung positiv beeinflussen zu können, verfügt er über eine gute internale Kontrollüberzeugung. Ein Kommilitone, der überzeugt ist, die Notengebung einer Lehrkraft sei von Sympathie bestimmt, nimmt an, dass die Kontrolle über das Klausurergebnis allein von der Lehrkraft und nicht von seiner Vorbereitung abhängt, man spricht in diesem Fall von einer externen, auf eine bestimmte Person bezogene Kontrollüberzeugung. Vertritt ein Studie-

render die Meinung, das Ergebnis der Klausur ist vor allem von Glück und Zufall bestimmt und selbst gute Vorbereitung wird die Note kaum beeinflussen, wird es ihm ebenfalls an Motivation mangeln, sich angemessen auf die Arbeit vorzubereiten, seine Kontrollüberzeugung wird als external-fatalistisch bezeichnet (Winkel et al., 2006: 176f).

Mearns weist in seinem Artikel darauf hin, dass Rotter davor warnt, Kontrollüberzeugungen als Typologie aufzufassen. Dahingegen vertritt er die Ansicht, dass Individuen zwar allgemein eher zu einer internalen oder externalen Kontrollüberzeugung tendieren können, es jedoch trotzdem Ereignisse gibt, in denen ein eher von seinen internen Kontrollmöglichkeiten überzeugtes Individuum sich durch externe, nicht aus ihm selbst heraus zu beeinflussende Faktoren kontrolliert sieht. Dies führt Mearns darauf zurück, dass die Erfahrungen eines Individuums in bestimmten Lernsituationen durchaus internal bestimmt sein können, es jedoch insgesamt eher eine externale Kontrollüberzeugung vertritt, die auf seinen bisherigen Erfahrungen beruht. Gleichgültig welche Haltung ein Individuum einnimmt, hängt die Entwicklung einer internalen oder externalen Kontrollüberzeugung nach Rotter vor allem von der individuellen Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, bedingt durch seine Interaktion mit der Umwelt, ab (Mearns, 2008: 4).

Welchen Einfluss Kontrollüberzeugungen auf Lernprozesse haben, beruht demnach darauf, ob sie internal oder external angesiedelt sind. Es ist davon auszugehen, dass ein Studierender mit einer internalen Kontrollüberzeugung aktiver und selbstbewusster und demzufolge auch erfolgreicher lernen wird, als ein Kommilitone, dem es schwer fällt sich zu motivieren, da ersterer die Ergebnisse seines Handelns als durch seine Person beeinflussbar ansieht, während letzterer sie als von externen Faktoren abhängig und somit außerhalb des eigenen Wirkungskreises vermutet[205].

2.3.2.2. Die soziale Lerntheorie Seligmans

Der amerikanische Psychologe Martin E. P. Seligman wurde 1942 in New York geboren. Nach Abschluss seines Philosophiestudiums studierte der Wissenschaftler an der Universität von Pennsylvania Psychologie, im Jahre 1967 promovierte er in experimenteller Psychologie (Bodenmann et al., 2004: 209). Nachdem er sich ausführlich mit dem Konzept der Kontrollierbarkeit von Ereignissen, der sich daraus entwickelnden Theorie erlernter Hilflosigkeit sowie den damit verbundenen Kausalattributionen beschäftigt hatte, begründete er im Jahre 2000 den Arbeitsbereich positive Psychologie, in der er Glück, Optimismus, posi-

[205] Vgl. in diesem Zusammenhang auch die verschiedenen Dimensionen von Kausalattributionen, wie in Kapitel 2.3.2.2.1. *Seligman: Kontrolle, erlernte Hilflosigkeit und Kausalattributionen* beschrieben.

tive Gefühle und Charakterzüge untersucht, aber auch die Bedeutung *positiver Institutionen* hervorhebt. Seligman ist heute Direktor des Zentrums für Positive Psychologie an der Universität von Pennsylvania, an der er Studierende im Bereich positiver Psychologie ausbildet[206]. Die humanistische Psychologie, zu deren Vertretern u. a. Abraham Maslow, Carl R. Rogers[207] und Erich Fromm gehören, kann als Vorläufer der positiven Psychologie verstanden werden. Zum Kreis der Wissenschaftler, die sich mit positiver Psychologie befassen, zählen neben Seligman u. a. auch Mihaly Csikszentmihalyi, Barbara Fredrickson und Albert Bandura[208].

2.3.2.2.1. Seligman: Kontrolle, erlernte Hilflosigkeit und Kausalattributionen

Das Phänomen der *erlernten Hilflosigkeit* wurde erstmals im Jahre 1967[209] von Seligman benannt, als er im Rahmen einer Studie mit Hunden[210], bei denen *Angst* operant konditioniert werden sollte, herausfand, dass Lebewesen durch die wiederholte Erfahrung mit unkontrollierbaren Situationen Defizite in den Bereichen Motivation, Emotion, aber auch der Kognition, entwickelten (Seligman, 2008: 34f). Laut Seligman wird von erlernter Hilflosigkeit gesprochen, wenn Lebewesen (Tiere und Menschen) Ereignisse als unkontrollierbar erfahren, d .h. wenn ein Lebewesen subjektiv davon überzeugt ist, auftretende Probleme nicht aus eigener Kraft lösen zu können oder dass sein Bemühen nicht ausreicht, um eine Situation durch willentliche Handlung zu beeinflussen.

> *Bei unkontrollierbaren Ereignissen existiert keine Kontingenz zwischen Verhalten und Konsequenzen, das heißt, man hat keinen Einfluss auf das Eintreten oder Ausbleiben der Ereignisse. Personen entwickeln durch wiederholte Erfahrungen mit solchen Situationen Anzeichen von Resignation, Passivität und Initiativelosigkeit* (Winkel et al., 2006: 180)[211].

Auch der Ansatz Seligmans hebt den Gegensatz zwischen dem behavioristischen und dem kognitiven Paradigma hervor, indem er die von Skinner postulierte Annahme, Verstärkung

---

[206] Vgl. hierzu auch die am 25.4.09 aufgerufenen Onlinedokumente unter http://www.ted.com/index.php/speakers/martin_seligman.html.
[207] Vgl. Rogers, 2007a und b, 2009.
[208] Vgl. hierzu auch den Onlineartikel zur Positiven Psychologie, aufgerufen am 25.4.09 unter http://en.wikipedia.org/wiki/Positive_psychology.
[209] Vgl. hierzu Seligmann, Martin E. P. (1999): Erlernte Hilflosigkeit, 7. Auflage (2008). Bodenmann et al. führen in diesem Zusammenhang die 1975 von Seligman veröffentlichte Arbeit *Helplessness. On depression, development and death* an (2004: 287), Winkel et al. berufen sich auf die 2004 erschienene dritte deutsche Auflage seines Buches (2006: 189).
[210] Vgl. hierzu auch den triadischen Versuchsplan und das Kontrollverlustexperiment bei Hunden (Seligman und Maier, 1967, in Bodenmann et al., 2004: 214) und die Beschreibung des Experimentes bei Edelmann, der die *erlernte Hilflosigkeit* unter dem Punkt der negativen Verstärkung (vgl. operante Konditionierung) anführt (2000: 88) sowie bei Weiner (2009: 208f).
[211] Vgl. auch Weiner, 2009: 209f.

stelle eine ausreichende Bedingung für die Beeinflussung der Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten dar (Bodenmann et al., 2004: 211), widerlegt und ins Feld führt, dass Verhalten insbesondere durch die subjektiven Kontrollüberzeugungen[212] von Lebewesen bestimmt werden, ein Problem oder eine Situation bewältigen zu können oder nicht. Wie bereits anhand der Theorie Rotters am Beispiel der internalen und externalen Kontrollüberzeugung aufgezeigt, betont auch Seligman die Unterscheidung von objektiver und subjektiver Kontrolle des Lebewesens über die Verstärkung: Hat ein Individuum *objektiv Kontrolle* über Verstärkungsmechanismen, bedeutet dies, dass sein Handeln auch eine von extern wahrnehmbare Auswirkung auf potentielle Verstärker und folglich die Umwelt hat. Dahingegen meint *subjektive Kontrolle*, dass das Individuum zwar davon ausgeht, sein Handeln hätte (k)einen Einfluss auf die Umwelt, ohne dass diese Annahme tatsächlich zutreffend sein muss. Stimmen objektive und subjektive Kontrollansichten eines Lebewesens nicht überein, wird davon gesprochen, dass sie nicht *deckungsgleich* sind (Bodenmann et al., 2004: 210), was sich negativ auf den Lernprozess auswirken kann.

Geht ein Studierender subjektiv davon aus, dass er die Bewertung seiner Klausurnote selbst durch angemessene Vorbereitung nicht beeinflussen kann, weil die Lehrkraft ihn nicht schätzt oder der Stoff zu schwer ist, könnte man aus Sicht objektiver Kontrolle zu einem anderen Ergebnis kommen, nämlich dass der Studierende über umfassende Kenntnisse verfügt und eine sehr gute Note durchaus erreichen kann. Ist ein Studierender hingegen davon überzeugt, die Kontrolle über die zu erwartende Verstärkung (gute Note) zu haben, weil er intelligent ist, regelmäßig am Unterricht teilgenommen und sich angemessen vorbereitet hat, kann dies mit der objektiven Kontrollierbarkeit übereinstimmen, beide sind deckungsgleich, was den Lernprozess positiv beeinflussen könnte. Ein drittes Beispiel könnte ein Studierender sein, der das Klausurergebnis als dem Zufall unterworfen ansieht, er geht subjektiv davon aus, das Klausurereignis nicht internal, z. B. durch Vorbereitung, kontrollieren zu können, weshalb er darauf verzichtet, für die Klausur zu lernen. Die objektive Kontrolle könnte hingegen ergeben, dass angemessene Vorbereitung ein gutes Klausurergebnis zur Folge gehabt hätte. Erneut decken sich die Annahmen über die subjektive und objektive Kontrollierbarkeit nicht, was den Lernprozess negativ beeinflusst.

Bodenmann et al. weisen an dieser Stelle ebenfalls darauf hin, dass die Bedeutung subjektiver versus objektiver Kontrolle individuell verschieden ist. Nicht außer Acht gelassen werden sollte in diesem Zusammenhang zudem, dass die subjektive Einschätzung der Kontrollfähigkeit sowohl vorhersagend als auch rückwirkend interpretiert werden kann (2004:

[212] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur sozialen Lerntheorie Rotters in Kapitel 2.3.2.1.2. *Kontrollüberzeugungen*.

210f). Erstere Kontrollbewertung bezieht sich auf die im Voraus erfolgende Deutung eines Ereignisses, letztere auf die im Nachhinein erfolgende Interpretation eines Geschehens, beide können je nach Ursache, d. h. je nach den ihnen zugesprochenen *Kausalattributionen*[213], in unterschiedliche Kategorien geordnet werden (Winkel et al., 2006: 182).

Kommen wir erneut zu den oben angeführten Beispielen, bevor im Folgenden die verschiedenen Dimensionen der Kausalattributionen dargestellt werden: Fällt die Bewertung der Leistung des ersten Studierenden entgegen seiner subjektiven Kontrollüberzeugung gut aus, wird er den Erfolg rückwirkend nicht auf sich selbst beziehen (internale Kausalattribution), sondern den frischverliebten und deshalb ausgesprochen gutgelaunten Prüfer für das gute Ergebnis verantwortlich machen (externale Kausalattribution). Dies wirkt sich deshalb nicht positiv auf sein Selbstwertgefühl[214] aus, da er die gute Leistung nicht der eigenen Fähigkeit zuschreibt, sondern äußeren, ihm gnädig gesonnenen Umständen (Seligman, 2008: 214, Bodenmann et al., 2004: 212). Deshalb ist anzunehmen, dass sich externale Kausalattributionen eher hemmend auf den Lernprozess auswirken, wohingegen gute internale Kausalattributionen das Lernen begünstigen, da sie eine durch den Studierenden aktiv beeinflussbare Dimension darstellen.

Das zweite Beispiel zeigt einen Studierenden mit einer internal-stabilen und demzufolge subjektiv kontrollierbaren Kausalattribution. Aus den oben angeführten Gründen ist er davon überzeugt, die zu erwartende Verstärkung (gute Note) in seinem Sinne kontrollieren zu können. In diesem Fall ist eine positive Beeinflussung des Lernprozesses zu erwarten, da der Studierende das Klausurergebnis als durch eigene Fähigkeiten, bereits erworbenes Wissen und angemessene Vorbereitung beeinflussbar einschätzt.

Dahingegen weist das Beispiel des Studierenden, der ein auf Zufall basierendes Klausurergebnis vorhersieht, auf eine unkontrollierbare external-variable Kausalattribution hin. Der Studierende geht davon aus, dass er das Ereignis Klausur nicht durch Vorbereitung (internale Attribution) beeinflussen kann, sondern die Note von höheren äußeren Umständen (externale Attribution) abhängt. Seine mangelnde Überzeugung durch eigenen Einsatz ein gutes Klausurergebnis zu erzielen, behindert ihn in seinem Lernen und wirkt sich negativ auf den gesamten Lernprozess aus[215].

Die Aufteilung der Kausalattributionen in verschiedene Dimensionen stellt sich für Weiner (2009: 269ff) wie folgt dar: (1) Nach dem Ursprung der Ursachen (*Lokation*), d. h. sie

[213] Subjektive Erklärungsversuche von Ereignisursachen werden Kausalattributionen genannt (Winkel et al., 2006: 182). Zu den Kausalattributionen vgl. auch Weiner, 2009: 282ff.
[214] Man könnte hier auch von Selbstbild und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sprechen.
[215] Vgl. hierzu auch Tabelle 7 in Winkel et al., 2006: 183.

werden als im oder außerhalb des Individuums liegend angesiedelt. (2) Nach der (Un-) Kontrollierbarkeit der Ursachen (*Kontrolldimension*), die fragt, ob das Individuum Ursachen als aus sich heraus oder nur durch externe Faktoren kontrollierbar ansieht sowie (3) nach der Variabilität der Ursachen (*Stabilität*), die der Frage nachgeht, ob die Ursachen als stabil oder variabel einzuschätzen sind[216]. Schienle kategorisiert die hier angeführten Dimensionen ähnlich und spricht von der *internalen* im Gegensatz zur *externalen Attribution*, die sie als *persönliche* gegenüber der *universellen Hilflosigkeit* vorstellt, der *globalen* im Gegensatz zur *spezifischen Attribution* von Hilflosigkeit, in der Misserfolge auf andere Bereiche ausgeweitet und demzufolge generalisiert bzw. auf spezifische Situationen beschränkt werden und der *stabilen* im Gegensatz zur *variablen Attribution*, die auch als chronische bzw. akute Hilflosigkeit bezeichnet werden[217].

Durch Experimente mit Hunden[218] und später auch mit Menschen arbeitete Seligman die Drei-Stufen-Theorie, den sogenannten *triadischen Versuchsplan* (Seligman, 2008: 23f), heraus, der entscheidend zum Verständnis des Konzepts erlernter Hilflosigkeit beitrug (Rheinberg, 2008: 96). Da das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf dem menschlichen Lernen liegt, soll an dieser Stelle lediglich der in Bodenmann et al. beschriebene triadische Versuchsplan von Schulz (1976) und Hanusa (1978), in dem das Prinzip der erlernten Hilflosigkeit am Beispiel von Altersheimbewohnern untersucht wird, vorgestellt werden (Bodenmann et al., 2004: 217)[219].

Vier Gruppen von Altersheimbewohnern sollen regelmäßig von Studierenden besucht werden. Während die Teilnehmer aus Gruppe 1 die Besuche der Studierenden, Uhrzeit und Dauer selbst bestimmen dürfen (Kontrollierbarkeitsbedingung), werden die Besuche für Gruppe 2 lediglich im Voraus angekündigt (Vorhersagbarkeitsbedingung). Dahingegen wird Gruppe 3 ohne Vorankündigung – und somit aus Sicht der alten Menschen *unangekündigt, zufällig und unvorhersagbar* (Bodenmann et al., 2004: 217) – von den Studierenden aufgesucht. Seligman bezeichnet diese Vergleichsgruppe als *yoked group*, die mit der ersten und zweiten Gruppe dadurch verbunden ist, dass sie den gleichen physischen Konsequenzen ausgesetzt ist wie die beiden ersten Gruppen, sich jedoch darin von ihnen unter-

[216] Vgl. Winkel et al., 2006: 182.
[217] Vgl. hierzu auch das Onlinedokument *Erlernte Hilflosigkeit, Martin E. P. Seligman, SE Affektive Störungen* von Schienle, Anne (2007), aufgerufen am 17.4.09 unter www.classic.uni-graz.at/pslg4www/schienle/affektiv/ws07/AffektiveStoerungen5.pdf. Die Dimensionen der Kausalattributionen nach Weiner/Rosenbaum und Abramson et. al. werden auch in Bodenmann et al. (2004: 218-220) sowie in Rheinberg (2008: 98) dargestellt.
[218] Vgl. hierzu auch Seligman (2008: 19ff).
[219] Rheinberg (2008: 97) beschreibt ein Leistungsexperiment mit Studierenden, in dem unkontrollierbarer Misserfolg das aversive Ereignis darstellt. Er vertritt auch die Meinung, dass, vergleicht man die Humanexperimente mit den Tierversuchen, letztere weit weniger drastisch waren.

scheidet, dass keine Reaktion der Teilnehmer der dritten Gruppe die erfolgenden Konsequenzen beeinflussen oder modifizieren kann (Seligman, 2008: 23). Bei Gruppe 4 handelt es sich um eine *klassische Vergleichsgruppe*, die gar nicht besucht wird (Bodenmann et al., 2004: 217). Bei dem Versuch wurde auf die Ausgewogenheit der Ursachen für Verstärkung in allen Gruppen Rücksicht genommen, d. h. die alten Menschen (Gruppen 1 – 3) erhielten regelmäßig über einen längeren Zeitraum dieselbe Anzahl Besuche, die auch hinsichtlich ihrer Dauer nicht variierten.

Die Ergebnisse entsprechen den von Seligman gefundenen Erkenntnissen dahingehend, dass Gruppen 1 und 2, die die Besuche der Studierenden mehr oder weniger aktiv kontrollieren konnten, *signifikant bessere Werte bezüglich des allgemeinen Wohlbefindens, des Lebenswillens, des Nützlichkeitsgefühls und der Aktivität aufwiesen als die Gruppe mit zufälligen Besuchen oder keinen Besuchen* (Bodenmann et al., 2004: 217f). Je besser die alten Menschen die Besuche kontrollieren konnten (Gruppe 1 im Vergleich zu Gruppe 2), desto positiver entwickelte sich ihr Lebenswille.

Der Abschluss des Experiments sollte jedoch nicht kritiklos dargestellt werden, denn nach Beendigung der Untersuchung wurden die Besuche der Altersheimangehörigen plötzlich eingestellt, was sich z. T. sehr negativ auf ihre Verfassung auswirkte. Die abrupte Unterbrechung hatte zur Folge, dass gerade die Teilnehmer der Gruppe 1, die zuvor über die besten Kontrollbedingungen im Hinblick auf die Besuche verfügten, sich in nahezu allen getesteten Bereichen drastisch verschlechterten, was sich sogar in einer höheren Mortalitätsrate niederschlug (Bodenmann et al., 2004: 218). Trotzdem lässt sich insbesondere mithilfe dieser Untersuchung nachweisen, dass es die Unkontrollierbarkeit von Ereignissen ist, die zu erlernter Hilflosigkeit von Individuen führt bzw. sie verstärkt. Fühlt sich ein Individuum hilflos seiner Lage ausgesetzt, entwickelt es ein motivationales Defizit, d. h. der Drang, die eigene Situation aktiv zu beeinflussen, sinkt oder verschwindet ganz (Depression). Zudem wirken sich Gefühle der Hilflosigkeit auf die Emotionen aus, je unkontrollierbarer die Ereignisse und somit die Umwelt dem Individuum zu sein scheinen, desto negativer entwickelt sich seine emotionale Lage[220]. Dies führt wiederum dazu, dass die immer vorhandenen, individuellen Möglichkeiten, die eigene Lage zu beeinflussen und Lösungen zu finden, kaum noch wahrgenommen werden, man spricht dann von einem *kognitiven Defizit* (Winkel et al., 2006: 181).

[220] Bezogen auf das Teletandem sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden in den Teletandemsitzungen über weit mehr Möglichkeiten verfügen ihren Lernprozess zu kontrollieren, als in regulären Lehrveranstaltungen der Fall, was eine positive emotionale Grundstimmung ermöglicht, die sich in der Regel positiv auf die Motivation und somit das Lernen auswirkt.

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Kontrolle stellt Seligman außerdem das Konzept der *Vorhersagbarkeit*[221] (Seligman, 2008: 116ff, 122ff, 144ff) dar, das für die Lernpsychologie von entscheidender Bedeutung ist. Demnach tendieren Individuen dazu in der Zukunft liegende Ereignisse vorherzusagen, um sich besser auf sie einstellen und sie kontrollieren zu können. Das Bedürfnis nach Vorhersagbarkeit kann beispielsweise dadurch befriedigt werden, dass Studierende rechtzeitig über Klausurtermine informiert werden. Werden Klausuren zwei Wochen vor dem Termin angekündigt, haben alle Kursteilnehmer die Möglichkeit sich darauf einzustellen, indem sie rechtzeitig mit der Vorbereitung beginnen und dem Unterricht besonders aufmerksam beiwohnen. Diese Maßnahmen verstärken ihr Gefühl, die Klausursituation sowie die daraus zu erwartenden Konsequenzen kontrollieren zu können, weshalb sie sich entspannt auf das Ereignis vorbereiten können.

Werden Studierende hingegen nicht über Klausurtermine in Kenntnis gesetzt, wissen jedoch, dass in dem vor ihnen liegenden Semester zwei Klausuren geschrieben werden müssen, wird ihr Kontrollgefühl geschwächt, was Verunsicherung bis hin zu Angst zur Folge haben kann. Diese Unsicherheit wirkt sich negativ auf das Verhalten aus, da der Studierende *nicht erkennen kann, ob und wann die gefürchtete Situation* [ohne Vorwarnung] *eintreten wird* und er sich *demzufolge weder vorbereiten noch entspannen kann* (Winkel et al., 2006: 186). Bei der hier beschriebenen Situation ist davon auszugehen, dass die Studierenden aktiv nach einer Reduzierung der Unsicherheitsfaktoren streben werden, indem sie die Lehrkraft regelmäßig fragen, wann die Klausur geschrieben wird und außerdem aufmerksam auf Anzeichen achten, die einer Klausur in der Regel vorausgehen. Diese Anzeichen werden auch als *Sicherheitssignale* bezeichnet und erfüllen im Umgang der Menschen miteinander den wichtigen Zweck, das Verhalten des Gegenübers vorhersagen und einschätzen zu können und so die Gewährleistung zu haben sich auf den anderen verlassen zu können (Seligman, 2008: 107f).

Rheinberg vergleicht in diesem Zusammenhang das Konzept erlernter Hilflosigkeit unter Berücksichtigung der Prinzipien Kontrollierbarkeit, Kausalattributionen und Vorhersagbarkeit mit Konzepten, die sich mit *kognitiver Leistungsmotivation* auseinandersetzen und verweist dabei auf das *Mißerfolgsmodell [sic.] im Selbstbewertungsmodell nach Heckhausen* (Heckhausen, 1972, 1975, in Rheinberg, 2008: 98)[222]. In Bezug auf neuere wissen-

[221] Vgl. hierzu auch den Begriff der *Prädiktion* (u. a. Weiner, 2009: 257, 270).

[222] Das *Misserfolgsmotiv* im Selbstbewertungsmodell nach Heckhausen wurde zu Beginn der 1980er Jahre in das *Erweiterte Kognitive Motivationsmodell* eingebunden, das sich im Rahmen der *thematischen Selbstbewertungsanreize* (Rheinberg, 2008: 99) mit möglichen Faktoren befasst, die ein Individuum zu zielgerichteten Handlungen veranlassen.

schaftliche Forschungen zu Hilflosigkeitskonzepten betont Rheinberg die Bedeutung der Differenzierung zwischen *Lageorientierung* und *Handlungsorientierung*, da Hilflosigkeitsgefühle bei Lebewesen in der Regel dann auftreten oder sich verstärken, wenn das Individuum über Ursachen und Folgen einer subjektiv als negativ empfundenen Situation grübelt[223], statt nach Handlungsalternativen zu suchen, um dadurch aktiv zu einer Verbesserung seiner misslichen Lage beizutragen (Seligman, 2008: 232). Des Weiteren spricht er in diesem Kontext von *funktionalen Defiziten* des Individuums, die erlernte Hilflosigkeit seiner Ansicht nach deutlicher begünstigen als *motivationale Defizite*, betont jedoch gleichzeitig, dass beide einander nicht ausschließen (Rheinberg, 2008: 99).

Es kann festgehalten werden, dass die Attributionstheorie Seligmans einen deutlichen Hinweis darauf gibt, dass Verstärkung nur dann effektiv ist, wenn ein Lebewesen sie auch subjektiv als vorhersagbar und kontrollierbar einschätzt (Bodenmann et al., 2004: 220). Trotzdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass das Individuum zu jeder Zeit selber, aus sich heraus, die Möglichkeit besitzt (und diese in der Regel auch nutzt) Muster erlernter Hilflosigkeit aufzubrechen bzw. zu verstärken, d. h. in Anlehnung an die objektive oder subjektive Kontrollierbarkeit (Kontrollüberzeugung) diese subjektiv verstärkt oder hemmt.

Kehren wir zum Beispiel des Studierenden zurück, der davon ausgeht, seine Note hänge vom guten Willen der Lehrkraft ab und sei durch eigene Arbeit kaum zu beeinflussen (externale Kontrollfunktion): Damit sein Selbstbild (z. B. intelligent, aber benachteiligt) unversehrt erhalten bleiben kann, ist es für den Studierenden von Bedeutung, die Verantwortung für sein Versagen externen Faktoren zuzuschreiben. Gehen wir nun davon aus, dass der Studierende in der Lage wäre zu erkennen, dass seine Untätigkeit in Kombination mit vielen Fehltagen die eigentliche Ursache seines Versagens darstellt. Um sein Selbstbild nicht zu beschädigen, versucht er nun, das in der Klausur gezeigte Verhalten vor sich selbst zu rechtfertigen, indem er dem Geschehen subjektiv ausgewählte Kausalattributionen zuschreibt, die das unbefriedigende Ergebnis erklären sollen (Prüfer kann mich nicht leiden, der Stoff war zu schwer, der Unterricht schlecht, ich musste mit dem Hund zum Arzt, mein Hamster ist gestorben etc.). Alle von ihm angeführten Kausalattributionen dienen dazu sein in diesem Beispiel aus subjektiver Perspektive von außen bestimmtes Selbstbild zu stützen.

[223] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.2.2 *Seligman: Positive Psychologie*, in dem aufgezeigt wird, dass Denken Gefühle hervorruft. Seligman betont an dieser Stelle, dass das (Nach-)Denken über unangenehme Situationen in der Vergangenheit negative Gefühle auslöst, selbst wenn diese Situation keine tatsächliche Auswirkung auf die Gegenwart mehr hat.

Daraus könnte man folgern, dass unser Selbstbild zwar aus der kontinuierlichen Evaluation gemachter Erfahrungen (und anderen Faktoren) entsteht, wir jedoch zu jedem Zeitpunkt, d. h. bei jedem unsere Person betreffenden Ereignis, die, vielleicht nur unbewusste, Möglichkeit haben, unser Verhalten subjektiv zu verstärken oder zu hemmen[224]. Dies würde nach sich ziehen, dass die Entwicklung unseres Selbstbildes oder, wie Bandura es bezeichnen würde, unserer Selbstwirksamkeit, d. h. die Entwicklung externaler oder internaler Kontrollüberzeugungen sowie ihrer Stabilität, nicht allein von Erfahrungen, sondern immer auch von der aktiven Attribuierung von Ursachen, die wiederum nur subjektiv sein kann, abhängt.

Aus genetischer Perspektive betrachtet, unterliegt der Mensch bestimmten, sein Selbstbild bestimmende Charaktereigenschaften (Seligman, 2008: 129f), die er nicht (oder kaum) beeinflussen kann (angeborene Selbstwirksamkeit) oder die sich anhand früher Kindheitserfahrungen herausgebildet haben und die im Folgenden seinen Umgang mit Ereignissen (z.B. Klausur, internale oder externale Attributionen) beeinflussen und sein Selbstbild in eine bestimmte Richtung (internale oder externale Kontrollüberzeugungen) formen. Diese (Vor-)Erfahrungen wirken sich auf das situationsbedingte Verhalten aus und beeinflussen außerdem die subjektive Reflexion desselben, weil jedes Individuum seinem Verhalten Kausalattributionen zuordnet, die seinem subjektiven Selbstbild dienlich sind, es bestätigen und folglich weiter zu seiner Festigung beitragen[225]. Gehen wir weiter davon aus, dass, zumindest aus evolutionärer Sicht, jedes Individuum bestrebt ist, ein günstiges Selbstbild zu entwickeln bzw. sein bereits entwickeltes Selbstbild zu erhalten und zu stärken, dann hängt, wie bereits angeführt, die subjektive Auswahl und Interpretation der Kausalattributionen von den angeborenen und erworbenen Erfahrungen[226] des Individuums ab, und kann nicht getrennt von ihrer subjektiven Interpretation, d. h. der individuellen Perspektive des

[224] Dies gilt auch für Ereignisse, bei denen wir *nur* als Beobachter (zum Begriff des Beobachters vgl. auch Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*) fungieren. Man kann davon ausgehen, dass der Mensch gar nicht umhin kann, Ereignisse und gezeigtes Verhalten ständig subjektiv zu bewerten und zu attribuieren, da eine Aufgabe des Selbsterhaltungstriebes sein müsste, ein möglichst unbeschadetes Selbstbild zu konstruieren, es zu erhalten bzw. gegebenenfalls zu revidieren (zu dekonstruieren) und, wenn erforderlich, neu aufzubauen (es zu rekonstruieren). Ansonsten würden negative Ereignisse (Krieg, Folter, Flucht) oder Erfahrungen dazu führen, dass das Selbstbild eines Individuums, seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, für immer zerstört würde, wenn ihm, unabhängig vom individuell gezeigten Verhalten, die Unkontrollierbarkeit seiner Umwelt bewusst würde. Dies hätte nicht nur psychische und physische Krankheiten zur Folge, sondern könnte in vielen Fällen mit dem Tod enden. Dass jedoch auch Individuen, die über eine externale (oder external - fatalistische) Kontrollüberzeugung verfügen, gesund sein und bleiben können, könnte ein Hinweis darauf sein, dass wir aus evolutionärer Sicht immer bestrebt sind ein positives Selbstbild von uns zu zeichnen.

[225] Eine internale bzw. externale Kontrollfunktion hat sich entwickelt.

[226] Aus Gründen der Vereinfachung werden genetisch bedingte Eigenschaften des Individuums hier als angeborene Erfahrungen bezeichnet.

Individuums bei der Reflexion von Ereignissen (subjektive Ursachenzuschreibung), untersucht werden.

Dies hätte zur Folge, dass das um den Erhalt seines positiven Selbstbildes bemühte Individuum unbewusst darauf bedacht ist, jedes Ereignis und darauf gezeigtes individuelles Verhalten im Sinne der Stärkung des Selbstbildes zu interpretieren. Eine Möglichkeit, sich diesen Prozess vorzustellen, liegt in der individuellen Dekonstruktion und Rekonstruktion[227] einer Situation sowie der Anpassung der subjektiven Bewertung zugunsten des bereits entwickelten Selbstbildes. Das Individuum scheint darum bemüht, sein Verhalten, das immer auch oder vielleicht sogar in erster Linie der Stützung eines positiven Selbstbildes dient, (selbst) zu verstärken[228] und nach außen hin zu rechtfertigen. Dies geschieht, wie oben angesprochen, wahrscheinlich (un-)bewusst.

2.3.2.2.2. Seligman: Positive Psychologie

Im Jahre 2000 begründet Martin E. P. Seligman eine neue Forschungsrichtung in der Psychologie, die *positive Psychologie*. Ihre Grundlage beruht auf der Untersuchung der Bedingungen und Prozesse, die zu einem optimalen Funktionieren von Individuen, Gruppen und Institutionen beitragen (Gable/Haidt, 2005: 103). Obwohl Forschungen im Bereich positiver Psychologie erst seitdem durchgeführt werden, beklagen Seligman und Csikszentmihalyi bereits im Jahre 2000, in einer Sonderausgabe der psychologischen Fachzeitschrift *American Psychologist*, dass sich die Psychologie nicht ausreichend darum bemühe zu erforschen, warum das Leben lebenswert ist (Gable/Haidt, 2005: 103). In Bezug auf die psychologische Forschung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bedauern sie insbesondere die einseitige Konzentration auf Aspekte wie z. B. Depressionen, Rassismus, Gewalt, Selbstverwirklichungsmanagement und Irrationalität, wohingegen positive Aspekte wie Charakterstärken, Tugenden und Bedingungen, die zu einem hohen Glücksniveau führen, sowie die Bereitschaft, sich für Belange der Gesellschaft einzusetzen, vernachlässigt würden. Gable und Haidt (2005: 103) betonen, dass eine in erster Linie auf Krankheitsbilder konzentrierte Psychologie die Stärken der Lebewesen, negative Einstellungen aktiv überwinden zu können und die eigene positive Kraft für eine individuell angemessene Entwicklung zu nutzen und diese dauerhaft zu unterstützen, zu wenig hervorhebt.

[227] Vgl. hierzu auch Siebert, 2004: 4.
[228] Man denke hier an den Selbsterhaltungstrieb des Menschen, der auch jeder anderen Spezies zugrunde liegt.

Auf die Publikation der Sonderausgabe folgte eine Welle von Veröffentlichungen und Fachkonferenzen, die wiederum zu einer länderübergreifenden Verbreitung von Forschungen im Bereich positive Psychologie beitrugen. Interessanterweise sehen Gable und Haidt, beide gelten als Vertreter der experimentellen Psychologie, in der Entwicklung der Forschungsrichtung in den letzten Jahren bereits ihr Ende voraus[229], da die positive Psychologie ihrer Ansicht nach vor allem die Funktion innehat, die verschiedenen Bereiche psychologischer Forschungsarbeit in ein Gleichgewicht zu bringen, das in der ausgewogenen wissenschaftlichen Produktion liegt, die sowohl die Heilung pathologischer Krankheitsbilder als auch die Stärkung des (gesunden) Individuums in Gemeinschaften zum Ziel hat (Gable/Haidt, 2005: 104).

2.3.2.2.2.1. Was bedeutet positive Psychologie?

Wie bereits angedeutet, entstand die positive Psychologie zunächst aus der Erkenntnis eines Ungleichgewichts im Hinblick auf die in den verschiedenen Bereichen der Psychologie verfolgten Forschungsperspektiven, der Umsetzung der sich aus ihnen entwickelnden Theorien in der klinischen Therapie sowie der wissenschaftlichen Produktion. Lebewesen sind nicht nur krank, negativ, schlecht gelaunt oder böse, sondern ebenso gesund, positiv und gut (gelaunt). Als eine Ausnahme könnten hierbei die (klassischen) Lerntheorien verstanden werden, die sich nicht auf die Untersuchung pathologischer Strukturen der menschlichen Psyche konzentrieren oder beschränken, sondern insbesondere die Begünstigung und Förderung von Lernprozessen zum Ziel haben, die sie durch die Beobachtung des Verhaltens von Lebewesen analysieren, auf zukünftige Verhaltensweisen projizieren und positiv beeinflussen wollen.

In Anlehnung an Gable und Haidt (2005) zeigt sich außerdem, dass der dichotomische Gedanke der positiven Psychologie, sowohl den negativen als auch den positiven Pol der Welt und der sie bevölkernden Organismen ins Blickfeld der Untersuchungen zu nehmen und innerhalb der Psychologie für ein Gleichgewicht in Forschung und Wissenschaftsproduktion zu sorgen, nicht ganz neu ist.

Bereits William James berief sich im Jahre 1902 in seiner Veröffentlichung *The varieties of religious experience: A study in human nature* (in Gable/Haidt, 2005: 104, 109), auf die

[229] Das Ende der positiven Psychologie ist für die beiden Autoren durchaus positiv zu verstehen, da der wichtigste Aspekt psychologischer Forschung auf die Harmonie und Ausgewogenheit der Behandlung pathologischer Krankheitsbilder einerseits abzielt und andererseits Sorge trägt, präventiv die Stärken des gesunden Individuums im Sinne der Gesellschaft (oder kleinerer Gemeinschaften wie der Familie, am Arbeitsplatz etc.) zu fördern (Gable/Haidt, 2005: 104).

Bedeutung der *healthy mindedness* des Menschen (2005: 104). In den 1950er Jahren beschrieb Allport in seiner Publikation *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality* (1958, in Gable/Haidt, 2005: 104, 109) die Bedeutung positiver menschlicher Charaktereigenschaften und bereits Ende der 1960er Jahre rief Maslow dazu auf, die psychologischen Strukturen gesunder Individuen zu untersuchen, anstatt die beinahe ausschließliche Beschäftigung mit ihrer Pathologie ins Zentrum des Forschungsinteresses zu stellen[230]. Diese Erfahrung machten Wissenschaftler vor allem in der klinischen Psychologie, da ihre Arbeit auf Theorien, die die Diagnose und Therapie mentaler Erkrankungen ermöglichen, fokussiert, wohingegen Kognitionspsychologen, Entwicklungspsychologen oder Sozialpsychologen in ihren Bereichen von einem derartigen Ungleichgewicht kaum betroffen waren (Gable/Haidt, 2005: 104).

Doch schon vor dem Jahr 2000 konzentrierten Psychologen ihre Arbeit auf die Untersuchung positiver Aspekte menschlichen Verhaltens, wie die Befragung von Teilnehmern der jährlich stattfindenden Weiterbildungen des *Positive Psychology Summer Institutes* (Gable/Haidt, 2005: 104) ergab. Dabei stellte sich heraus, dass wissenschaftliche Untersuchungen zu Optimismus, Liebe, emotionaler Intelligenz, intrinsischer Motivation und ihren Auswirkungen auf das menschliche Verhalten weiter verbreitet und demzufolge auch umfassender repräsentiert sind als Forschungsbereiche, deren Untersuchungsgegenstand die Analyse von Konzepten wie Dankbarkeit, Verzeihen, Inspiration, Hoffnung, Neugier oder Lachen darstellt[231].

Trotzdem kritisieren Gable und Haidt die Untersuchungen positiver Faktoren und ihrer Einflüsse auf z. B. Partnerschaft, Familie, größere Gemeinschaften oder Gesellschaften als zahlenmäßig unbedeutend, vergleicht man sie mit dem Forschungsvolumen, das der Analyse negativer Faktoren gewidmet ist. Sie fordern deshalb, den Schwerpunkt der Forschung von der Konfliktanalyse hin zur Untersuchung der (positiven) Auswirkung von beispielsweise Lachen auf partnerschaftliche oder familiäre Strukturen – und in Folge sogar Institutionen – zu verlagern oder die Entstehung und Wirkung negativer Emotionen auf das

[230] Vergleiche hierzu auch Abraham Harold Maslows Arbeit *Toward a Psychology of Being* (1968, in Gable/Haidt, 2005: 104, 109). Maslow wird, wie Carl R. Rogers und andere Wissenschaftler, zu den Begründern der humanistischen Psychologie gerechnet. Die humanistisch orientierte Psychologie versteht sich als *dritte Kraft der Psychologie*, als eine *Gesundheits- und Wachstumspsychologie*, die eine Alternative zu Psychoanalyse und Behaviorismus, die Maslow auch als *Defizit-Psychologie* bezeichnet, aufzeigen soll (NLP, o. J.). Für Maslow besitzten Menschen die Fähigkeit sich selbst zu entfalten. Doch zunächst müssen die biologischen Primärbedürfnisse des Individuums (Überlebenssicherung durch Nahrung, Schutz, Beachtung), seine sozialen Bedürfnisse (Kontakt, Nähe, Zugehörigkeit etc.) sowie das Bedürfnis nach Selbstbestätigung (u. a. Status, Leistung) befriedigt werden, bevor seine höheren Bedürfnisse (z. B. Identität, Autonomie, Selbstverwirklichung) erfüllt werden können (Büntig, 2009).

[231] Insgesamt bezeichnen die Autoren die in der Psychologie veröffentlichten wissenschaftlichen Ergebnisse der letzten Jahre jedoch als neutral (Gable/Haidt, 2005: 104).

menschliche Verhalten und die Interaktion mit der Umwelt aus der Perspektive positiver Emotionen zu analysieren (Gable/Haidt, 2005: 105). Dabei betonen sie jedoch, dass vermehrte Forschungstätigkeit im Rahmen der positiven Psychologie nicht darauf abzielt, die negativen Seiten des Lebens zu negieren oder sie zu verklären. Vielmehr möchte sie dazu beitragen, das Leben dadurch für alle lebenswerter zu machen, dass sie die Gründe und Ursachen, die uns glücklich machen, uns freuen und lachen lassen sowie ihre Auswirkungen auf unsere physische und psychische Gesundheit theoretisch untersucht, indem sie auf das gesamte ihr zur Verfügung stehende Spektrum menschlicher Erfahrungen zurückgreift. Die auf diesem Wege gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu dienen, pathologische Entwicklungen zu verhindern bzw. ihre negativen Auswirkungen auf den Einzelnen sowie auf die Gesellschaft zu minimieren (Gable/Haidt, 2005: 106).

2.3.2.2.2.2. Positive Psychologie und Lernen

Die im vorangehenden Kapitel beschriebenen Gründe für die Entstehung der Forschungsrichtung positive Psychologie, haben sich auch auf die Untersuchung des menschlichen (Lern-)Verhaltens ausgewirkt, denkt man z. B. an die Entwicklung der Motivationspsychologie oder Emotionspsychologie[232]. Aus Sicht des (Fremd-)Spracherwerbs betrachtet, leuchtet ein, dass die Untersuchung der Faktoren, die einen *guten Lerner* charakterisieren sowie die auf diesen Erkenntnissen basierende Entwicklung von Theorien und Modellen (z. B. Verwendung von Lernstrategien), sehr gut dazu beitragen können, den Lernprozess *schlechter Lerner*[233] positiv zu beeinflussen.

Dies wird auch in den folgenden Kapiteln deutlich, in denen die soziale Lerntheorie nach Bandura beschrieben wird. Geht man in Anlehnung an Bandura davon aus, dass Teile des Lernprozesses auf der Beobachtung von Modellen und ihrer Imitation beruhen, wird verständlich, dass Vertreter der positiven Psychologie darauf drängen, die Bedeutung der Beschreibung, Untersuchung und Entwicklung geeigneter Modelle zu erkennen. Positive Modelle können dabei nicht nur die Entwicklung problematischer Partnerschaften, Familien oder Gemeinschaften positiv beeinflussen, sondern auch von Institutionen wie Schulen, Universitäten oder Unternehmen als Modelle genutzt werden. Langfristig dienen sie demzufolge der positiven Entwicklung von Gesellschaften im Allgemeinen, was sich auch aus globaler Sicht positiv auswirken könnte und Konflikte, die häufig auf der Betonung nega-

[232] Vgl. u. a. Heckhausen (1980, 1987, 2006), Arnold, Jane (2005), Schumann (1997).
[233] Mit *schlechten Lernern* sind hier Lerner gemeint, denen das Lernen schwerfällt und denen deshalb Nachteile in Schule, Universität sowie im späteren Leben entstehen, wobei die Gründe für ihre Defizite vielfältig sein können.

tiver Aspekte von Bevölkerungsgruppen oder ganzen Nationen liegen, indem beispielsweise religiöse oder ethnische Unterschiede herausgestellt werden, statt Gemeinsamkeiten zu suchen, vermeiden helfen könnte[234].

Der Ansatz Seligmans ist demzufolge in erster Linie nicht auf die Therapie pathologischer Strukturen ausgerichtet, sondern sollte vielmehr als präventives Konzept verstanden werden, indem es darum geht, die Kraft der Menschen durch Stärkung ihrer positiven Emotionen und Lebenseinstellungen für eine optimale individuelle, gemeinschaftliche, gesellschaftliche und globale Entwicklung zu nutzen. Diese Auffassung erinnert an die humanistische Psychologie Carl R. Rogers[235], der ebenfalls davon überzeugt ist, dass der authentische Umgang der Menschen miteinander, der gegenseitige Austausch auf Augenhöhe sowie das ehrliche und empathische Interesse am Anderen, Faktoren also, die interindividuelle, positive Einstellungen ausmachen, die Grundlage für einen friedlichen, auf Respekt beruhenden Umgang der Menschen und Gesellschaften miteinander sind[236]. Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass Glücksgefühle dauerhaft verstärkt werden können, wenn Menschen darin unterstützt werden, positive Gefühle wie Glück und Freude nicht nur in sich zu spüren, sondern sie aktiv zu verstärken. Dabei stehen insbesondere der Wille des Individuums und seine Bereitschaft, persönliche Verantwortung zu übernehmen, im Vordergrund (Seligman, 2002: 15)[237].

Hinsichtlich Erziehung und Lernen betont Seligman die Bedeutung, die Eltern, Erziehern und Lehrkräften, aber ebenso Ausbildern und Vorgesetzten, nicht nur in Kindergarten und Schule, sondern auch während Studium und Ausbildung sowie am Arbeitsplatz zukommt. Er sieht es als unerlässlich an, Kinder so früh wie möglich präventiv darin zu unterstützen, positive Gefühle aufzubauen, bevor die Psychologie zu einem späteren Zeitpunkt lediglich mit der Heilung bereits manifester seelischer Ungleichgewichte betraut wird. Je früher präventive Maßnahmen ergriffen werden, die auf der Stärkung individueller Tugenden, Stärken und Kompetenzen beruhen, desto eher werden positive Einstellungen wie Hoffnung, Zufriedenheit, soziale Kompetenz, Mut, Glück und Zukunftsorientierung gefördert (Selig-

[234] Diese Ansicht verdeutlicht die Nähe der positiven Psychologie zum Konstruktivismus, denkt man an Humberto Maturana, der sagte, dass der Mensch nicht nur im Kleinen, sondern gerade in politischen oder polemischen Auseinandersetzungen dazu tendierte, die (Vorstellung von) Realität des Anderen als falsch anzusehen, ihn deshalb nicht zu respektieren, ihm nicht zuzuhören und ihn sogar zu bekämpfen, anstatt zu versuchen, die andere(n), möglicherweise konträre(n) Ansichten über die Wirklichkeit zu verstehen (Maturana, 2008: 72). Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*.

[235] Vgl. hierzu auch Rogers, 2007a und b, 2009 sowie Kapitel 3.2.3.1. *Die Einstellung der Lehrkraft*.

[236] Auch Carl R. Rogers stellt eine konstruktivistische Perspektive dar, wenn er davon spricht, dass der tolerante, respektvolle, von Empathie geprägte und auf Augenhöhe stattfindende Umgang mit dem Anderen die Voraussetzung für eine angemessene Entwicklung im Kleinen wie im Großen darstellt (Rogers, 2007a u. b).

[237] Auch der bereits von Skinner angeführte, das menschliche Verhalten beeinflussende Faktor der *Selbstkontrolle* dürfte hierbei eine wichtige Rolle spielen. Vgl. auch Skinner, 2005: 227ff.

man, 2002: 56), die sich positiv auf die Entwicklung individueller Lernprozesse auswirken, die das Individuum ein Leben lang begleiten und unterstützen.

Weiß hebt in diesem Zusammenhang eine zentrale Aussage Seligmans, dass *(…) positive Emotionen einen Zweck haben, der über angenehme Gefühle hinausreicht (…) und dass Probleme als vorübergehend, kontrollierbar und an bestimmte Situationen gebunden, erlebt werden können, wenn der Mensch eine positive Lebenseinstellung besitzt* (2007: 130), hervor und verweist aus evolutionärer Perspektive auf die Bedeutung positiver Emotionen für die Stärkung der im Menschen möglicherweise genetisch festgelegten geistigen, motorischen und interindividuellen Fähigkeiten. Diese Erkenntnisse implizieren wiederum die Stärkung von Toleranz, Offenheit und Kreativität im Umgang mit unbekannten Situationen und Ereignissen (Seligman, 2002: 70) sowie ihre wichtige Bedeutung für individuelle Lernprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse ist die Warnung Seligmans nachvollziehbar, Kindheitsereignisse, die z. B. bei Freud eine große Bedeutung für die Interpretation der Psyche des Menschen spielen, nicht überzubewerten. Er wünscht sich vielmehr eine *achtsame, aufmerksame Geisteshaltung, die Menschen aus der Haftung an die Vergangenheit befreit und ihre positiven Gefühle in den Vordergrund stellt* (Weiß, 2007: 130). Dies stimmt auch mit seiner Ansicht überein, dass erst das Denken unsere Gefühle verursacht, d. h. unser Nachdenken über die Vergangenheit Emotionen hervorruft, die sich negativ auf unsere Gefühle hinsichtlich der Zukunft auswirken, obwohl ihr tatsächlicher – und dennoch immer subjektiver – Einfluss längst vergangen ist bzw. uns objektiv nie direkt betroffen hat[238].

Da das Nachdenken über vergangene Ereignisse sowie die subjektive Interpretation dieser Gedanken Gefühle erst in uns hervorruft bzw. sie verstärkt, wird verständlich, warum gerade in Bezug auf das Lernen eine positive Geisteshaltung als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Optimierung von Lernprozessen angesehen werden sollte. Damit Lehrkräfte Studierende in ihrem Lernprozess angemessen unterstützen können, sollten sie deshalb versuchen, die Leistungen der Studierenden nicht allein anhand vorliegender Zeugnisse oder subjektiver Berichte der Studierenden (Vergangenheit) zu bewerten. Viel wichtiger ist das persönliche Gespräch über aktuelle Einstellungen und Ansichten der Studierenden, dessen Ziel nicht allein sein sollte, die Lernbiographie der Studierenden nachzuzeichnen, sondern ihre aktuelle Haltung sowie persönliche Vorstellungen im Hinblick auf das vor ihnen liegende Studium zu verstehen. Häufig ergeben solche Gespräche, dass Lerner ihre Leistungen weitaus negativer bewerten als es objektiv der Fall ist. Dadurch entwickelt der

[238] Vgl. hierzu auch Weiß, 2007: 130.

Lerner negative Emotionen seinen Lernprozess betreffend, die die Lehrkraft in ihrer Beurteilung beeinflussen können. Aus diesem Grund sind persönliche Gespräche oder (Sprach-) Lernberatungen wichtige Methoden, Lernprozesse in eine positive Richtung zu lenken und Lerner davor zu bewahren, in der Vergangenheit verhaftet zu bleiben. Gleichzeitig gewährleisten sie die kontinuierliche (Selbst-)Reflexion der Lehrkräfte und unterstützen sie darin, Lerner und ihre (Lern-)Biographien ohne Vorurteile, mit empathischem Verständnis und Respekt, nachzuvollziehen. Das auf diesem Weg erworbene Wissen der Lehrkraft über die einzelnen Lerner sowie das daraus erwachsende Vertrauensverhältnis – und umgekehrt, das darauf basierende Vertrauen der Studierenden gegenüber der Lehrkraft – ermöglichen eine Lehre, in der individuelle Lernprozesse optimal begleitet und unterstützt werden.
In den folgenden Kapitel möchte ich die soziale Lerntheorie Albert Banduras vorstellen, die in vielen Punkten mit den in diesem und in den vorhergehenden Kapiteln angeführten Erkenntnissen übereinstimmt bzw. sie ergänzt und weitere Hinweise in Richtung konstruktivistischer Theorien gibt, die im Anschluss an Kapitel 2.3.2.4. *Exkurs: Motivation aus lernpsychologischer Sicht* vorgestellt und erläutert werden.

2.3.2.3. Bandura: Soziales Lernen

Der kanadische Kognitionspsychologe Albert Bandura (*1925) entwickelte die sozial-kognitive Theorie des Modelllernens[239], die zunächst auf den Erkenntnissen Skinnners operanter Konditionierung beruhte, bevor er die Bedeutung kognitiver Phänomene wie Vorstellungen und Erwartungen erkannte und seine Theorie um sozial-kognitive Komponenten erweiterte (Lefrançois, 2006: 312). Dies erklärt, warum Bandura noch bis in die 1960er Jahre eine an behavioristischen Aspekten orientierte Theorie des Modelllernens, die auch als ein Ansatz für *stellvertretende Verstärkung* bezeichnet werden kann, vertrat (Edelmann, 2000: 191)[240]. Doch bereits ab dem Jahre 1969 präzisierte er seine Auffassung zu einer kognitiven Theorie des Modell- oder Beobachtungslernens, für die *Verstärkung eher als förderliche und nicht so sehr als notwendige Bedingung angesehen* wird (Bandura, 1976: 51, in Edelmann, 2000: 191). Bandura empfand die von den Behavioristen vertretene Auffassung, beobachtbare Variablen des Verhaltens von Lebewesen experimentell zu untersuchen, ohne subjektive oder internale Faktoren in die Untersuchungen einzubezie-

[239] Modelllernen bedeutet das Lernen durch Beobachtung und Imitation und könnte eigentlich als eine Form operanten Lernens bezeichnet werden, obwohl es keine Antwort auf einen bestimmten Reiz darstellt, sondern eine von allein gezeigte Reaktion, die in der Imitation beobachteten Verhaltens besteht und leicht verstärkt und somit gelernt werden kann (Lefrançois, 2006: 312, 314). Vgl. hierzu auch Skinner, 2005: 119ff.
[240] Vgl. auch Lefrançois, 2006: 315.

hen[241], vor allem aufgrund seines zentralen Untersuchungsgegenstandes der Aggression von Adoleszenten[242], als unvollständig. Deshalb erweiterte er die Überzeugung, Verhalten würde durch die Umwelt bedingt, um das Konzept des *reziproken Determinismus* (reciprocal determinism), das besagt, dass auch Verhalten ein umweltbedingender Faktor ist, woraus folgt, dass sich die physikalische Welt und das Verhalten der Lebewesen gegenseitig bedingen (Boeree, 2007: 2)[243]. In einer nächsten Stufe seiner Theorieentwicklung nahm Bandura zu Umwelt und Verhalten außerdem die sich im Inneren des Menschen abspielenden kognitiven Vorgänge (Denken, Sprache, Erzeugung und Speichern von Bildern) in seine Betrachtungen auf. Diese neue Untersuchungsgröße führte zur entscheidenden Wende in der Arbeit Banduras, vom Behaviorismus zum Sozialkognitivismus, weshalb Bandura auch als Vorreiter der Kognitionspsychologie bezeichnet wird (Boeree, 2007: 2). Banduras Ansatz legt demzufolge nahe:

> *Menschen lernen aufgrund von **Informationen** und das eigentliche Lernen besteht aus **zentralen Integrationsprozessen**. Diese heutige Auffassung vom Modell-Lernen ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass zwischen der **Anregung** des Verhaltens durch ein Modell und der **Ausführung** des Verhaltens durch den Beobachter **kognitive Prozesse** angenommen werden* (Edelmann, 2000: 191, Hervorhebungen im Original).

Im Schaubild verdeutlicht sieht dieser Lernprozess folgendermaßen aus[244]:

Modellverhalten (Stimulus/Information) →	Kognitive Prozesse (Selbstwirksamkeit, Handlungsergebniserwartung) →	Handlung (Imitation) ↔	Umwelt (Konsequenzen) ←

Im Rahmen seiner Forschungsarbeit war Bandura für die *Bobo Doll*-Experimente verantwortlich, anhand derer er die Bedeutung des Modell- oder Beobachtungslernens[245] auf das Verhalten untersuchte, indem er das Verhalten von Kindern gegenüber der Puppe Bobo analysierte, nachdem diese Kinder Erwachsene beim aggressiven Umgang mit der Puppe beobachtet hatten (Boeree, 2007: 2, Bodenmann et al., 2004: 229). In dieser und anderen Untersuchungen stellte Bandura fest, dass Kinder, die den aggressiven Umgang von realen oder im Film dargestellten Erwachsenen, aber auch von aggressiv handelnden Zeichen-

[241] Vgl. auch Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*. Skinner versuchte, innere Zustände aus seinen Untersuchungen auszuklammern, da sie seiner Ansicht nach in den 1950er Jahren nur unzureichend wissenschaftlich nachvollzogen werden konnten.
[242] Vgl. Banduras Veröffentlichung *Adolescent Aggression* (1959, in Bodenmann et al. 2004: 229).
[243] Dieses Konzept wechselseitiger Beeinflussung führt bereits Skinner an, der davon spricht, dass das Individuum durch die Umwelt positiv oder negativ verstärkt werden kann, was sich auf das von ihm gezeigte Verhalten auswirkt. Im Gegenzug beeinflusst das jeweils gezeigte Verhalten des Individuums die Umwelt, es daraus ergeben sich Konsequenzen, die sich wiederum verstärkend oder hemmend auf das Verhalten auswirken. Vgl. u. a. Skinner, 2005: 9, 31ff, 39, 50ff, 65ff, 76ff, 83, 96f, 108f, 112, 125, 129ff, 141, 148, 240, 255, 257, 268, 297, 312, 316, 422ff.
[244] Vgl. auch Bodenmann et al., 2004: 230.
[245] Tausch und Tausch sprechen in diesem Zusammenhang auch vom Wahrnehmungslernen (1998: 31ff).

trickfiguren gegenüber einer Puppe beobachten konnten und im Anschluss außerdem durch Wegnahme eines bevorzugten Spielzeugs frustriert wurden[246], sich der Spielpuppe gegenüber aggressiv verhielten, indem sie andere Kinder beschimpften, traten und schlugen, wie sie es am Modellverhalten beobachtet hatten (Tausch/Tausch, 1998: 36). Diese Beobachtung erlaubte die Schlussfolgerung, es schiene von *untergeordneter Bedeutung zu sein, ob das Modell als Person anwesend ist (Life-Modell) oder ob es über ein Medium vermittelt wird (z. B. Darstellung in einem Film oder sprachliche Beschreibung in einem Buchtext)* (Edelmann, 2000: 189)[247]. In Anlehnung an Bodenmann et al. (2004: 237f) können verschiedene Modelltypen unterschieden werden: (1) Reale Modelle, d. h. bekannte Personen, die dem Beobachter als Modell dienen (z. B. Bezugspersonen, Persönlichkeiten); (2) Symbolische Modelle, d. h. Personen, die in Filmen oder in der Literatur dargestellt werden und für den Beobachter Modellcharakter haben; (3) Kompetenzmodelle, d. h. Personen, die anhand ihres kompetenten Verhaltens in Problemsituationen als Vorbild für die Handlungen des Beobachters dienen; (4) Bewältigungsmodelle, d. h. Personen, die unter Zuhilfenahme verschiedener Problemlösestrategien Lösungswege für erfolgreiches Handeln aufzeigen, wobei sie den Beobachter in diesen Prozess einbeziehen[248].

Das Lernen am Modell kann in fast allen Bereichen (komplexen) menschlichen Verhaltens untersucht werden, da u. a. soziales, emotionales, sprachliches und sogar motorisches Verhalten verhältnismäßig schnell imitiert werden kann. Es findet auch dann statt, wenn Verhalten nicht direkt beobachtet, sondern nur akustisch, z. B. in Form von Sprache oder optisch (Film, Fernsehen, Computer) wahrgenommen wird, d. h. es findet vermittlungs- bzw. unterrichtsunabhängig statt. Modelllernen ist ein oft unbewusst ablaufender Prozess, der durch positive Konsequenzen auf gezeigtes Verhalten verstärkt wird, weshalb Lernen stattfindet, oder negativ beeinflusst wird, was angemessenes Lernen verhindert. Beobachtungslernen sollte deshalb nicht auf bewusstes Nachahmen oder Reflektieren über beobachtetes Verhalten reduziert werden, auch handelt es sich nicht um die bewusste Imitation eines Vorbildes oder das Kopieren einer Rolle[249]. Aus diesem Grund halten Tausch und Tausch den Begriff Wahrnehmungslernen für angemessener als die weiterhin gebräuchlichen Bezeichnungen Imitationslernen, Identifikations- oder Nachahmungslernen (Tausch/Tausch, 1998: 32).

[246] Interessanterweise reagierten auch Kinder, die zuvor keine Frustration erlebt hatten, aggressiv (Tausch/Tausch, 1998: 36).
[247] Man spricht dann von *symbolischen Modellen* (Lefrançois, 2006: 312).
[248] Vgl. hierzu auch Bandura, 2002: 3f.
[249] Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Funktion der *Spiegelneurone*, die Anfang der 1990er Jahre von Rizzolatti und Kollegen entdeckt wurden (Rizzolatti et al.: 2008: 14).

Wahrnehmungslernen findet dann statt, wenn der Organismus die Gelegenheit erhält, durch Beobachtung wahrgenommenes Verhalten selbst auszuführen. Dies erklärt, warum beispielsweise die bei einem Fußballspiel beobachteten Bewegungen eines Sportlers imitiert werden und der Organismus mit einem Zucken im Bein reagiert, wenn der Spieler den Ball schießt[250], d. h. die Beobachtung von Verhalten bewirkt die physiologische Erregung eines Organismus, wodurch es zu neurochemischen Veränderungen im Gehirn kommt. Das Verhalten wird durch Wahrnehmungslernen nachhaltig beeinflusst, man geht davon aus, dass es in den Vorstellungen sowie in zentralen physiologischen Vorgängen des Beobachters repräsentiert ist (Tausch/Tausch, 1998: 32). Wahrnehmungslernen trägt des Weiteren zur Initiierung verschiedener Lernprozesse bei, darunter dem Lernen neuen Verhaltens, der Verstärkung oder Abschwächung bereits erworbener Verhaltensmechanismen sowie dem Auslösen bereits erlernter Verhaltensmuster (Tausch/Tausch, 1998: 32)[251]. Eine wichtige Konsequenz für das Modelllernen von unsozialem oder aggressivem Verhalten[252] sieht Bandura in der Feststellung, dass unselbstständige Personen mit geringem Selbstwertgefühl und ausgeprägten Selbstzweifeln (niedrige Selbstwirksamkeit) eher zu unsozialem oder aggressivem Verhalten tendieren (Bandura/Walters, 1963, in Tausch/Tausch, 1998: 54). Diese Tendenz wird durch ein liebloses, abweisendes und von Desinteresse gekennzeichnetes Verhalten der Bezugspersonen (z. B. Lehrkräfte, Kommilitonen, Freunde, Familie) gegenüber der Person weiter verstärkt (Tausch/Tausch, 1998: 154).

Bevor in den folgenden Kapiteln das Modelllernen und seine Phasen vorgestellt werden, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Theorie sozialen Lernens nach Bandura als Vorläufer der Handlungstheorien angesehen wird[253]. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Banduras Theorie auf drei sich gegenseitig beeinflussenden Prozessen beruht: Der durch Aufmerksamkeitsfaktoren beeinflussten Informationsrezeption, der Verarbeitung und Speicherung in verbaler oder nonverbaler (z. B. bildlicher) Form sowie der kognitiven Repräsentation (Edelmann, 2000: 193). Diese haben nach Edelmann eine *mehr oder minder ausgeprägte Antizipation (gedankliche Vorwegnahme) des späteren Verhaltens* (2000: 193) zur Folge und wirken sich auf seine Ausführung aus, die sowohl von der jeweiligen kognitiven Repräsentation als auch von individuellen Bewertungsfaktoren sowie der Motivation beeinflusst wird.

[250] Vgl. auch Bauer, 2009: 41f.
[251] Vgl. hierzu auch Lefrançois, 2006: 316ff.
[252] Auch Bodenmann et al. betonen in Anlehnung an Bandura die Bedeutung des Lernens an Modellen für den Erwerb aggressiver Verhaltensmuster und weisen auf die auf das Verhalten zu erwartenden Konsequenzen infolge unkontrollierten Konsums aggressiver Computerspiele hin (2004: 244).
[253] Vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.3.3. *Soziales Lernen als Vorläufer der Handlungstheorien*.

2.3.2.3.1. Modell- oder Beobachtungslernen

Modelllernen findet statt, wenn das Individuum ein Modell als angemessen wahrnimmt, es motiviert und lernbereit ist, d. h. es die Bereitschaft hat fremdes Verhalten zu beobachten und es sich anzueignen sowie sein eigenes Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen, wohingegen Demotivation sowie ungenügend ausgebildete motorische Fähigkeiten dazu führen können, dass Verhalten nicht gezeigt wird (Bodenmann et al., 2004: 240). Die besten Voraussetzungen für Beobachtungslernen bestehen laut Winkel et al. (2006: 194) in der Ähnlichkeit des Modells zum Beobachter und ihrem vergleichbaren sozialen Status. Eine starke emotionale Beziehung des Beobachters zum Modell bzw. beider zueinander, die persönliche Betroffenheit des Beobachters, aber auch die Glaubwürdigkeit des Modells in den Augen des Beobachters, erhöhen die Wahrscheinlichkeit angemessenen Modelllernens. Der Beobachter lernt am ehesten effektiv vom vorgegebenen Modell, wenn dieses ein differenziertes Verhalten zeigt, aufgrund dessen der Beobachtende alle Schritte des Verhaltensablaufs nachvollziehen kann. Jedoch geht man davon aus, dass ein perfektes Modell keine gute Grundlage für erfolgreiches Imitationsverhalten darstellt, da der Beobachter sich zutrauen muss, das beobachtete Verhalten nachahmen zu können, um es tatsächlich zu zeigen (Winkel et al., 2006: 195). Abgesehen von den hier angeführten Merkmalen, muss sich der Beobachter für das Modellverhalten interessieren und er darf dem Verhalten gegenüber nicht negativ eingestellt sein. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass sich individuelle Vorerfahrungen (in Bezug auf Lernen oder Verstärkung) förderlich oder hemmend auf den Lernprozess auswirken (Winkel et al., 2006: 196). Neben diesen Voraussetzungen stellt die Art der Situation, in der das Modellverhalten beobachtet wird, eine weitere Grundlage für ein positives oder negatives Lernergebnis des Beobachters dar: Je eindeutiger die Situation vom Beobachtenden wahrgenommen wird, desto eher wird sie von ihm imitiert werden. Dabei sollte sie den Beobachter weder überfordern (Komplexität) noch unterfordern (Einfachheit), frei von Widersprüchen und zeitlich begrenzt sein (Winkel et al., 2006: 196).

Ob eine Modellperson tatsächlich als geeignet angenommen und imitiert wird, hängt demnach von verschiedenen Faktoren ab, die sowohl das Modell als auch den Beobachter betreffen: Wie erfolgreich scheint das Modell zu sein? Erscheint es uns als kompetenter Vertreter einer Sache? Verfügt es über hohes Prestige? Seitens des Beobachters spielen die folgenden Gesichtspunkte eine Rolle: Ist das Modell dem Beobachter ähnlich? Ist er emotional engagiert? Verfügt er über ein ausreichendes Maß an Selbstachtung? Bewertet er die

Beziehung zum Modell als positiv[254]? Es ist einleuchtend, dass anhand der hier angeführten Kriterien Persönlichkeiten, wie Schauspieler, Musiker oder Sportler, als besonders gute Modelle gelten, deren Verhalten gerne nachgeahmt wird. Das zeigt sich vor allem in Werbespots: Macht ein angesehener Sportler Reklame für einen Schokoriegel, steigt die Attraktivität dieses Riegels, selbst wenn es sich um ein gewöhnliches Stück Schokolade handelt, das in anderer Verpackung und ohne vergleichbare Werbung für die Verbraucher uninteressant wäre. Auch in Bezug auf Studienleistungen wirken sich Attraktivität und Prestige des Modells aus. Ist der beste Studierende in der Übersetzungsübung attraktiv, schlagfertig und begehrter Freund einer großen Anzahl von Kommilitonen, werden viele Mitglieder der Gruppe versuchen, seine Freundschaft zu gewinnen, indem sie aus dem an ihm beobachteten Verhalten lernen. Ganz anders entwickelt sich die Situation in einer Gruppe, wenn ihr intelligentester Vertreter keinen dieser Vorzüge in sich vereint: Er wird von den Kommilitonen eventuell nicht als wertvolles Modell anerkannt, wodurch sein Verhalten keinen oder wenn überhaupt, lediglich *negativen* Modellcharakter aufweisen würde.

Bereits die einmalige Beobachtung einer Verhaltensweise kann zu einem Lernerfolg führen[255], d. h. der Beobachter imitiert das vom Modell gezeigte Verhalten, wodurch der individuelle Lernprozess deutlich beschleunigt wird, was sich positiv auf das Lernergebnis auswirkt. Lernen findet überdies anhand symbolischer Modelle (Computer, Lernprogramme, Bücher etc.) statt, weshalb auch sehr komplexe Verhaltensweisen oder Handlungsabläufe in kurzer Zeit gelernt werden[256]. Ein wichtiger Vorteil des Modelllernens ist außerdem, dass unangenehme oder gefährliche Folgen eines Verhaltens nicht am eigenen Leib erfahren werden müssen, wie es beispielsweise beim Lernen durch *try and error* der Fall ist. Dadurch werden Konsequenzen des Verhaltens wie Gefahren und Misserfolge, aber auch Bestrafung von vorneherein ausgeschlossen (Winkel et al., 2006: 199).

Nach Bandura können drei Formen des Modelllernens unterschieden werden: Das Lernen gänzlich neuer Verhaltensweisen, die Förderung oder Hemmung von bereits erworbenen, erwünschten oder unerwünschten Verhaltensweisen sowie die Initiierung von nicht identischen, jedoch zu einer bestimmten Klasse gehörenden Verhaltensweisen (Winkel et al., 2006: 200)[257]. Überdies unterteilt Bandura den Prozess des Modelllernens in zwei Phasen, die wiederum gegliedert werden: (1) Die Aneignungsphase (Akquisition), in der Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse eine wichtige Rolle spielen und (2) die Ausführungs-

[254] Vgl. auch Bandura, 2002: 3ff, Edelmann, 2000: 191.
[255] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.4. *Die klassische Konditionierung nach Guthrie*.
[256] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.1. *Bandura: Soziales Lernen*.
[257] Vgl. auch Tausch/Tausch, 1998: 32, in Kapitel 2.3.2.1. *Bandura: Soziales Lernen*.

phase (Performanz), in der motorische Reproduktionsprozesse sowie Verstärkungs- oder Motivationsprozesse zum Tragen kommen (Edelmann, 2000: 191)[258].

(1) Der Grad der Aufmerksamkeit hängt zunächst davon ab, wie bedeutsam oder nützlich eine Beobachtung für das beobachtende Individuum ist: Ein Studierender wird die Bedeutung von Wörterbüchern für das Verständnis eines schwierigen, fremdsprachigen Textes möglicherweise erst dann verstehen, wenn ihm im Unterricht auffällt, dass Kommilitonen, die mit Wörterbüchern arbeiten, über ein schnelleres und besseres Textverständnis verfügen, wohingegen er selbst die Aufgabe einen entsprechenden Text zu verstehen und zusammenzufassen, nicht zu seiner Zufriedenheit erfüllen konnte. Der Studierende richtet deshalb seine Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit seiner Kommilitonen, da auch er die von der Lehrkraft gestellten Aufgaben erfüllen und eine gute Bewertung erzielen möchte (Lefrançois, 2006: 313).

Damit eine einmal wahrgenommene Handlung wieder abrufbar wird, muss sie im Gedächtnis abgespeichert werden. Dafür wird sie enkodiert und bereits vorhandenen kognitiven Strukturen zugeordnet (Bodenmann et al., 2004: 240). Dies geschieht entweder durch visuelle oder verbale Informationsspeicherung. Erstere kann am ehesten als bildhaftes Erinnern bezeichnet werden. Ein Geigenschüler verbessert seine Kompetenzen beispielsweise dadurch, dass er seinen Lehrer häufig bei der Bogenführung beobachten konnte. Verbales Wahrnehmungslernen besagt hingegen, dass Wissen sprachlich, in Form von Wörtern und Sätzen kognitiv repräsentiert und behalten wird (Lefrançois, 2006: 313f). Je häufiger Inhalte abgerufen werden, desto leichter werden sie erinnert (Bodenmann et al., 2004: 240).

(2) Die Ausführungsphase wird von motorischen Reduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozessen beeinflusst. Nicht immer werden komplexe Handlungsabläufe ad hoc gelernt[259] und in Verhaltensantworten umgesetzt, sondern die jeweils erforderlichen fein- und grobmotorischen Teilfertigkeiten müssen gesondert eingeübt werden, um entsprechende Handlungsabläufe angemessen nachvollziehen zu können (Bodenmann et al., 2004: 241). Außerdem sollte das Individuum über eine ausreichende Selbstkontrolle[260] verfügen, um beurteilen zu können, ob und inwieweit es sein Verhalten kontrollieren und beeinflussen

[258] Zu den Phasen des Modelllernens vgl. auch Boeree (2007: 2), der die Bedeutung der Aufmerksamkeit (*attention*), des Festhaltens (*retention*), der Wiedergabe (*reproduction)* und Übung sowie der Motivation für das Lernen hervorhebt.

[259] Sind die fein- und grobmotorischen Fertigkeiten eines Individuums bereits sehr gut ausgeprägt, z. B. aufgrund des Alters und der motorischen Erfahrungen, kann es ausreichen, eine Bewegung oder eine Aufgabe nur einmal beobachtet zu haben, um ihre kognitive Repräsentation zu gewährleisten.

[260] Die Selbstkontrolle oder Selbstregulierung von Verhalten umfasst u. a. die Selbstbeobachtung (*self-observation*), die Beurteilung (*judgement*) sowie die Rückmeldung des Selbst (*self-response*) (Boeree, 2007: 3).

kann, damit Handlungsmuster erfolgreich nachgeahmt werden können (Lefrançois, 2006: 314). Ein entscheidender, die Performanz der Durchführung von Handlungen begünstigender oder begrenzender Faktor ist die Motivation des Beobachters, ein bestimmtes Verhalten imitieren bzw. lernen zu wollen[261]. Sobald ein Verhalten ihm sinnvoll erscheint bzw. der Beweggrund eine entsprechende Handlung auszuführen wichtig genug ist, gilt der Beobachter als motiviert. Darüber hinaus verstärken Erwartungen, bestimmtes Verhalten würde belohnt, die Motivation, sie beruhen in erster Linie auf den bisher vom Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt gemachten Erfahrungen (Winkel et al., 2006: 191, 198).
Es kann festgehalten werden, dass auch der erziehungspädagogische Kontext stark vom Modelllernen geprägt ist und es sich um ein häufig eingesetztes didaktisches Instrument handelt, das auf ökonomischem Wege neue Verhaltensformen vermitteln hilft. Insbesondere im Hinblick auf den Spracherwerb werden Lehrbücher konzipiert, in denen u. a. anhand von Beispielen aus dem Leben realer Lernvorbilder oder Comicfiguren die einzelnen Stufen des Erwerbs einer Fremdsprache nachvollzogen werden können (Bodenmann et al., 2004: 244). Ebenso kann das Lernen im Teletandem als Beispiel für Beobachtungslernen herangezogen werden. Die mithilfe von Webcam und Headset übertragenen visuellen und akustischen Handlungsbeispiele des Teletandempartners sowie das vom Lerner beobachtete, auch nonverbale Verhalten, wirken sich nicht nur auf sein Sprechverhalten, d. h. die Aussprache, die Art der Verwendung von Lexik und Syntax sowie die gewählte Stilebene, kurz gesagt, auf seine individuelle Art und Weise in der Fremdsprache zu kommunizieren, aus, sondern beeinflussen sogar sein motorisches Verhalten. Die Vorbildfunktion des Partners bestärkt den Lerner darin, dessen Verhalten und Sprache zu imitieren und im besten Falle zu assimilieren, wodurch der Lernprozess ganzheitlich unterstützt wird. Wie bereits in den Kapiteln zur Gestalpsychologie angeführt, zielt das Lernen im Teletandem darauf ab, dem Lerner durch die Kooperation mit einem Muttersprachler ein ganzheitliches Bild der fremden Sprache und Kultur zu ermöglichen. Dadurch wird nicht nur kognitives Wissen über eine Sprache aufgebaut, sondern es werden mit den fremdsprachlichen Strukturen auch Denk- und Kulturkonzepte vermittelt, die für den angemessenen Umgang mit und in der fremden Sprache und Kultur erforderlich sind[262].

[261] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.3.4. *Selbstwirksamkeit und Motivation*.
[262] Vgl. hierzu auch von Glasersfeld, 2008: 61 sowie Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*.

2.3.2.3.2. Soziales Lernen als Vorläufer der Handlungstheorien

Wie bereits oben angeführt, kann die sozial-kognitive Theorie Banduras als Vorläufer der Handlungstheorien[263] beschrieben werden. Dies setzt die Klärung des Begriffes sowie seiner Implikationen für das Lernen voraus.

Handlungstheorien sind Theorien, die auf der Annahme eines aktiv auf seine Umwelt einwirkenden, handelnden Individuums, das Hypothesen aufstellt, bewertet und Ziele verfolgt, beruhen. Im Gegensatz zu Verhalten wird Handlung als bewusst und zielgerichtet eingestuft, sie ermöglicht die nach subjektiver Bewertung und Entscheidung erfolgende Durchführung eines Handlungsaktes, der in verschiedene Teilhandlungsakte, in denen eine Reihe von Vorgängen ablaufen, gegliedert werden kann (Edelmann, 2000: 194). Da Handlungen je nach Betonung einzelner Attribute in verschiedene Handlungsbegriffe kategorisiert werden, sollten folgende Kriterien beachtet werden: Das Individuum steuert seine Handlungen zielgerichtet, es kann verschiedene Handlungswege einschlagen, die subjektiv sinnvoll erscheinen und für die es sich (un-)bewusst entscheidet. Welche Wahl der Handelnde trifft, liegt demzufolge in seinem subjektiven Ermessen, dabei wird ihm die Verantwortung für den jeweils eingeschlagenen Handlungsweg zugesprochen (Edelmann, 2000: 195)[264]. Handlungen sind demnach als Teil des Lernprozesses zu verstehen und tragen zum Erwerb von Wissen bei[265].

Ein zentraler Aspekt von Handlungstheorien liegt in der Untersuchung der Innensteuerung von Handlungen durch das Subjekt, die, anders als bei der in Bezug auf das Verhalten beobachteten Außensteuerung, einen aktiven, selbstgesteuerten Handlungsakt ermöglicht, statt lediglich eine reflektorische Antwort hervorzurufen, aufgrund derer ein bestimmtes Verhalten erfolgt[266]. Edelmann schlägt in diesem Zusammenhang vor, dann von Verhalten zu sprechen, wenn eine

> *Tätigkeit im wesentlichen von den tatsächlich auftretenden oder antizipierten **Konsequenzen** gesteuert wird (Außensteuerung) und von Handeln soll die Rede sein, wenn eine Entscheidung zwischen **Handlungsalternativen** oder die Entwicklung eines **antizipatorischen flexiblen Handlungskonzeptes** im Vordergrund stehen (Innensteuerung)* (Edelmann, 2000: 196, Hervorhebung im Original).

Banduras Handlungsperspektive vertritt die Ansicht, dass jedes Individuum als Agent seiner individuellen Handlungen (und damit als für sie verantwortlich) verstanden werden

---

[263] Eine überarbeitete Darstellung verschiedener handlungs- und subjekttheoretischer Ansätze findet sich bei Keupp/Hohl (2006), zur Reflexion einer erweiterten psychologischen Handlungstheorie vgl. auch Straub, 2006: 51-74.

[264] Vgl. auch Straub, 2006: 54f.

[265] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.3.3. *Die Theorie der Selbstwirksamkeit*.

[266] Vgl. hierzu Kapitel 2.1. *Lernen durch klassische Konditionierung* und Kapitel 2.2. *Operante Konditionierung*.

kann. Dies erläutert er dahingehend, dass Menschen Erfahrungen nicht nur machen, sondern sie aktiv verarbeiten und umsetzen, bevor sie handeln. Die individuelle Ausstattung des Menschen als *Handelnder* beruht nach Bandura auf folgenden Eigenschaften: Der Intentionalität, die besagt, dass ein Individuum dann Agent seiner Handlungen ist, wenn es zielgerichtet handelt; der Vorausschau, die voraussetzt, dass das Individuum die Konsequenzen geplanten Verhaltens gedanklich vorwegnehmen kann (Lefrançois, 2006: 320) und der Selbstreflexion[267], die dem Individuum die Fähigkeit zuspricht, Handlungen nicht nur gezielt und vorausschauend zu planen, sondern sie auch nachdem sie abgeschlossen sind zu reflektieren und gegebenenfalls angemessen zu reagieren (Lefrançois, 2006: 321).

2.3.2.3.3. Theorie der Selbstwirksamkeit

Betrachtet man die oben vorgestellten Charakteristika kann die in den 1970er Jahren von Bandura entwickelte Theorie der Selbstwirksamkeit (*self*-efficacy)[268] durchaus als handlungstheoretisches Konzept verstanden werden. Bandura geht davon aus, dass die Motivation eines Individuums zu handeln nicht allein von Verstärkung, sondern in erster Linie von kognitiven Prozessen und den sich daraus entwickelnden Erwartungen, insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen, abhängt (Bandura, 2002: 6).

Wir tendieren dazu, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, wenn es uns erfolgversprechend erscheint (Ergebniserwartung) und wir selbst von unserem kompetenten Verhalten (Selbstwirksamkeitserwartung) überzeugt sind (Winkel et al., 2006: 203f)[269]. Schätzt ein Studierender seine Leistungsfähigkeit in den Übersetzungsübungen als sehr gut ein, verfügt er über eine hohe Selbstwirksamkeit, die ihn motiviert sich anzustrengen, in der Klausur eine entsprechende Leistung zu zeigen[270]. Deshalb wird er auch bei einer schwierigen Übersetzungsklausur nicht an seinen Fähigkeiten, die Situation angemessen bewältigen zu können, zweifeln. Ein Kommilitone mit einer weniger ausgeprägten Selbstwirksamkeit wird, obwohl er motiviert ist, die Klausur zu bestehen, weniger Anstrengung in die Vorbereitung stecken, weil er die Wahrscheinlichkeit eine gute Note zu schreiben als gering ansieht (Winkel et al., 2006: 206). Nicht in allen Fällen entspricht die Selbstwirksamkeit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des Individuums, deshalb zögern Menschen mit geringer Selbstwirksamkeit, bestimmte Aufgaben zu übernehmen, da sie ihre kognitiven Fähigkeiten unterbewerten, während andere, obwohl sie weit weniger kompetent sind, sich gerne

[267] Lefrançois spricht an dieser Stelle auch von Selbstreaktivität (2006: 321).
[268] Vgl. hierzu auch die Veröffentlichung Banduras (Hrsg.) *Self-Efficacy in Changing Societies* (2002).
[269] Zur Ergebniskontrolle vergleiche auch Lefrançois, 2006: 319.
[270] Vgl. auch Zimmerman, 2002: 204.

dazu bereit erklären, weil sie ihr Können (unbewusst) überbewerten (Lefrançois, 2006: 321)[271].

Wie sich die Selbstwirksamkeitsbeurteilung eines Individuums entwickelt, hängt, wie bereits angedeutet, von verschiedenen Faktoren ab, u. a. dem Ausprägungsgrad, der Generalisierungsfähigkeit und der Stabilität der Selbstwirksamkeit (Winkel et al., 2006: 206)[272]. Von generalisierter Selbstwirksamkeit spricht man dann, wenn sie sich auf verschiedene Lebensbereiche des Individuums erstreckt, beispielsweise die Überzeugung, sehr geeignet für das Studium als Übersetzer zu sein und gleichzeitig zu wissen, dass man sehr sportlich ist und außerdem viele soziale Kontakte hat. Dahingegen versteht man unter einer instabilen Selbstwirksamkeit die Unsicherheit eines Individuums hinsichtlich der eigenen motorischen und kognitiven Kompetenzen. Sie entsteht und wird begünstigt durch Misserfolge, d. h. negative Erfahrungen, die der Lerner beispielsweise im Studium macht, und die die eigene Wirksamkeitserwartung herabsetzen (Winkel et al., 2006: 204). Schon eine unerwartet schlechte Note in der Übersetzungsklausur kann bei niedriger Selbstwirksamkeitsbeurteilung dazu führen, dass der Studierende, selbst wenn er weiterhin motiviert ist sein Studium erfolgreich abzuschließen, vor der nächsten Klausur, aufgrund des in seinen Augen zu erwartenden Misserfolgs, zu wenig Anstrengung in die Vorbereitung investiert, woraufhin seine Leistung erneut schlecht bewertet wird. Dies kann der Beginn eines Teufelskreises sein, da das wiederholt schlechte Ergebnis die negative Selbstwirksamkeit des Studierenden bestätigt und somit verstärkt. Ein Individuum mit einer stabilen Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird seine Leistungsfähigkeit auch nach mehreren Fehlschlägen positiv einschätzen und verfügt deshalb über die besseren Voraussetzungen, das Studium trotz Misserfolgen erfolgreich weiterzuführen und abzuschließen[273].

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ihre Ausprägung ist nicht angeboren[274], sondern wird von der Interaktion eines Lebewesens mit seiner Umwelt bestimmt (Winkel et al.,

[271] Vgl. hierzu auch die Begriffe Kontrolle/Kontrollierbarkeit, Kausalattributionen und das Konzept erlernter Hilflosigkeit in Kapitel 2.3.2.2.1. *Seligman: Kontrolle, erlernte Hilflosigkeit und Kausalattributionen*, die offensichtliche Parallelen zu den bei Bandura verwendeten Begriffen positive vs. negative, stabile vs. instabile, generalisierte vs. spezifische Selbstwirksamkeit(-süberzeugung) aufzeigen.

[272] Vgl. Zimmerman, 2002: 203.

[273] Zu (in-)stabilen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vergleiche ebenso Winkel et al., 2006: 206.

[274] Geht man davon aus, dass Organismen über einen angeborenen Überlebenstrieb verfügen, der von der Bereitschaft sich zu verhalten und sich dadurch bestmöglich den Umweltbedingungen anzupassen, bestimmt wird, wird deutlich, dass die im Rahmen der Interaktion Organismus – Umwelt erworbenen Erfahrungen und Erwartungen das Verhalten und die Entwicklung bestimmter Verhaltensmerkmale, wie der Selbstwirksamkeit, beeinflussen, die sich wiederum auf die Motivation zu handeln auswirken. Ob und welche (Charakter-) Merkmale des Individuums als angeboren oder erworben bezeichnet werden können, konnte wissenschaftlich noch nicht sicher nachgewiesen werden. Vgl. hierzu auch die im Rahmen der Erkenntnistheorie geführte philosophische Diskussion (z. B. Vollmer, 1998, Tretter/Grünhut, 2010).

2006: 206). Verfügt ein Mensch beispielsweise über sichere Bindungen[275] zu anderen Menschen (Familie, Freunde, Lehrkräfte), wirkt sich dies positiv auf die Entwicklung seiner Selbstwirksamkeit sowie auf seine gesamte körperliche und geistige Gesundheit aus[276]. Dahingegen tendieren unsicher gebundene Individuen, deren Selbstwertgefühl gering ist dazu, ihre Kompetenzen als unzureichend anzusehen, was sich wiederum negativ auf ihre Selbstwirksamkeitsbeurteilung und demzufolge auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt[277].

Diese Erkenntnisse sind vor allem für den pädagogischen Kontext von entscheidender Bedeutung. Ist ein Studierender motiviert, seine translatorischen Kompetenzen zu verbessern, beurteilt seine Selbstwirksamkeit seit der letzten Klausur jedoch negativ, da das Ergebnis nicht seinen Erwartungen entsprach, tragen der positive Zuspruch (Feedback) von Lehrkraft oder Kommilitonen sowie Erfolgserlebnisse in den Übersetzungsübungen dazu bei, das Selbstwertgefühl des Studierenden zu stärken, die bevorstehende Situation *Klausur* kontrollieren und erfolgreich bewältigen zu können, weil er die Angemessenheit seines Handelns bestätigt sieht. Der Lehrkraft obliegt somit die wichtige Aufgabe, Lerner nicht nur nach ihren offensichtlichen Fähigkeiten zu beurteilen, sondern auch ihre individuell sehr unterschiedliche Selbstwirksamkeit zu beachten und zu versuchen, diese positiv zu beeinflussen.

Im Folgenden sollen vier grundlegende Faktoren, die sich auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Individuen – und damit ihren Lernprozess – auswirken, näher betrachtet werden: Enaktive (1), stellvertretende (2), auf Überredung beruhende (3) und emotive (4) Faktoren (Lefrançois, 2006: 304, 321, 323f).

(1) Der Begriff *enaktiv* bezieht sich in erster Linie auf Lernen durch direkte Erfahrung, d. h. die direkte Auswirkung des individuellen Verhaltens auf die Umwelt sowie die damit verbundenen Konsequenzen[278] (Lefrançois, 2006: 303, 323). Man geht davon aus, dass das Individuum Ereignisse, auf sie folgende gezeigte Verhaltensweisen sowie die Ergebnisse des jeweiligen Verhaltens (Erfolg oder Misserfolg) im Gedächtnis enkodiert und diese bei Bedarf abgerufen werden. Beurteilt ein Individuum sein in der Vergangenheit gezeigtes

[275] Der Aufbau einer sicheren Bindung erfolgt bereits im Säuglings- und Kleinkindalter. Kinder, die eine stabile Bindung zu ihren Bezugspersonen aufbauen können, verfügen über ein hohes Maß an Sicherheit und können ihre kognitiven Möglichkeiten frei nutzen, um spielerisch zu lernen, während Kinder, denen diese Sicherheit fehlt, vor allem damit beschäftigt sind ihre kognitiven Fähigkeiten darauf zu verwenden, sich der Anwesenheit und dem Zuspruch ihrer Eltern und Bezugspersonen zu versichern (Winkel et al., 2006: 59, 236f).

[276] Auch diese Ansicht entspricht der Erkenntnis Seligmans, wie in Kapitel 2.3.2.2.2.1. *Was bedeutet positive Psychologie?* gezeigt wird.

[277] Lefrançois (2006: 323) weist auf eine Reihe von Forschungsarbeiten zu dem Thema hin und betont die Bedeutung positiver Selbstwirksamkeit für die angemessene Gesamtentwicklung des Individuums, sei es auf Schule, Studium und Beruf oder auf das Leben im Allgemeinen bezogen.

[278] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2. *Operante Konditionierung*.

Verhalten bzw. sein Handeln als erfolgreich, begünstigt dies seine Selbstwirksamkeit, d. h. erhöht seine Motivation und sein Selbstvertrauen, und veranlasst es dazu dieses Verhalten in zukünftigen Situationen, die mit bereits abgespeicherten vergleichbar sind, erneut zu zeigen[279]. Gelingt es einem Individuum erfolgreich zu handeln, ohne sich anstrengen zu müssen, stützt diese Erfahrung die Erwartung, jedes Ziel leicht erreichen zu können, weshalb das Individuum, wird es mit Hindernissen konfrontiert, vorschnell aufgeben könnte. Lernt ein Individuum jedoch, mit Rückschlägen umzugehen und Schwierigkeiten zu überwinden, wird sich diese Erfahrung positiv auf sein zukünftiges Handeln auswirken (Bandura, 2002: 3).

(2) Stellvertretendes Lernen findet dann statt, wenn ich meine Leistungen mit denen anderer vergleiche bzw. wenn meine Handlungen auf den Erfahrungen anderer Personen beruhen. Dies ist dann sinnvoll, wenn die dafür gewählten Personen auf einer oder mehreren Ebenen mit mir vergleichbar sind. Studiere ich im ersten Semester Portugiesisch, kann ich meine Arbeit mit den Ergebnissen anderer Studierender meines Semesters vergleichen und zu dem Schluss kommen, dass meine Leistungen gut sind, was sich positiv auf meine Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt. Vergleiche ich mich hingegen mit Kommilitonen aus dem Prüfungssemester, sollte die Erkenntnis, dass meine Leistungen eventuell noch weit hinter denen der Prüfungskandidaten zurückliegen, keine Relevanz für mein Selbstbild haben (Lefrançois, 2006: 303, 323)[280]. Erlebt ein Lerner, dass die Handlungen eines Modells erfolgreich sind, stärkt dies seine Überzeugung, eine Situation ebenfalls erfolgreich bewältigen zu können. Dahingegen führt die Beobachtung fremder Misserfolge zu einer verminderten Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die die Motivation zu handeln senkt (Bandura, 2002: 3). Bandura betont in diesem Zusammenhang, dass kompetente Modelle ihren Beobachtern nicht allein Wissen vermitteln, sondern gleichzeitig Wege und Strategien aufzeigen, wie dieses erworben werden kann (Bandura, 2002: 4).

(3) Ein weiterer Faktor, der die Selbstwirksamkeit eines Individuums bestimmt, ist der Überredungsfaktor (Lefrançois, 2006: 303, 324). Individuen, denen überzeugend eingeredet wird, dass sie über besondere Fähigkeiten verfügen, eine bestimmte Situation erfolg-

[279] Stangl erläutert den Begriff *enaktives Lernen* anhand der sozialen Entwicklungstheorie L. R. Huesmanns, der die Konzepte des Modelllernens und enaktiven Lernens verbindet und davon ausgeht, dass dadurch die Modifikation, Enkodierung und Verflechtung von Skripten mit bereits bestehenden kognitiven Repräsentationen verstärkt wird. Onlinedokument aufgerufen am 10.4.09 unter http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/EMOTION/Aggression1.shtml. In seiner Arbeit konzentriert sich der Psychologe und Kommunikationswissenschaftler Huesmann auf die Untersuchung der Ursachen aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen, außerdem befasst er sich mit sozialkognitiven Theorien und informationsverarbeitenden Modellen, die das Sozialverhalten des Menschen untersuchen. Onlinedokumente aufgerufen am 10.4.09 unter http://huesmann.socialpsychology.org/ sowie http://www.lsa.umich.edu/psych/people/directory/profiles/faculty/?uniquename=huesmann.

[280] Vgl. hierzu auch Bandura, 2002: 3f.

reich zu meistern, werden sich mehr und dauerhafter anstrengen, als wenn sie von Selbstzweifeln geplagt sind (Bandura, 2002: 4). Allerdings weist Bandura darauf hin, dass Selbstzweifel leichter genährt werden können, als eine gute Selbstwirksamkeit. Wird einem Individuum eingeredet, dass ihm wichtige Kompetenzen fehlen, um erfolgreich zu handeln, wird es anspruchsvolle Aufgaben und Herausforderungen vermeiden und schneller aufgeben (Bandura, 2002: 4). Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Angestellter wird von seinem Chef überredet, am Wochenende eine Präsentation der Firma zu erstellen, die für eine in der darauffolgenden Woche stattfindende Messe benötigt wird. Er wird dies in der Regel dann tun, wenn er seine Selbstwirksamkeit subjektiv als ungenügend beurteilt, die Überredungsstrategie seines Chefs ihm jedoch als Zeichen gilt, dass sein Vorgesetzter ihn für einen kompetenten Mitarbeiter hält, der für eine anspruchsvolle Aufgabe geeignet scheint. Verfügt der Mitarbeiter über ein sehr positives Selbstwirksamkeitsbild, wird er den Auftrag möglicherweise ablehnen, da er bereits von seinen Fähigkeiten und ihrer Nützlichkeit für das Unternehmen überzeugt ist, weshalb er seine knappe Freizeit nur im Notfall freiwillig der Firma widmen würde.

(4) Der letzte von Bandura angeführte, für die persönliche Wirkungskraft bzw. Selbstwirksamkeit bedeutende Faktor ist das sogenannte *Arousal* (Lefrançois, 2006: 303, 324), das sich auf die *emotionale Aktivierung* des Individuums bezieht[281]. Aus psychologischer Sicht wird der aus dem Englischen stammende Begriff *arousal* definiert als

1. *Zustand der Aktivierung mit einer relativ homogenen Zunahme bzw. Abnahme vieler psychophysiologischer Messwerte;*
2. *Zustand von Wachheit, Erregung oder Aktivierung aufgrund von sensorischer Stimulation, dient z. B. zur Erklärung von Liebe;*
3. *Erhöhte Anspannung auf physiologischer, kognitiver oder emotionaler Ebene (Insomnie)*[282].

Laut Lefrançois bezieht sich *Arousal* auf ein zentrales Konzept der Motivationstheorie nach Hebb[283], demnach *Arousal (definiert als die Wachsamkeit einer Person und abgebildet in physiologischen Messwerten wie der Herz- und Atemfrequenz und der Gehirnwellenaktivität) eine unerlässliche Vorbedingung für Lernen* (Lefrançois, 2006: 162) darstellt. In Anlehnung an Hebb führt ein übermäßig hoher Grad von Arousal zu Angst bis hin zu Panik, während ein zu niedriges Niveau Lethargie und Langeweile, manchmal sogar das Einschlafen des Individuums (z. B. im Unterricht), zur Folge haben kann. Bezogen auf das

[281] Vgl. auch Bandura, 2002: 5.
[282] Vgl. hierzu auch das am 10.4.09 unter http://www.psychology48.com/deu/d/arousal/arousal.htm aufgerufene Onlinedokument. Arousal bedeutet die Aktivierung oder Erregung des Individuums auf emotionaler, kognitiver, motorischer oder physiologischer Ebene (vgl. auch Brudy, 2009: 12).
[283] Eine ausführliche biographische Beschreibung des Lebens und der Arbeit des kanadischen Psychologen Donald Olding Hebbs (1904-1985) findet sich in Lefrançois, 2006: 155ff.

Lernen sollte demnach festgehalten werden, dass der Lehrkraft die nicht immer leichte Aufgabe zukommt, das Arousalniveau der Studierenden zu optimieren, damit diese dem Unterricht aufmerksam und interessiert beiwohnen und Lernen stattfindet (Lefrançois, 2006: 163, 324). Bandura weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nicht die Ausprägung des Arousals die Selbstwirksamkeit eines Individuums beeinflusst, sondern dass die emotionale Aktivierung einer Person jeweils in Abhängigkeit von ihrer individuellen Selbstwirksamkeitswahrnehmung zu einer Steigerung oder Reduzierung der Handlungsbereitschaft führt. Demnach stimuliert Arousal Personen mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeit dazu Leistung zu erbringen, wohingegen es bei Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeit eine reduzierte Handlungsbereitschaft zur Folge hat (Bandura, 2002: 5).
Um das Lernen der Studierenden angemessen begleiten zu können, sollten Lehrkräften die hier angeführten Faktoren sowie ihr Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsbeurteilung und den Lernprozess der Studierenden bewusst sein, da sowohl die Aufgaben, die die Lehrer vergeben, als auch ihre im Unterricht gemachten Anmerkungen und Aussagen eine Wirkung auf die Lerner ausüben. Geniert sich beispielsweise ein Studierender des Portugiesischen noch in einem höheren Semester Portugiesisch zu sprechen und versucht deshalb, dies zu vermeiden, sollte die Lehrkraft bemüht sein, die Selbstwirksamkeit des Lerners positiv zu beeinflussen, indem sie sich u. a. darum bemüht, seine emotionale und kognitive Aktivierung zu verbessern[284]. Dies könnte beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die Lehrkraft die individuellen Lernniveaus ihrer Studierenden beachtet und die von ihr gestellten Aufgaben dem Wissensstand der einzelnen Lerner anpasst. Gelingt es der Lehrkraft, die Studierenden von ihrem Können zu überzeugen und sie dazu zu motivieren, bereits gelernte Inhalte im Unterricht aktiv anzuwenden, wird sich dies positiv auf ihre Selbstwirksamkeitsbeurteilung und somit auf den gesamten Lernprozess auswirken. Berücksichtigt man diese pädagogische Herangehensweise wird deutlich, dass die hier beschriebenen Voraussetzungen für eine Förderung der Selbstwirksamkeit der Lerner im Teletandem erfüllt werden, da die Studierenden auf Augenhöhe mit Kommilitonen zusammenarbeiten, die ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten nicht bewerten. Vielmehr wird jeder Lernfortschritt des Partners positiv aufgenommen und in den Teletandemsitzungen anhand ausgewählter, dem Niveau des Lerners entsprechenden Materialien aktiv umgesetzt. Es leuchtet ein, dass sich diese Art der Zusammenarbeit nicht nur begünstigend auf das Selbstbewusstsein der Lerner sowie ihre Motivation sich aktiv mit der Fremdsprache zu beschäftigen auswirkt, sondern ebenso eine veränderte Haltung der Studierenden in den

[284] Vgl. auch Siebert, 2006: 64ff.

Lehrveranstaltungen zur Folge hat, durch die die Arbeit der Lehrkräfte positiv verstärkt wird.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Modelllernen nach Bandura sowie seine erweiterte Theorie der Selbstwirksamkeit einen großen Einfluss auf die wissenschaftliche Forschung und auf theoretische Konzepte sozialen Lernens haben, deren Implikationen für Erziehung und Unterricht evident sind wie auch anhand der *aktuellen Auffassungen zu Erwartungswert und Selbstbestimmung in der Motivationstheorie* (Lefrançois, 2006: 324) deutlich wird. Auf die Auswirkungen der Selbstwirksamkeit auf individuelle Motivationsprozesse wird in den folgenden Kapiteln Bezug genommen.

2.3.2.3.4. Selbstwirksamkeit und Motivation

Wie bereits angeführt, geht Bandura in seiner Theorie der Selbstwirksamkeit davon aus, dass die Motivation eines Individuums zu handeln nicht allein von Verstärkung, sondern vor allem von Selbstwirksamkeitserwartungen abhängt, die das menschliche Verhalten regulieren, indem sie kognitive, motivationale und affektive Prozesse sowie Auswahlprozesse beeinflussen, die in Wechselwirkung stehen (Bandura, 2002: 5). In der Regel wird die Motivation eines Individuums von kognitiven Prozessen bestimmt, demzufolge Individuen sich selbst motivieren, indem sie vorausdenken und Handlungen vorausschauend planen. Dabei evaluieren sie ihre Fähigkeiten, entwickeln (subjektive) Überzeugungen, welche Situationen sie erfolgreich bewältigen können und sehen mögliche Ergebnisse zukünftiger Handlungen voraus. Sie setzten sich Ziele und planen Handlungswege, um diese zu erreichen, dafür setzten sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel ein (Bandura, 2002: 6). Laut Bandura werden kognitive Prozesse vor allem durch drei die Motivation fördernde Faktoren beeinflusst, die Kausalattributionen, die Ergebniserwartungen und die Zielsetzungen, auf deren Grundlage sich die Attributionstheorien, die Erwartungs-Wert-Theorien sowie die Zieltheorien entwickelt haben (Bandura, 2002: 7).

Attributionstheorien[285] liegt zugrunde, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Individuums die Wahrnehmung von Kausalattributionen (Selbst-, Fremdattribuierung[286]) beeinflusst und somit seine Motivation, Leistung und Einstellung (Bandura, 2002: 7). Während Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit Misserfolge in der Regel auf mangelnde Anstrengung oder ungünstige äußere Umstände zurückführen, werden Menschen, die unter einer geringen Selbstwirksamkeit leiden, ihr Scheitern der eigenen Unfähigkeit zu-

[285] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.2.1. *Seligman: Kontrolle, erlernte Hilflosigkeit und Kausalattributionen*.
[286] Vgl. auch Siebert, 2006: 65.

schreiben (Bandura, 2002: 7, Zimmerman, 2002: 214). Individuell voneinander abweichende Selbstwirksamkeitsvorstellungen wirken sich demnach sehr unterschiedlich auf die Motivation eines Individuums aus (Bandura, 2002: 7, Zimmerman, 2002: 214).

Erwartungs-Wert-Theorien[287] besagen, dass Motivation dadurch gefördert oder gehemmt wird, welche Konsequenzen ein Individuum als Folge seiner Handlungen erwartet (Bandura, 2002: 7). Auch hierbei hängen die Erwartungen des Einzelnen von der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ab und können nicht immer objektiv nachvollzogen werden (Zimmerman, 2002: 214f). Demnach nehmen Individuen attraktive Handlungsmöglichkeiten nicht wahr, wenn sie subjektiv davon ausgehen, nicht über die dafür benötigten Fähigkeiten zu verfügen (Bandura, 2002: 7).

Zieltheorien beschreiben die umfangreichen individuellen Zielsetzungen eines Menschen hinsichtlich momentaner als auch langfristiger (Lebens-)Ziele und versuchen zu erklären, warum Individuen beispielsweise motiviert sind, freiwillige Lernangebote nutzen. So konnte Bandura nachweisen, dass Individuen, die von ihren Fähigkeiten überzeugt sind, ehrgeizigere Ziele verfolgen, als weniger selbstbewusste Menschen (1986, in Zimmerman, 2002: 219)[288]. Außerdem fanden Locke und Latham heraus, dass sich vom Individuum spezifisch formulierte Ziele, selbst wenn sie als schwer erreichbar eingeschätzt werden, dauerhafter begünstigend auf die Motivation auswirken (1990, in Bandura, 2002: 7), als Zielsetzungen, die relativ unspezifisch formuliert und leicht zu erreichen sind und bei denen bereits im Voraus mit einer hohen Erfolgswahrscheinlichkeit zu rechnen ist (Winkel et al., 2006: 243). Bandura charakterisiert die Bedeutung von Zielen für die individuelle Ausprägung von Motivation als einen kognitiven Vergleichsprozess, in dem das Individuum die Qualität einer bestimmten von ihm durchgeführten Handlung mit den von ihm persönlich festgelegten Standards vergleicht (Bandura, 2002: 7).

Motivation, die auf den persönlichen Zielvorstellungen und Maßstäben eines Individuums beruht, wird demnach durch verschiedene Formen individueller Selbstbeeinflussung bestimmt: Die vom Individuum in Bezug auf seine Performanz (Leistung) empfundene Selbstzufriedenheit, seine Unzufriedenheit oder die von ihm wahrgenommene Selbstwirksamkeit, aus der sich wiederum eine Anpassung der Zielsetzungen ergibt (Bandura, 2002: 8). Die Selbstwirksamkeit kann anhand der vom Individuum definierten Ziele, der Anstrengung, die das Individuum darauf verwendet sie zu erreichen und der Ausdauer, mit der unvorhergesehene Probleme angegangen werden, nachvollzogen werden, aber auch daran, wie der Einzelne mit Misserfolgen umgeht, d. h. ob er eher frustriert aufgeben (geringe

[287] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.1.1. *Rotters Erwartungs-Wert-Theorie.*
[288] Vgl. auch Locke/Latham, 1990, in Bandura 2002: 6.

Selbstwirksamkeit) oder er sich neuen Herausforderung stellen wird (hohe Selbstwirksamkeit) (Bandura, 2002: 8).

Ein kurzer Exkurs in die Grundlagen der Motivationspsychologie soll in den folgenden Kapiteln dazu beitragen, die Bedeutung von Motivation für das Lernen zu vermitteln.

2.3.2.4. Exkurs: Motiv und Motivation

Jeder lebende Organismus verfügt über die angeborene Bereitschaft sich, abhängig von seinen motorischen, sensorischen und kognitiven Fähigkeiten und in Übereinstimmung mit den physikalischen Gegebenheiten seiner Umwelt, so zu verhalten, dass sein Überleben gesichert ist. Die unterschiedlichen Ursachen für das Verhalten (die Handlungen) von Individuen werden als Motive[289] bezeichnet, Motivation hingegen ergibt sich aus der Summe aller (un-)bewussten Motive, die in einer bestimmten Situation ein gewisses Verhalten (Handlung) zur Folge haben. In Bezug auf die Motivation eines Individuums werden ein interner Pol (Personenfaktor), in Form eines Motivs, und ein externer Pol (Situationsfaktor) unterschieden, der wiederum vom Aufforderungscharakter einer Situation, ihrem Anreizwert oder ihrer emotionalen Valenz abhängt (Edelmann, 2000: 46). Motive beschreiben demnach die *überdauernde Handlungsbereitschaft* einer Person, die durch Instinkte, Triebe, Bedürfnisse und Interessen gestützt wird (Personenfaktor) und die wiederum in die Bereiche Sexualität, Hunger, Hilfe, Macht und Anschluss (Akzeptanz) klassifiziert werden können[290]. Neben der Klassifikation von Motiven wird die ontogenetische Entwicklung von Motiven, d. h. die Entwicklung der den Motiven zugrundeliegenden allgemeinen Eigenschaften[291], untersucht, um die Frage zu klären, welche Grundbedürfnisse angeboren bzw. erlernt sind. Da Motive nicht direkt beobachtet werden können, ist die Messung individuell unterschiedlicher Motivationsniveaus kaum möglich, sondern kann lediglich durch Verhaltensbeobachtung erreicht werden. Wird ein Motiv erkannt, können Aussagen über zukünftiges Verhalten gemacht werden[292].

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Studierender des Faches Portugiesisch am FTSK, der sich bereits während seines Studiums sehr für Lehr- und Lerntheorien oder didaktische Konzepte, die den Erwerb einer Fremdsprache begünstigen, interessiert hat, bewirbt sich

[289] Der Begriff *Motiv* wurde im 16. Jh. aus dem Lateinischen Substantiv *motivum* abgeleitet und bedeutet so viel wie *Beweggrund, Antrieb* (Duden, Bd. 7, 2001: 541; Wahrig, 2000: 891).
[290] http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/wct/m/M01/M0102beg.htm.
[291] Vgl. Eisler, Rudolf (2006): *Kant – Lexikon. Nachschlagewerk zu Immanuel Kant (1930)*. Onlinedokument aufgerufen am 20.02.09 unter http://www.textlog.de/33076.html.
[292] http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/wct/m/M01/M0102beg.htm.

um eine Stelle als Sprachassistent beim DAAD[293], die am schwarzen Brett der Abteilung ausgehängt ist (Aufforderungscharakter), obwohl er eigentlich nicht über die dafür erforderliche Ausbildung (z. B. DaF[294]) verfügt. Das Motiv für die Bewerbung ist der schon seit langem gehegte Wunsch, alternative Lehr- und Lernkonzepte im institutionellen Rahmen im Ausland erproben und umsetzen zu können, außerdem wurde in der Vergangenheit bereits eine Kommilitonin mit derselben Ausbildung als Sprachassistentin angenommen (Aufforderungscharakter). Je stärker mein Motiv ist (subjektiver Wert) und je wahrscheinlicher es mir erscheint, mein Ziel zu erreichen (subjektive Wahrscheinlichkeit), desto motivierter bin ich, mich um die Stelle zu bewerben[295]. In diesem Beispiel trägt die positive Erwartungshaltung (auch ich habe eine Chance) dazu bei, die Motivation, dieses persönliche Ziel zu erreichen, zu erhöhen. Dadurch wird deutlich, dass Ziele, die einen positiven Aufforderungscharakter haben, angestrebt, Ziele, bei denen der Aufforderungscharakter negativ belegt ist (noch nie wurde ein Studierender des FTSK als DAAD-Sprachassistent ausgewählt), meist nicht weiter verfolgt werden.

Wie bereits angeführt, kann auch in Anlehnung an Bodenmann et al. (2004: 30) Motivation, ebenso wie Angst, nicht direkt beobachtet oder erlebt werden, weshalb es sich bei dem Begriff der Motivation um ein hypothetisches Konstrukt, eine gedankliche Hilfskonstruktion handelt, die erklärt, warum sich Menschen unter bestimmten (Umwelt-)Umständen mit einer bestimmten Intensität verhalten. Andererseits könnte man behaupten, dass Motivation im Lehralltag nicht nur beobachtet werden kann, zum Beispiel am Eifer, den manche Studierende an den Tag legen, wenn ihnen eine Aufgabe gestellt wird, sie ein Problem lösen oder ihren Kommilitonen helfen wollen, sondern im Unterricht auch spürbar ist, z. B. anhand der Aufmerksamkeit, die Studierende und Lehrkraft neuen Themen entgegenbringen oder in Form der Bereitschaft, sich mit einer neuen Situation auseinanderzusetzen oder Aufgaben anzugehen.

Aus Sicht der Studierenden vermittelt eine Lehrkraft, dass sie motiviert ist, wenn sie zu behandelnde Unterrichtsinhalte nicht emotionslos abhakt, sondern indem sie versucht, Funken eigener Gedanken und Vorstellungen sowie mit den Themen verbundene Emotionen, wie Freude, Begeisterung und Interesse an der Sache, auf die Lerner überspringen zu lassen. Motive und Motivation scheinen demzufolge eng mit Emotionen verbunden, eine

[293] Die Abkürzung DAAD verweist auf den Deutschen Akademischen Austauschdienst. Informationen des DAAD zu Sprachassistenzen können auf der Internetseite des DAAD unter http://www.daad.de/ausland/lehren-im-ausland/sprachassistenten/00652.de.html aufgerufen werden.
[294] Die Abkürzung DaF bedeutet *Deutsch als Fremdsprache*.
[295] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.1.1. *Rotters Erwartungs-Wert-Theorie*.

Erkenntnis, die vor allem in der Pädagogik Beachtung findet oder finden sollte[296]. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Schlussfolgerung, dass der emotionale Wert, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, stärker motiviert als kognitive Prozesse oder rationale Argumente (Edelmann, 2000: 47).

Die verschiedenen Ursachen, die uns dazu bewegen bzw. motivieren, uns in bestimmter Weise zu verhalten und zu handeln, werden in der Motivationspsychologie untersucht, indem u. a. die *Richtung*, die *Ausdauer* und die *Intensität* (Heckhausen, 2003, in Winkel et al., 2006: 57) des von Individuen in bestimmten Situationen gezeigten Verhaltens beobachtet und analysiert wird. Welche Prämissen die Motivation der Lerner begünstigen bzw. ihr entgegenwirken können, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.3.2.4.1. Motivation und Lernen

Übertragen auf das Lernen bedeutet Motivation, dass das Lernverhalten (die Lernhandlungen) eines Individuums von der Summe der jeweils individuellen Beweggründe *zu lernen* bestimmt wird, die sich aufgrund interner und externer Faktoren im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung herausbilden. Sind Lerner ausreichend motiviert, d. h. verfügen sie über eine gute Selbstwirksamkeit, sind neugierig und erscheinen ihnen Lerninhalte interessant und wichtig, eignen sie sich diese dauerhaft an (Bodenmann et al., 2004: 24). Motivation stellt demnach eine wichtige Voraussetzung für angemessenes Lernen und einen erfolgreichen Lernprozess dar.

Motiviertes Verhalten hängt u. a. von der Qualität der Bindungsfähigkeit eines Lerners ab, die z. B. den Aufmerksamkeitszustand eines Individuums beeinflusst, der, soll angemessenes Lernen stattfinden, gut sein sollte. Ein Lerner verfügt dann über eine gute Bindungsfähigkeit, wenn er eine sichere Bindung zu den Eltern oder anderen, wichtigen Bezugspersonen (dazu zählen vor allem auch Erzieher und Lehrkräfte) aufbauen konnte. Je sicherer ein kindlicher, jugendlicher, aber auch erwachsener Lerner sich fühlt, d. h. je besser seine Selbstwirksamkeit ist, desto aufmerksamer nimmt er durch die Umwelt angebotene Lerninhalte wahr, sein (Lern-)Verhalten wird durch sie stimuliert (Winkel et al., 2006: 236). Konnte bereits in der Kindheit ein stabiler Bindungsstil ausgebildet werden, verfügt der Lerner in der Regel auch über stabile innere Kontrollüberzeugungen[297]. Diese sind, zusätzlich zu einer guten Bindungsqualität, grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung

[296] Vergleiche hierzu auch Rolf Arnold (2008): *Emotionen und Lernen*.
[297] Zu den Kontrollüberzeugungen vergleiche auch Kapitel 2.3.2.1. *Soziale Lerntheorie nach Rotter*.

eines positiven Selbstwertgefühls[298] des Individuums, das wiederum die Grundlage dafür darstellt, dass ein Mensch sich als wertvoll, wichtig und zur Einflussnahme fähig empfinden kann (Bodenmann et al., 2004: 34). Daraus folgt, dass ein positives Selbstwertgefühl einer Person, eine sichere Bindung und ein optimales Maß an Aufmerksamkeit[299] ihre Motivation erhöhen. Darum leuchtet ein, dass es sich bei den hier beschriebenen Aspekten um Grundbedingungen einer gesunden Entwicklung, nicht nur im privaten und schulischen Bereich, sondern ebenfalls in den darauf folgenden Lebens- und Lernabschnitten, z.B. der Ausbildung, dem Studium oder der Berufstätigkeit, handelt[300].

Wie wichtig diese Aspekte sind, zeigt sich, gerade für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung und insbesondere in der Fremdsprachenausbildung, für die ein positives Selbstwertgefühl der Lerner unerlässlich scheint, sehr häufig. Ein positives Selbstwertgefühl kann in institutionellen Kontexten wie Hochschulen und Universitäten z. B. durch – die Autonomie von Lehrkräften und Lernern fördernde – Lehr- und Lernmethoden erreicht werden. Dazu soll auch das Lehren und Lernen im Teletandem beitragen. Im Gespräch mit Studierenden, im Unterricht, aber auch in der virtuellen (Sprach-)Lernberatung (Supervision), erfährt die Lehrkraft, dass gerade Lerner, denen es manchmal nicht leicht zu fallen scheint, eine eigene Meinung zu äußern bzw. sich gewisse Kompetenzen in der Fremdsprache zuzutrauen, berichten, dass sie im Gymnasium von Lehrern als mittelmäßige Lerner und wenig begabt für das Lernen von Fremdsprachen kategorisiert wurden[301]. Der regelmäßige Kontakt mit den ausländischen Teletandempartnern sowie der Austausch mit Kommilitonen und Lehrkräften in einer von Empathie und Verständnis (vgl. Rogers, 2007a, b und 2009, Tausch und Tausch, 1998) geprägten Unterrichtsatmosphäre, wirken sich deshalb positiv auf die Motivation sowie den Lernprozess der Studierenden aus. Langfristig führt dies zu besseren Lernerfolgen, das Erreichen der in den Studienplänen vorgegebenen Lernziele sowie der im Bologna Prozess formulierten Grundsätze[302] wird unterstützt.

Motivation wird sowohl von im Inneren der Person liegenden, beispielsweise individuellen Zielen und Bedürfnissen, als auch personenexternen Faktoren, wie Gelegenheiten, Anforderungen der Umwelt, beeinflusst (Bodenmann et al., 2004: 30), man spricht deshalb von

[298] Oder einer guten Selbstwirksamkeitsüberzeugung wie Bandura es nennt (vgl. Kapitel 2.3.2.3.4. *Theorie der Selbstwirksamkeit*).
[299] Vgl. auch die Erläuterungen zu *Arousal* in Kapitel 2.3.2.3.4. *Theorie der Selbstwirksamkeit*.
[300] Vgl. hierzu den Ansatz der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) zum lebenslangen Lernen. Onlinedokument aufgerufen am 4.09.09 unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf.
[301] Bei manchen Studierenden scheint bereits die negative Einschätzung einer Lehrkraft, bei ansonsten guten Leistungen, ausreichend für die Entwicklung eines mangelhaften Selbstwertgefühls zu sein. Butzkamm (2005) stellt ausführlich dar, wie Studierende ihre (Sprach-)Lernerfahrungen aus der Schulzeit und dem Studium bewerten.
[302] Darunter können Konzepte wie die Autonomie der Lerner, das lebenslange Lernen, Mobilität, Flexibilität, Teamgeist etc. verstanden werden.

intrinsischer und extrinsischer Motivation (Rheinberg, 2008: 149ff). Während intrinsische Motivation nach De Charms

> *auf der Freude an der Tätigkeit (d. h. am Lernen selbst), aber auch auf dem positiven Gefühl der Autonomie, wenn das Ziel der eigenen Bemühungen selbst bestimmt werden kann* (1979, in Winkel et al., 2006: 58)[303]

beruht, wird extrinsische Motivation durch eine erwartete Verstärkung, im Sinne von Belohnung oder Bestrafung durch die Umwelt, von außen bedingt (Bodenmann et al., 2004: 31)[304]. Andere Autoren schränken diese Erklärung weiter ein und verstehen als intrinsisch motiviert ausschließlich diejenigen Handlungen, die *allein um des Tätigkeitsvollzugs wegen* (McReynolds, 1971, in Rheinberg, 2008: 149) realisiert werden, wohingegen extrinsisch motivierte Handlungen *auf den Anreiz von Zielen oder Ereignissen ausgerichtet sind* (Rheinberg, 2008: 149). Man nimmt an, dass intrinsische Motivation durch individuelle Dispositionen hervorgerufen oder verstärkt wird, zu denen u. a. Emotionen, Neugier, Interessen, soziale Kontakte, aber auch die Leistungsmotivation[305] gezählt werden (Winkel et al., 2006: 60ff, 243).

Wahrscheinlich kann sich jeder von uns anhand persönlicher Erfahrungen aus der Schul-, Ausbildungs- oder Studienzeit daran erinnern, welche Bedeutung *Emotionen* für eine positive Einstellung zum Lernen haben und wie wichtig sie folglich für gute Lernerfolge sind. Dies ist darauf zurückzuführen, dass emotionale Faktoren sich direkt auf unsere Motivation auswirken. Einen positiven oder die Motivation fördernden Einfluss haben dabei Gefühle der Freude, des Stolzes, aber auch der Überraschung, während Furcht oder Angst die Lernmotivation senken (Winkel et al., 2006: 63). Beispielsweise führt die Vorstellung einer Teletandemsitzung und der damit verbundene erste authentische Kontakt mit Muttersprachlern der zu erwerbenden Fremdsprache bei Teilnehmern an einem Portugiesisch-Intensivkurs (als Vorbereitung auf das Basismodul) zu einer emotionalen Aktivierung der Lerner (Freude) und verstärkt ihre Neugier auf die fremde Sprache und Kultur. Die im Teletandem außerdem gegebene Möglichkeit der selbstbestimmten Beschäftigung mit der Fremdsprache unterstützt, gerade bei Anfängern, eine positive Stimmungslage, die sich durch Begeisterung für die Sache (das Lernen) bis hin zu Flow-Erfahrungen äußert (Csikszentmihalyi, 2007: 162)[306]. Das während der Teletandemsitzung direkt auf jeden Lernschritt erfolgende positive Feedback des Partners trägt zu einer leistungsmotivierenden Ge-

[303] Vgl. auch Rheinberg, 2008: 150f.
[304] Vgl. Kleppin, 2004: 5.
[305] Für eine ausführliche Darstellung der Leistungsmotivation vergleiche auch Rheinberg, 2008: 59ff.
[306] Dass Flow einen positiven Effekt auf die Lernleistung von Fremdsprachenlernern an Universitäten hat, wurde von Engeser et al. (2005, in Rheinberg, 2008: 156) beschrieben.

fühlslage bei und verstärkt die positive Selbstwirksamkeit, anhand derer ein Flow-Erleben ermöglicht und der Lernprozess optimiert wird[307].

Dahingegen wirken sich Furcht und Angst hemmend auf den Lernprozess aus, denn negative Gefühle führen zu einer sinkenden Aufmerksamkeit, weil sich der Lerner, statt sich aktiv und überzeugt von seinem Wissen mit einer Lernaufgabe auseinanderzusetzen, Sorgen darum macht, ob er das Lernziel oder den Abschluss eines Moduls erreichen und externen Ansprüchen (z. B. Modulprüfung) gerecht werden kann. Oft beruhen die Ängste vor Misserfolgen auf vorangegangenen Erfahrungen (z. B. Prüfungen), die häufig bis in die Kindheit (Schulzeit) zurückgehen, und die die Ziel- bzw. Ergebniserwartungen, die der Lerner mit seinen Handlungen verbindet, beeinflussen. Aus diesem Grund berichten manche Studierende von schwer zu kontrollierenden Prüfungsängsten, die sich nicht nur physisch äußern (Angstschweiß, Händezittern, Herzklopfen), sondern auch negative Auswirkungen auf die kognitiven Leistungen nach sich ziehen (Winkel et al., 2006: 64). Sie reichen von Nervosität, die das Denken lähmt, über das Vergessen bereits erworbenen Wissens bis hin zum *Black Out*, bei dem die einfachsten Fragen nicht mehr beantwortet werden können. Oft gelingt es Lernern, die im Teletandem arbeiten, aufgrund der positiven Lernatmosphäre auf Augenhöhe, bestehende Ängste zu erkennen und zu überwinden, da sich die Zusammenarbeit mit dem Partner, das direkte Feedback auf fremdsprachliche Äußerungen sowie die selbstständig durchgeführte Evaluation des eigenen Lernerprozesses positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirken. Die Beobachtung des Lernverhaltens der Teletandempartner in den Supervisionssitzungen sowie die im begleitenden Unterricht mit den Lernern geführten Gespräche stützen die Ansicht, dass die Zusammenarbeit im Teletandem ebenfalls dazu beiträgt, dem Lernen abträgliches Verhalten aktiv zu beeinflussen.

Eine gute Lernvoraussetzung ist hingegen die *Neugier*. Als grundlegende biologische Disposition für angemessenes Lernen beschreibt sie das Bedürfnis, aus eigenem Antrieb neue Reize zu erkunden und somit ein exploratives Verhalten zu zeigen (Winkel et al., 2006: 58). Diese auf Tatkraft beruhende Verhaltensweise kann beispielsweise am Verhalten eines Studienanfängers im Fach Portugiesisch in der ersten Lehrveranstaltung beschrieben werden, in der der Lerner ein Lehrbuch, einen Text oder anderes Material in der Fremdsprache erhält. Aus Neugier wird er, anders als von der Lehrkraft erbeten, nicht nur die erste Seite aufschlagen und den Erläuterungen der Lehrkraft zuhören, sondern das Buch weiter durchblättern, gegebenenfalls Bilder betrachten oder Buchstaben und Sätze lesen, ohne über Kenntnisse der Phonetik, Morphologie oder Syntax der Fremdsprache zu verfügen, noch

[307] Zu den Voraussetzungen und dem Erleben von Flow vergleiche auch Kapitel 2.3.2.4.2. *Das Konzept des Flow-Zustandes*.

die Inhalte erfassen zu können. Deshalb könnte man Lernern vor Beginn der Arbeit mit einem neuen Lehrbuch die Gelegenheit geben, sich mit den Lernmaterialien vertraut zu machen und auf diese Weise ihre Neugier zu befriedigen, da sich dies positiv auf das in der verbleibenden Unterrichtszeit gezeigte Lernverhalten auswirken wird. Zuckerman spricht in diesem Zusammenhang auch von *sensation seeking* (1969, in Rheinberg, 2008: 168ff). Seiner Ansicht nach hängen Neugier und Interesse von verschiedenen, individuell unterschiedlichen biochemischen Prozessen ab, die im limbischen System ablaufen und die er als Ursache für verschiedene Ausprägungsgrade von Neugier und Interesse bei Individuen ansieht (Rheinberg, 2008: 169). Winkel et al. setzten für angemessenes Neugierverhalten ein sicher gebundenes Individuum voraus (2006: 59), d. h. ein unsicher gebundener Mensch mit mangelndem Selbstwertgefühl wird ein weniger neugieriges Verhalten an den Tag legen als ein selbstbewusster. Dies kann sich in deutlich voneinander abweichenden Lernerfolgen manifestieren.

Einen weiteren, für die motivationale Einstellung einer Person verantwortlichen und sie beeinflussenden Faktor stellt die *Interessenslage* dar (Winkel et al., 2006: 59f), die individuell sehr unterschiedlich sein kann. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass ein angehender Ingenieur, der ein Auslandssemester absolvieren möchte, allein aufgrund seiner Interessenslage stärker motiviert sein wird, eine Fremdsprache zu lernen, als ein Kommilitone, der es sich nicht einmal vorstellen kann, im Urlaub ein fremdes Land zu bereisen. Darüberhinaus motivieren spezielle Interessensgebiete, z. B. fremde Kulturen, eine Person zu vielfältigen, selbstbestimmten Handlungen, wie zu reisen, ausgewählte Literatur zu besorgen und zu lesen, Vorträge zu besuchen oder mit Freunden über kulturrelevante Themen zu sprechen. Die damit einhergehende Wissenserweiterung begünstigt u. a. die Leistungsmotivation (Rheinberg, 2008: 151f).

Ein anderer, die Motivation fördernder Faktor, ist das Bedürfnis nach *sozialen Kontakten*, die Vertreter sozial-kognitiver Theorien auch *Affiliationsbedürfnis* nennen und es als zentrales Motiv für angemessenes Lernen bezeichnet (Winkel et al., 2006: 62). Interessiert sich beispielsweise ein Studierender für einen oder mehrere Kommilitonen, die neben den herkömmlichen Lehrveranstaltungen das Wahlpflichtmodul Teletandem besuchen, wird er ebenfalls über eine Teilnahme nachdenken, um einen ersten sozialen Kontakt aufzubauen, in der Hoffnung, dass sich daraus eine dauerhafte Freundschaft mit den Kommilitonen ergeben könnte. In Anlehnung an Dörner et al. zeigen Individuen eine erhöhte Affiliationstendenz, wenn sie z. B. über geringe Kompetenzen und somit über eine geringe Selbst-

wirksamkeit verfügen oder sehr ängstlich sind und diese Defizite mithilfe engerer Bindungen zu Freunden kompensiert werden sollen (2008: 49, 52, 55).

Des Weiteren stellt, wie bereits oben angeführt, die *Leistungsmotivation*[308] eine das Lernen begünstigende Bereitschaft dar. Heckhausen benennt sie als

> *das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen (sic.) kann* (Heckhausen, 1965, in Rheinberg, 2008: 62).

Deshalb könnte sich ein guter Schüler, dem in der Schule vermittelt wurde, er hätte keine Begabung für Fremdsprachen, der aber schon immer den Traum hatte, eine Zeit im Ausland zu leben, trotzdem für ein Fremdsprachenstudium entscheiden. In diesem Falle würde die Hoffnung, dass seine allgemein guten Leistungen sowie die Motivation ins Ausland zu gehen, ausreichen, um die Studienziele zu erreichen (Erfolgserwartung), gegenüber den Bedenken vor Misserfolg überwiegen (Misserfolgserwartung). In Bezug auf die Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartung sollte überdies bedacht werden, dass eine aus Sicht des Lerners kaum zu bewältigende, schwierige Aufgabe[309], die zwar einen hohen Erfolgsanreiz hat, keine Leistungsmotivation auslöst, da die Erfolgswahrscheinlichkeit sehr gering ist. Andererseits bedeutet eine persönlich als leicht empfundene Aufgabe[310] einen geringen Erfolgsanreiz, selbst wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit überdurchschnittlich hoch ist. Auch in diesem Fall ist eine geringe Leistungsmotivation wahrscheinlich. Dahingegen ist davon auszugehen, dass attraktive, mittelschwere Anforderungen eine höhere Leistungsmotivation zur Folge haben[311].

Beruht Verhalten nicht auf der Freude an der Tätigkeit an sich[312], sondern wird aufgrund angenehmer Nebenerscheinungen gezeigt, wie beispielsweise beim Erwerb schwieriger grammatikalischer Strukturen in der Kommunikationssituation Teletandem der Fall, gilt Motivation als extrinsisch beeinflusst (Winkel et al., 2004: 58). Extrinsisch beeinflusst ist Lernverhalten auch dann, wenn Studierende die Inhalte einer Vorlesung auswendig lernen, um bei einer Lehrkraft, die erwartet, dass die Unterrichtsinhalte punktgenau, wie in den Lehrveranstaltungen oder im Skript vermittelt, wiedergegeben werden, in der Prüfung eine gute Note zu erhalten. Die Hoffnung, dass ihre Anstrengungen mit einer guten Note und

[308] Winkel et al. (2006: 61) sprechen in diesem Zusammenhang auch von Ziel- und Bezugsnormorientierung.
[309] Beispielsweise die Aufnahme eines Anglistikstudiums, obwohl die Leistungen des Lernes im Fach Englisch in der Schule mangelhaft waren.
[310] Beispielsweise die Aufnahme eines Mathematikstudiums, nachdem der Lerner im Abitur im Fach Mathematik sehr gut abgeschnitten hat.
[311] Vgl. in diesem Zusammenhang auch Kapitel 2.3.2.1.1. *Rotters Erwartung-Wert-Theorie* sowie Rheinberg, 2008: 71f.
[312] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.4.2. *Das Konzept des Flow-Zustandes*

dem Wohlwollen der Lehrkraft belohnt werden, motiviert die Lerner zu diesem Verhalten. Umgekehrt gilt auch die Angst vor Strafe als extrinsischer Motivationsfaktor. Ist einem Studierenden bewusst, dass er, sollte er die Klausur nicht mit einer sehr guten Note bestehen, das Modul wiederholen muss, könnte dies als extrinsischer Motivationsansporn verstanden werden, der den Lerner veranlasst, ein angemessenes Lernverhalten an den Tag zu legen, um die ansonsten als Konsequenz für zu geringen Lernaufwand erwartete Strafe zu vermeiden.

Die hier angeführten Beispiele verdeutlichen, dass ein ausreichendes Maß an Motivation dazu beiträgt, dass sich ein Lerner Lerninhalte dauerhaft aneignet, d. h. diese auch in das Gedächtnis übertragen und dort gespeichert werden (Bodenmann et al., 2004: 24). Positive Gefühle verbessern die Lern- und Leistungsmotivation, während Furcht oder Angst das Gegenteil bewirken können. Deshalb unterscheiden Winkel et al. *Besorgtheit*, im Sinne von Versagensängsten, die sich negativ auf das Leistungsvermögen auswirken und *Aufgeregtheit* hinsichtlich einer neuen zu bewältigenden Aufgabe, die das Leistungsvermögen stimulieren kann (2006: 66). Aus Sicht der Lehre sollte deshalb bedacht werden, dass die Schwierigkeit einer Aufgabe, z. B. einen anspruchsvollen Fachtext zu übersetzen, nicht *absolut gefasst ist, sondern als subjektive Aufgabenschwierigkeit bezogen wird auf die Fähigkeit des Handelns* (Rheinberg, 2008: 72), woraus sich ergibt, dass *die gleiche Aufgabe je nach individueller Fähigkeit sehr leicht oder sehr schwer oder gerade richtig erscheinen* kann (Rheinberg, 2008: 72).

Motivation ist insbesondere für das zielgerichtete Lernen wichtig: Möchte ich beispielsweise ein Auslandssemester in Brasilien absolvieren, bin ich motivierter Portugiesisch zu lernen als mein Kommilitone, der Russisch im Hauptfach studiert und Portugiesisch lediglich als 3. Fremdsprache gewählt hat (Winkel et al., 2006: 57). Ein Minimum an Motivation ist jedoch für alles Lernen von Bedeutung, beeinflusst sie nicht nur die Auswahl von Inhalten, sondern stellt außerdem die Voraussetzung für das effektive Behalten derselben und demzufolge für einen angemessenen Lernprozess dar (Winkel et al., 2006: 58). Erkennen Studierende (wie Lehrkräfte), dass sie *Urheber des eigenen Handelns* (Rheinberg, 2008: 89) sind, d. h. erfahren sie sich als selbstbestimmt Handelnde, sind sie intrinsisch motiviert, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Diese Wahrnehmung einer kausalen Autonomie wird nicht nur auf Leistungssituationen angewendet, sondern insbesondere als Metaprinzip der eigenen Lebensgestaltung verstanden. Darauf basiert bspw. die *Self-Determination-Theory* (SDT)[313], in der sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivati-

[313] Theorie der Selbstbestimmung.

onsfaktoren bestimmt, und die Bedeutung von Kompetenz und Wirksamkeit sowie sozialer und kultureller Aspekte für die Entwicklung der Motivation aufgezeigt werden. Für Rheinberg weist die Selbstbestimmungstheorie der Motivation deutliche Parallelen zur Leistungsmotivation auf, die auf drei Bedürfnissen beruht: Dem Bedürfnis kompetent zu sein (Leistungsmotivation), nach sozialer Zugehörigkeit (Anschlussmotivation) sowie nach Selbstbestimmung (Machtmotivation) (Rheinberg, 2008: 151).

In den folgenden Kapiteln wird der der positiven Psychologie zugerechnete Flow-Zustand nach Csikszentmihályi erläutert, der als wichtiger Motivationsfaktor zur Begünstigung von Lernprozessen verstanden werden kann.

2.3.2.4.2. Das Konzept des Flow-Zustandes

Das Konzept des Flow-Zustandes wurde in den 1970er Jahren von Mihály Csikszentmihályi (2007, 2008) im Bereich der positiven Psychologie[314] beschrieben. Bei der aktiven, störungsfreien Beschäftigung eines Lerners mit einer Lernaufgabe, die ihn weder über- noch unterfordert, kann ein emotionaler Zustand erreicht werden, in der die Person ihre Umwelt völlig vergisst und hochkonzentriert arbeitet. Gefühle wie Hunger oder Durst werden nicht mehr wahrgenommen, und das lernende Individuum fühlt sich in seinem Tun nicht nur positiv, sondern glücklich. Ein Ziel der Lernpsychologie ist deshalb, die Lernumgebung und das Lernen an sich so zu gestalten, dass der Lerner in einen *Flow-Zustand* geraten kann, der sich nicht nur positiv auf seine Leistungsfähigkeit, sondern auch auf die auf das Lernen folgende Gefühlslage auswirkt. Dadurch wird gezeigtes Verhalten positiv verstärkt, was insbesondere für erwachsene Lerner, die selbstständig und selbstverantwortlich lernen wollen oder sollen, von großer Wichtigkeit ist.

Csikszentmihalyi fand anhand der Befragung von Personen, deren Leben, Lernen und Arbeiten in bestimmten Bereichen durch eine nachhaltige Motivation bestimmt wird, heraus, dass

> (…) *ihre anhaltende Motivation mit der Qualität dieser Erfahrung verbunden war, die eine intensive Ausübung dieser Aktivität in ihnen auslöste. Dieses Gefühl stellte sich nicht ein, wenn sie sich entspannten, wenn sie Drogen oder Alkohol nahmen oder das üppige Konsumangebot der Wohlstandsgesellschaft nutzten. Vielmehr erforderte es häufig schmerzliche, riskante oder schwierige Aktivitäten, die den einzelnen an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit trieben und den Aspekt des Neuen und der Entdeckung umfassten* (Csikszentmihalyi, 2007: 162).

[314] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.2.2. *Seligman: Positive Psychologie*.

Das von vielen Befragten beschriebene Hochgefühl nennt Csikszentmihalyi *Flow-Erfahrung* (2007: 162) und betont, dass es von Menschen verschiedener Kulturen, der unterschiedlichsten Berufsgruppen und sozialen Schichten, Geschlecht oder Alter ähnlich empfunden wird, auch wenn die Voraussetzungen, um einen *Flow-Zustand* zu erreichen, oft sehr unterschiedlich sind (2007: 163). Die sehr ähnlichen Gefühle, die von den Probanden beschrieben werden, formuliert Csiskzentmihalyi in neun Elementen, die dem *Flow* zugrunde liegen.

2.3.2.4.2.1. Flow-Zustand: Die Bedeutung von Zielsetzungen und Feedback

Unabhängig davon, ob im Alltag, in Schule, Studium, Beruf oder Freizeit, unser Leben ist von widersprüchlichen Forderungen und nicht genau festgelegten Zielen bestimmt, durch die wir uns in einem kontinuierlichen Zustand der Unsicherheit befinden. Der Bergsteiger, der Schachspieler, der Balletttänzer oder der Sprachenlerner, die sich im *Flow* befinden, empfinden die vor ihnen liegenden Aufgaben jedoch als klar und überschaubar, sie wissen genau, welcher Schritt auf den vorhergehenden folgen sollte (Csikszentmihalyi, 2007: 163). Dies ist darauf zurückzuführen, dass bestimmte Beschäftigungen (darunter auch studienrelevante oder berufliche) den Menschen Freude bereiten, sie begeistern, sodass sie die mit diesen Handlungen verbundenen Zielvorstellungen meist klar benennen können.
Der passionierte Bergsteiger, dessen Ziel die Besteigung des Mont Blanc ist, weiß genau, welche Route er in welcher Jahreszeit wählen sollte, auf welche Schwierigkeiten er unterwegs treffen könnte und wie er sie umgehen kann. Der Schachspieler entwickelt einen Plan, mit welchen Zügen er das Spiel einleiten könnte, um eine bestimmte Reaktion des Kontrahenten zu erreichen und das Spiel zu seinen Gunsten zu entscheiden. Der Balletttänzer hat verinnerlicht, welche Schritte er zu welchem Teil einer Melodie tanzen muss, ihre Reihenfolge ergibt sich aus sich heraus. Der begeisterte Sprachenlerner hat ein großes Interesse an fremden Sprachen und Kulturen, jeder Satz, den er in der Fremdsprache versteht, löst Freude in ihm aus, weil er sich mit etwas beschäftigt, das ihn begeistert und gleichzeitig dazu beiträgt sein Wissen zu erweitern.
Das Streben nach neuen Erfahrungen, die in jedem Menschen liegende Neugier[315], die es zu wecken gilt, tragen dazu bei, dass wir uns über unser Leben freuen, was sich nicht nur positiv auf unsere Kreativität auswirkt, sondern auch Lernprozesse anstößt und in Gang hält. Bezogen auf einen Sprachenlerner hört sich der Vorschlag Csikszentmihalyis ver-

[315] Vgl. Kapitel 2.3.2.4.1. *Motivation und Lernen*.

nünftig an: Hat man noch kein konkretes Ziel vor Augen, dann setze man sich eines, das man jeden Tag verfolgen sollte (Csikszentmihalyi, 2007: 496).

Ein Studierender der portugiesischen Sprache und Kultur, der noch nicht über Vorkenntnisse der Fremdsprache verfügt, könnte sich beispielsweise mit dem Ziel für das Basismodul einschreiben, in einem Semester das für das Studium vorgegebenen Telc B1 Niveau[316] zu erreichen. Dieses Ziel motiviert ihn, nicht nur dem Unterricht beizuwohnen, sondern sich gleichzeitig bei Lehrkräften (und Kommilitonen) zu erkundigen, welche Möglichkeiten er hat, die an der Universität erworbenen Grundlagenkenntnisse parallel durch Beschäftigung mit der Materie, z. B. durch autonomes Lernen[317], zu vertiefen. Im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb bietet sich deshalb eine Kombination von traditionellem Fremdsprachenunterricht mit autonomen Lehr- und Lernangeboten, wie dem Lernen im Teletandem, an. Es fällt Studierenden leichter, konkrete Ziele für sich aufzustellen, wenn Lernen nicht nur im Behalten und der korrekten Wiedergabe von Wissen besteht, sondern gelernte Inhalte aktiv, in authentischen Kommunikationssituationen angewendet werden können. Dabei wird die fremde Sprache nicht allein um der Sprachkenntnis willen geübt, sondern ihr kommt eine weitere wichtige Funktion zu: Die zwischenmenschliche Kommunikation und der damit verbundene (inter-)kulturelle Austausch. Der Gedankenaustausch mit dem Partner sowie seine sofort auf meine Bemühungen erfolgende Rückmeldung[318] verstärken den Wunsch nach mehr (und immer besserer) Kommunikation.

Die Bedeutung des Feedbacks (Rückmeldung) für Flow-Erleben steht in engem Zusammenhang mit dem eigenen Handeln. Um auf die oben angeführten Beispiele zurückzukommen, bedeutet dies, der Bergsteiger, der Schachspieler, der Balletttänzer oder der Sprachenlerner wissen im Gegensatz zu ihrem normalen (alltäglichen) Zustand, dass sie ihre Sache gut machen. In Anlehnung an Csikszentmihalyi (2007: 163) lässt sich dies folgendermaßen beschreiben: Der Bergsteiger weiß, dass er die richtige Route ausgewählt hat, da er seinem Ziel ständig näher kommt. Der Schachspieler wählt die passende Figur und lässt sie nach seinem Plan laufen, er sieht den nächsten Schritt seines Gegners voraus und gewinnt das Spiel. Der Balletttänzer (hört und) fühlt seine richtige Schrittfolge, die Musik führt ihn, am Ende der Vorstellung wird er mit Applaus belohnt. Der Sprachenler-

[316] Studierende des Faches Portugiesisch, die ihr Studium ohne Vorkenntnisse beginnen, haben zwei Semester Zeit durch den Besuch des Basismoduls das im Europäischen Referenzrahmen festgelegte Niveau Telc B1 zu erreichen, bevor sie die zum Regelstudium gehörenden Lehrveranstaltungen besuchen dürfen.

[317] Beispielsweise durch autonome Lehr- und Lernangebote wie Teletandem, aber auch über die Nutzung der Lernplattform Ilias, auf der Lehrkräfte Lehr- und Übungsmaterialien zum Selbststudium zur Verfügung stellen sowie durch interessante und dem jeweiligen Lernniveau entsprechende Literaturhinweise.

[318] Die Rückmeldungen der Teletandempartner beziehen sich dabei nicht ausschließlich auf sprachliche Fragen, sondern dienen ebenso der Verbesserung kommunikativer, kultureller und interkultureller Kompetenzen.

ner beispielsweise weiß, dass er die Regeln zu Verbformen und Zeiten bereits verstanden hat und verwendet in seiner Kommunikation mit dem Teletandempartner nicht mehr nur die Gegenwart, sondern auch Vergangenheits- und Zukunftsformen. Dabei stellt er fest, dass die Verständigung zwischen ihm und seinem Partner immer besser wird, was ihn in einen Zustand freudiger Erregung versetzt, die dadurch verstärkt wird, dass sein Partner ihm positives Feedback gibt. Dies begünstigt eine optimistische Einstellung des Lerners zum Lernen und seinen Wunsch, sich noch intensiver mit der fremden Sprache und Kultur beschäftigen und identifizieren zu wollen. Auch traditioneller Unterricht wird aufgrund dieser Erfahrungen zu einem freudigen Anlass, die erworbenen Kenntnisse weiter zu vertiefen. Der Lerner ist motiviert und nimmt aktiv am Unterrichtsgeschehen teil, denn die Beschäftigung mit der Sache bringt ihn in einen positiven Gefühlszustand, die zuvor als anstrengend empfundene Tätigkeit *Lernen* kehrt sich in Vergnügen um.

Die in den letzten beiden Kapiteln aufgestellten Annahmen zeigen, dass eine Übernahme der Flow-Bedingungen in den Alltag (Csikszentmihalyi, 2007: 498) dazu beitragen kann, normalerweise als langweilig empfundene Tätigkeiten in spannende Aufgaben zu verwandeln. Dies wirkt sich nicht nur auf die individuelle Motivation und die bei der Durchführung einer Aufgabe verspürten positiven Emotionen aus, sondern trägt gleichzeitig zur Verbesserung der Kompetenzen bei, wodurch die Gefühlslage positiv verstärkt wird. Demnach motiviert das kontinuierliche Feedback des Partners im Teletandem den Lerner sich weiterhin intensiv mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen und verstärkt sein Selbstbewusstsein, in der Kommunikation mit dem Partner auch neue fremdsprachliche Konstruktionen aktiv anzuwenden. Die klar formulierten Zielsetzungen der Lernpartner (heute möchte ich über Thema X sprechen), die durch die Möglichkeit, die Teletandemsitzungen selbstständig gestalten zu dürfen, leichter verfolgt werden können, als im traditionellen Unterricht der Fall, stellen eine weitere Voraussetzung für das Erreichen eines *Flow-Zustandes* dar.

2.3.2.4.2.2. Flow-Zustand: Die Harmonie von Aufgaben, Fähigkeiten, Handeln und Bewusstheit

Die Harmonie von Aufgaben und Fähigkeiten ist eine wichtige Bedingung für Flow-Erleben, denn nur ein Individuum, dass davon überzeugt ist, über die für bestimmte Aufgaben benötigten Fähigkeiten zu verfügen, ist auch motiviert sich diesen Anforderungen zu stellen. Jeder Mensch kennt das Gefühl, sich den Herausforderungen bestimmter Aufgaben im Alltag nicht gewachsen zu sehen. Eine Lehrkraft kann sich zum Beispiel überfordert

fühlen, weil sie noch unerfahren ist, weil die Gruppe der Studierenden inhomogen ist, weil die Zahl der Lehrstunden zu niedrig ist, oder weil sie über unzureichende Kenntnisse in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Didaktik verfügt, die ihr die Konzeption des Unterrichtes erleichtern könnten. Dadurch werden Angst und Frustrationen ausgelöst, die sich von der Lehrkraft auf die Lerner übertragen, vielleicht weil sie durch ihre eher negative Ausgangsstimmung dazu neigt, Arbeiten streng zu korrigieren und zu bewerten und außerdem den Studierenden vermittelt, dass der vor ihnen liegende Weg noch weit und beschwerlich und das Ziel möglicherweise nicht für alle erreichbar sein wird. Auf diese Weise entwickelt sich eventuell ein Teufelskreis, denn die Lerner, die bei der Lehrkraft die Fremdsprache erwerben wollen, könnten sich den Anforderungen nicht gewachsen fühlen, was sich kontraproduktiv auf ihre Motivation und demzufolge auf ihre Leistungen auswirken würde[319]. Auf andere Lernertypen wirkt die *im Ungleichgewicht befindliche* Lehrkraft möglicherweise dahingehend demotivierend, dass sie engagierten Studierenden den Eindruck vermittelt, ihnen würden nicht genügend Möglichkeiten geboten, um ihre Potentiale angemessen zu entfalten (Csikszentmihalyi, 2007: 164).

Der zweite in diesem Kapitel angesprochene Punkt behandelt die Einheit des Handelns und der Bewusstheit, die im Flow-Zustand oder beim Flow-Erleben als vollständig harmonisch bezeichnet werden (Csikszentmihalyi, 2007: 164). Anstatt sich mit den Zeiten im Portugiesischen zu beschäftigen oder den vorliegenden Text aufmerksam durchzulesen, um danach Fragen beantworten zu können, denkt der eine Studierende an die Wirtschaftsprüfung am Nachmittag, der andere an seine kriselnde Beziehung und ein Dritter daran, dass er hungrig ist und bald in die Mensa möchte[320]. Setzt man echtes Flow-Erleben voraus, ist das Individuum konzentriert und aufmerksam bei der Sache, andere Gedanken verlieren an Wichtigkeit und werden ausgeblendet. Dies ist auf das Interesse und die Freude an der Beschäftigung mit einer Sache zurückzuführen, das klare Ziel, das man verfolgt und den Wunsch, dieses Ziel in angemessener Zeit zu erreichen sowie auf die positive Rückmeldung, beispielsweise durch die Lehrkraft, die auf die von den Lernern gezeigten Bemühungen erfolgt (Csikszentmihalyi, 2007: 164).

Es leuchtet ein, dass die Schaffung von *Flow-Bedingungen*, die eine angemessenen Lehre bieten und Lernen tatsächlich begünstigen soll, mit einer Gratwanderung verglichen werden kann: Lehr- und Lernprozesse können dann als optimal bezeichnet werden, wenn sowohl Lehrkräfte als auch Studierende zwar gefordert, aber nicht überfordert sind, d. h. die

[319] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.3.4. *Die Bedeutung der Motivation für die soziale (Lern-)Theorie Bandur-as*.

[320] Die hier angeführten Beispiele können sich genauso auf die Gedanken von Lehrkräften beziehen.

von ihnen zu meisternden Aufgaben im Gleichgewicht mit ihren Fähigkeiten stehen (Csikszentmihalyi, 2007: 164)[321]. Dies könnte beispielsweise dadurch erreicht werden, dass Lehrkräfte durch regelmäßige Fortbildungsangebote auf ihrem Weg zu einer angemessenen Lehre unterstützt werden. Des Weiteren könnten, wie bereits erwähnt, traditionelle Lehrveranstaltungen und die Autonomie fördernde Lehr- und Lernangebote kombiniert werden, wodurch die Verantwortung für den Erwerb der fremden Sprache sowie anderer studienrelevanter Inhalte nicht allein auf den Lehrkräften lastet, sondern die Lerner stärker einbezieht.

Die Übertragung von Verantwortung für den eigenen Lernprozess auf die Studierenden sowie ihr Mitspracherecht im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts bilden die Grundlage für den Austausch von Lehrkräften und Lernern auf Augenhöhe. Die Möglichkeit, mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, stellt für die Studierenden einen weiteren Motivationsfaktor dar, sich auch außerhalb des Unterrichts selbstständig mit den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten zu beschäftigen und ihr Wissen kontinuierlich zu vertiefen. Dadurch wird ihre aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen gewährleistet, wodurch im Gegenzug die Motivation der Lehrkräfte verbessert und die Grundlage für *lebenslanges Lernen* geschaffen wird. Damit Studierende bereits während ihres Basismoduls, also vor Beginn des Regelstudiums, lernen können Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, sollten sie in den Lehrveranstaltungen in grundlegende Lern- und (Fremd-)Spracherwerbstheorien, in Theorien zum autonomen Lernen, zur Gegenseitigkeit und zur Einstellungsforschung sowie in das wissenschaftliche Arbeiten eingeführt werden.

2.3.2.4.2.3. Flow-Zustand: Aufmerksamkeit, Ängste und Selbstvergessenheit

Eine wichtige Voraussetzung, *Flow* zu erleben, hängt, wie bereits angeführt, mit der Konzentration des Individuums auf das Hier und Jetzt zusammen. Der Bergsteiger, der gerade eine schwierige Passage überwinden muss, kann nicht über den am Tag zuvor geführten Streit mit der Ehefrau nachdenken, sonst läuft er Gefahr abzustürzen. Der Schachspieler darf sich während der Partie nicht darüber ärgern, eine Beule in sein Auto gefahren zu haben, deren Reparatur viel Geld kosten wird, da er sonst den Überblick über das Spiel verlieren und einen falschen Zug durchführen könnte. Ähnlich geht es dem Balletttänzer oder dem Sprachenlerner, der sich im Unterricht Gedanken darüber macht, wie er seine drei

[321] Vgl. auch Kapitel 2.2.2.4. *Motivation in der operanten Konditionierung*.

Wochenendjobs organisieren soll, um während der Woche studieren zu können. Mangelnde Aufmerksamkeit verhindert ein Flow-Erlebnis.

Flow erleben wir demzufolge erst dann, wenn es uns gelingt, uns auf die Gegenwart zu konzentrieren, Vergangenheit und Zukunft auszublenden. Diese Flow-Bedingung ermöglicht, dass wir etwas gut machen und uns keine Fehler unterlaufen, was damit zusammenhängt, dass wir, aufgrund unseres positiven Erfahrungszustandes, in diesem Moment davon überzeugt sind, die Situation – und demzufolge unser Handeln – aktiv und vollständig kontrollieren zu können, selbst wenn dies objektiv nicht der Fall sein sollte[322]. Jedoch stört der Gedanke unsere Konzentration nicht, weil wir unsere Aufmerksamkeit ausschließlich auf unser Tun, nicht auf das Denken über unser Tun richten (Csikszentmihalyi, 2007: 165).

Wie gelingt es uns, diesen Zustand absoluter Aufmerksamkeit zu erreichen und uns nicht von außen ablenken zu lassen? Csikszentmihalyi spricht hier von *Selbstvergessenheit*, die er wie folgt erläutert:

> *Im Alltag wachen wir genau darüber, wie wir auf andere Menschen wirken. Wir sind immer bereit, uns gegen mögliche Angriffe zu verteidigen, und stets darauf bedacht, einen positiven Eindruck zu hinterlassen. Diese Selbst-Bewusstheit ist normalerweise eine Last. Im flow geht man so vollständig in der Tätigkeit auf, dass man nicht mehr darüber nachdenkt, wie man sein Ego schützen kann. Nach einem flow-Erlebnis ist das Selbstkonzept normalerweise gestärkt. Man weiß, daß man eine schwierige Herausforderung gemeistert hat. Man hat vielleicht sogar das Gefühl, daß man die engen Grenzen des Selbst überschritten und zumindest für einen Moment Teil eines größeren Ganzen geworden ist* (2007: 165, Hervorhebungen im Original).

Auch diese Aussage Csikszentmihalyis lässt sich am Beispiel des interessierten Sprachenlerners belegen. Bedeutet die Beschäftigung mit der fremden Sprache für ihn Freude und Spaß, verliert die Umwelt mehr und mehr an Bedeutung. Diese Wirkung ist leicht im Teletandem zu erreichen, da außer dem Partner keine Zuschauer anwesend sind, auf die der Lerner achten müsste. Doch sie lässt sich sogar auf Unterrichtssituationen transferieren, wenn sich die Aufmerksamkeit des Lerners mehr auf die Sache, z. B. die Interpretation und Diskussion eines schwierigen fremdsprachlichen Textes sowie die Freude am Meinungsaustausch mit Kommilitonen und Lehrkraft in der Fremdsprache konzentriert, und er selbstvergessen mitdiskutiert, ohne sich Gedanken über seine Person oder ihre Wirkung auf Kommilitonen oder Lehrkraft zu machen.

[322] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.3.3. *Die Theorie der Selbstwirksamkeit*.

2.3.2.4.2.4. Flow-Erleben und Autotelik

Das Streben nach einem erfüllten und somit glücklichen Leben stellt das Ziel der meisten Menschen dar. Um dieses Ziel erreichen zu können, schlägt Csikszentmihalyi vor *flow bei möglichst vielen Aktivitäten zu erleben, die man ohnehin tun muss* (2007: 165). Dies setzt voraus, dass wir unser Handeln *autotelisch* begründen. Der Begriff *autotelisch* kommt aus dem Griechischen (*auto: selbst* und *telos: Ziel, Zweck)* und bedeutet soviel wie das Ziel meines Handelns ist die Handlung an sich (oder: der Weg ist das Ziel), d. h. man bezieht Autotelik auf *Tätigkeiten, die vom Handelnden persönliches Können und gewisse Anstrengung erfordern, von ihm aber nicht wegen zu erwartender äußerer Belohnungen ausgeübt werden, sondern ihre Belohnung in sich selber tragen*[323]. Gelingt es uns bei alltäglichen Aktivitäten wie Arbeiten, Putzen, Vokabeln lernen etc. Flow zu erleben, werden wir bei der Erledigung dieser eigentlich unliebsamen Aufgaben Freude empfinden, bis die Tätigkeit an sich Freude in uns hervorruft, weil sie uns Flow erleben lässt.

Beschäftigt sich ein Sprachenlerner intensiv mit einem Roman, der ihn fesselt, obwohl er noch Schwierigkeiten hat, den Inhalt zu erfassen und schlägt unbekannte Vokabeln nach, was er sonst nicht tut, da es sehr zeitintensiv ist, d. h. sieht er diese normalerweise als lästig empfundene Arbeit als befriedigende Tätigkeit an, kann seine Handlung zu einem Flow-Erlebnis führen. Die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz des Studierenden stellt hier einen positiven Nebeneffekt dar, der das Flow-Erleben weiter verstärkt. Dahingegen wird ein Kommilitone, dessen Aktivitäten *exotelisch*, d. h. von außen gesteuert sind, keinen Roman lesen, wenn das Bestehen des Moduls nicht davon abhängt. Die von ihm durchgeführten Handlungen beziehen sich lediglich auf ein *übergeordnetes Ziel* (Csikszentmihalyi, 2007: 166), nämlich das Modul zu bestehen. Dass selbst das Lernen von Grammatik Freude bereiten und Flow-Erleben ermöglichen kann, weil die Beschäftigung mit der Fremdsprache dazu führt, dass der Lerner im Umgang mit derselben immer sicherer wird und seine Kompetenzen sich deutlich verbessern, ist manchen Studierenden nicht bewusst. Dies liegt in vielen Fällen daran, dass bestimmte Aufgaben nicht als Vergnügen angesehen werden, da niemand uns dabei hilft zu erkennen, dass sie vergnüglich sein können, wenn wir unsere Sichtweise verändern.

Um auch im Alltag *Flow* erleben zu können plädiert Csikszentmihalyi dafür, die oben eingeführten Flow-Bedingungen schrittweise auf so viele Tätigkeiten wie möglich auszuweiten. Dabei ist es wichtig, die eigenen Ziele und Erwartungen, die Folgen des eigenen Han-

[323] Vgl. hierzu auch die Definition von *autotelisch* im Onlinedokument *Zur Soziologie des Spiels* von Prof. Dr. Jürgen Schwier, aufgerufen am 25.5.09 unter http://www.uni-giessen.de/~g51039/vorlesungV.htm.

delns sowie die Abstimmung der individuellen Fähigkeiten mit den externen Handlungsmöglichkeiten in Einklang zu bringen (Csikszentmihalyi, 2007: 497). Habe ich mich als Studierender für das Fach Portugiesisch eingeschrieben, bin aber frustriert und nicht davon überzeugt, das Basismodul zu bestehen, weil mir im Vergleich zu meinen Kommilitonen Vorkenntnisse fehlen, werde ich darüber nachdenken, das Fach zu wechseln und Französisch zu studieren, eine Sprache, in der ich schon aus der Schulzeit über Grundlagenwissen verfüge. Beschließe ich hingegen, all meine Energie in das Lernen der neuen Nicht-Schulsprache zu stecken und übertrage ich die Flow-Bedingungen auf das Portugiesisch-lernen, werden meine zielgerichteten Handlungen Flow-Erleben zur Folge haben (vgl. auch Csikszentmihalyi, 2007: 497).

Ein gutes Übungsfeld, die eigene Kreativität anzuregen, findet man laut Csikszentmihalyi in einfachen Handlungen wie den Mülleimer ausleeren, die Zähne putzen oder einkaufen gehen. Je sicherer man Flow-Bedingungen nutzen kann, desto komplexer können die Tätigkeiten sein, die in Angriff genommen werden. Gelingt es, bei den unterschiedlichsten Handlungen die Erfahrungsqualität zu steigern und in einen Flow-Zustand zu kommen, so wird dies als *Metafähigkeit* bezeichnet. Individuen mit einer entwickelten *autotelischen Metafähigkeit* sind demnach in der Lage, beliebige Tätigkeiten in ein Flow-Erlebnis zu verwandeln, weshalb sie neuen Herausforderungen positiv gegenüberstehen (Csikszentmihalyi, 2007: 498).

2.3.2.4.2.5. Individuelle und gesellschaftliche Hemmnisse für Flow-Erleben

Die Ursachen, ob und wie stark Menschen *Flow* empfinden können, wird möglicherweise von ihrer genetischen Veranlagung sowie von ihren Fähigkeiten bestimmt, *ihre psychische Energie zu konzentrieren* (Csikszentmihalyi, 2008: 119). Demnach belegten Untersuchungen, dass Lernschwierigkeiten bei Schulkindern häufig mit Aufmerksamkeitsstörungen einhergingen. Eine weitere Konsequenz dieser Störungen scheint zu sein, dass besagte Kinder ihre psychische Energie nicht steuern können, weshalb sie nur schwer Freude empfinden, was dazu führt, dass auch das Lernen keinen Freude bereitenden Prozess für sie darstellt. Kinder mit Aufmerksamkeitsdefiziten leiden oft unter Reizüberflutung und sind nicht in der Lage, sich durch die Beschäftigung mit einer Sache in einen Flow-Zustand zu versetzten, da sie ständig von anderen Einflüssen abgelenkt werden. Csikszentmihalyi führt dies auf chemische Ungleichgewichte in Gehirn und Körper, aber auch auf die Qualität der Kindheitserfahrungen zurück (Csikszentmihalyi, 2008: 119).

Flow-Erleben wird nach Ansicht Csikszentmihalyis außerdem durch verschiedene weitere Faktoren gehemmt, darunter individuelle wie Schüchternheit und Egozentrik oder gesellschaftliche wie Anomie und Entfremdung[324] (2008: 120). Ist ein Mensch sehr schüchtern und denkt ständig darüber nach, wie er von seiner Umwelt wahrgenommen wird, kann er sich nicht auf die wesentlichen Dinge konzentrieren und Freude an seinen Handlungen entwickeln. Dasselbe geschieht einem Egozentriker, der seine Umwelt sowie alle mit ihr zusammenhängenden Informationen auf sich selbst und ihren Nutzen für sein eigenes Fortkommen bezieht. Sowohl der Schüchterne als auch der Egozentriker freuen sich demnach nicht um der Dinge selbst willen, sondern oft fehlt es ihnen an Aufmerksamkeit und Flexibilität, um Handlungen der Handlung wegen durchzuführen. Csikszentmihalyi geht davon aus, dass schüchterne oder egozentrische Individuen ihre psychische Energie zu stark auf sich selbst konzentrieren, weshalb es ihnen schwerfällt sich intrinsisch zu motivieren und sich in einer Tätigkeit oder Handlung *zu verlieren, die außer der Interaktion selbst keinen Vorteil bietet* (2008: 119).

Außer den hier angeführten individuellen Gründen führen auch in der Gesellschaft verankerte Ursachen zur Hemmung von Flow-Erleben. Eine diese Voraussetzungen begünstigende Ursache sieht Csikszentmihalyi beispielsweise in der Sklaverei oder anderen Faktoren, die die Unterdrückung, Ausbeutung oder Vernichtung kultureller Werte zur Folge haben. Zwei von ihm angeführte, die Gesellschaft bedrohende Krankheiten heißen Anomie und Entfremdung. Dabei wurde der erste Begriff von dem französischen Soziologen Emile Durkheim geprägt und bedeutet einen *Mangel an Regeln*, der sich auf einen Zustand einer Gesellschaft bezieht, die unter fehlenden Verhaltensnormen leidet und die den Menschen keine klaren Hinweise mehr gibt, was erlaubt ist und was nicht. Diese Unsicherheit in Bezug auf die Verlässlichkeit der öffentlichen Meinung führt zu einer Verunsicherung der in der Gesellschaft lebenden Individuen und kann vor allem in wirtschaftlichen Krisenzeiten oder bei Auseinandersetzungen verschiedener Kulturen beobachtet werden (Csikszentmihalyi, 2008: 121).

Dahingegen verhindert Entfremdung Flow-Erleben, wenn Menschen von einem *Gesellschaftssystem gezwungen werden, sich gegen ihre Ziele zu verhalten* (Csikszentmihalyi, 2008: 121), wie in totalitären Systemen der Fall. Leidet eine Gesellschaft unter Entfremdung, d. h. berücksichtigt das System die Wünsche und Vorstellungen der die Gesellschaft konstituierenden Individuen nicht, wird den Menschen die Kraft und der Mut genommen,

[324] Beachtet werden sollte an dieser Stelle, dass sowohl die individuellen (Aufmerksamkeitsstörung und Egozentrik) als auch die gesellschaftlichen Hemmnisse (Anomie und Entfremdung) für Flow funktional gleichgesetzt werden können (Csikszentmihalyi, 2008: 121).

ihre psychische Energie in vernünftige, die Gesellschaft stützende Handlungen zu stecken (Csikszentmihalyi, 2008: 121).

2.3.2.4.3. Motivation und Lernen in institutionellen Kontexten

Lernen in institutionellen Kontexten erfolgt noch heute vorwiegend in Form lehrerzentrierter Unterrichtsformen, das bedeutet, dass in erster Linie die Lehrkraft für die Steuerung des Lernprozesses (Auswahl der Lerninhalte, didaktische Gestaltung etc.) verantwortlich ist und nicht die Lerner, man spricht dann von indirekter Steuerung des Lernens. Doch auch die Lehrkraft entscheidet nicht autonom was sie wann und wie unterrichten möchte, sondern ist ebenfalls indirekt an Lehrpläne, die wiederum durch gesellschaftliche Vorgaben festgelegt werden, gebunden (Winkel et al., 2006: 256). In der vorliegenden Dissertation stehen nicht spezielle Unterrichtsinhalte im Vordergrund, sondern insbesondere die Begünstigung des Erwerbs sozialer und persönlicher Kompetenzen, die eng mit sozialkognitiven Lernprozessen in Verbindung stehen und durch bestimmte Unterrichtsformen begünstigt werden (Winkel et al., 2006: 258). Dabei spielt die lebenslange Förderung der Motivation von Lernern eine entscheidende Rolle, die in institutionellen Lehr- und Lernkontexten weiterhin häufig vernachlässigt wird.

Die Motivation, gerade von erwachsenen Lernern (z. B. im universitären Kontext), hängt u. a. von den Möglichkeiten ab, selbstbestimmt, unter Berücksichtigung individueller Interessen, lernen zu können. Eine diese Voraussetzungen fördernde Unterrichtsform ist der schülerzentrierte Unterricht[325], in dem alternative Lehr- und Lernmethoden wie selbstgesteuertes (autonomes) Lernen, kooperatives Lernen, problemorientiertes oder Erfahrungslernen überwiegen (Winkel et al., 2006: 258). Außer der methodischen Unterscheidung divergieren schülerzentrierte Unterrichtsformen durch die Rollenzuweisung hinsichtlich leitender oder strukturierender Funktionen von Lehrkräften und Lernern (Winkel et al., 2006: 259). Während sich lehrerzentrierte Lehrformen durch einen eher autokratischen Führungsstil auszeichnen, in der die Lehrkraft für die Wissensvermittlung verantwortlich ist und deshalb das Verhalten der Lerner kontrolliert und bewertet, heben sich schülerzentrierte Arbeitsformen durch ihre demokratischen Strukturen ab, in denen die Lehrkraft als Moderator verstanden wird und die Lerner für ihren Lernprozess sowie das Erreichen ihrer Lernziele mitverantwortlich sind (Winkel et al., 2006: 259). Erst die Berücksichtigung die-

[325] Im Gegensatz zum lehrerzentrierten Unterricht, bei dem der Lehrer für die Steuerung und Kontrolle des Unterrichtsgeschehens verantwortlich ist, indem er die zu lernenden Inhalte vorgibt, aufbereitet, präsentiert und den Lernerfolg der Lernenden evaluiert. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1. *Historischer Abriss des Fremdsprachenlernens im Tandem und Teletandem*.

ser Voraussetzungen bereitet den Boden für autonomes Lernen in institutionellen Kontexten, das den Vorteil hat, dass die Lerner nicht passiv, sondern aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind und gelernt haben, auch in Abwesenheit der Lehrkraft selbstständig weiterzuarbeiten.

Studierendenzentrierter Unterricht, wie beispielsweise beim Lernen im Teletandem gegeben, beruht in Anlehnung an Winkel et al. (2006: 260) auf einer Reihe Faktoren, zu denen u. a. (1) die Rolle der Lehrkraft, (2) der Studierenden, (3) die Methoden und (4) der Führungsstil zählen. (1) Die Lehrkraft wird als Berater und Vermittler verstanden, der die Lerner bei der Gestaltung ihres Lernprozesses und dem Erreichen ihrer Lernziele unterstützt und berät (*coach*). (2) Die Studierenden spielen eine zentrale Rolle, ihre aktive Mitarbeit, insbesondere bei der Gestaltung und Evaluation des Lernprozesses, ist unabdingbarer Bestandteil studierendenzentrierten Unterrichts. (3) Im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht, in dem die Lehrkraft für die Darbietung der thematisch orientierten und überwiegend sprachlich vermittelten Unterrichtsinhalte sowie die Kontrolle und Bewertung der Lernprozesse verantwortlich ist, stehen im studierendenzentrierten Unterricht Gruppen- und Partnerarbeit (vgl. Teletandem) sowie Projektarbeit[326] im Vordergrund. (4) Auf Autonomie beruhende Lehr- und Lernumgebungen sind demokratisch organisiert, d. h. Lerner und Lehrkräfte sind gleichberechtigt an der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens beteiligt. Studierendenzentrierte, d. h. die Autonomie begünstigende Lehr- und Lernkontexte tragen zur Förderung der Selbstständigkeit und des lebenslangen Lernens von Lehrkräften und Lernern bei und ergeben in der Regel sehr gute Lernergebnisse. Dies ist vor allem auf motivationsfördernde Maßnahmen zurückzuführen, die die Berücksichtigung individueller Interessen der Lerner, unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten, verschiedener Lernstrategien, aber auch der Selbstverantwortung und Selbstevaluation beinhalten. Doch auch studierendenzentrierte Lehrformen haben Nachteile: Nicht alle Lerner sind in der Lage selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu lernen, vor allem wenn sie in traditionellen institutionellen Kontexten erzogen wurden. Um eine Überforderung der Lerner zu vermeiden, müssen sie angemessen darauf vorbereitet werden, Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lernprozesse zu übernehmen, was nur dann gewährleistet ist, wenn auch die Lehrkräfte durch entsprechende Aus- oder Fortbildungen zu einer selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lehre befähigt sind[327].

[326] Beispielsweise Übersetzungen, die die Teletandempartner gemeinsam erarbeiten.

[327] Vgl. auch Winkel et al., 2006: 260f. Wie in Bezug auf das Modul Teletandem angeführt, sollten deshalb insbesondere für Studienanfänger Lehrveranstaltungen angeboten werden, in der verschiedene Lehr- und Lerntheorien, die Konzepte Autonomie und Gegenseitigkeit sowie der Einstellungen erarbeitet werden. Dies

Wie bereits in Bezug auf das lebenslange Lernen angeführt, wird Lernen im Allgemeinen durch die Beachtung von drei Punkten, die insbesondere in einem studierendenzentrierten Unterricht Beachtung finden, angemessen unterstützt:

1. Die Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen durch Bereitstellung ausreichender finanzieller Ressourcen, der Ermöglichung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Lehrkräfte, kleinen Lernergruppen, flexiblen Unterrichtszeiten, Zugang zu neuen Medien und guten Lehr- und Lernmaterialien etc.
2. Die dauerhafte Förderung der Lernermotivation durch individuelle Lehr- und Lernangebote, die die Interessen der Lerner berücksichtigen und ihnen umfassendes Mitspracherecht in der thematischen und didaktischen Gestaltung des Unterrichts, aber vor allem auch bei der Bewertung der eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse einräumen[328].

Trotzdem bleibt festzuhalten, dass in der heutigen Zeit in erster Linie angemessene institutionellen Rahmenbedingungen für eine Verbesserung der Lehr- und Lernergebnisse bei Lehrern, Schülern und Studierenden verantwortlich sind und nicht allein die Konzentration auf die eine oder die andere Unterrichtsform. Auch hier könnte der Leitspruch gelten, ein gesundes Mittelmaß zwischen lehrer- bzw. studierendenzentrierten Unterrichtsformen wird den unterschiedlichen Lernertypen am ehesten gerecht. Allerdings sollte der Gruppengröße eine größere Beachtung geschenkt werden, je kleiner eine Lernergruppe, desto individueller kann die Lehrkraft auch in frontal gestalteten Unterrichtsszenarien auf den Einzelnen eingehen.

2.4. Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze

Seit den 1950er Jahren entwickelte sich, aufbauend auf den Kognitionstheorien und philosophischen Erkenntnistheorien, eine neue Denkrichtung, die allgemein als *Konstruktivismus* bezeichnet wird (Pörksen, 2008: 20). Dabei plädiert die Mehrheit der als Konstruktivisten bezeichneten Wissenschaftler dafür, den Begriff *Konstruktivismus* nicht als *einheitliche Schule oder Denkrichtung* zu verstehen, sondern vielmehr *als Diskurs oder Diskussionszusammenhang* (Lindemann, 2006: 13). Konstruktivisten vertreten demnach keine einheitliche Theorie, sondern untersuchen erkenntnistheoretische Annahmen sowie ihre Konsequenzen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven. Deshalb lassen sich ver-

würde nicht nur die Autonomie und Motivation von Lehrkräften und Lernern fördern, sondern auch die Voraussetzung für das lebenslange Lernen aller Beteiligten bedeuten.

[328] Vgl. Winkel et al., 2006: 267ff. Zur Bedeutung der (Selbst-)Evaluation im Teletandem vgl. u. a. auch Kapitel 3.3.2.2. Der *Teletandemkurs*.

schiedene Strömungen des Konstruktivismus unterscheiden, u. a. der biologische (Humberto R. Maturana, Francisco Varela), der neurowissenschaftliche (Gerhard Roth, Wolf Singer), der philosophische (Siegfried J. Schmidt), der systemtheoretische (Niklas Luhmann), der therapeutische (Paul Watzlawick), der soziokulturelle (Kenneth Gergen) sowie der psychologische Konstruktivismus (Ernst von Glasersfeldt)[329]. Konstruktivisten verschiedener Denkrichtungen lassen sich nur ungern kategorisieren, weshalb

> *(...) allgemeine Aussagen zu dem Konstruktivismus bzw. zu dem konstruktivistischen Denken [beziehen] sich auf einen konstruktivistischen Diskussionszusammenhang* beziehen*, in dem bestimmte Grundannahmen und Themen reflektiert werden, dessen einzelne Ergebnisse jedoch durchaus uneinheitlich und kontrovers ausfallen* (Lindemann, 2006: 15, Hervorhebung im Original).

Mit der Begründung des *Biological Computer Laboratory (BCL)* an der Universität von Illinois im Jahre 1957 durch den österreichischen Physiker und Kybernetiker Heinz von Förster (1911-2002), wurde der Grundstein für den Austausch und die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen (Mathematik, Kybernetik, Philosophie, Biologie, Psychologie, Anthropologie, Linguistik etc.) aus aller Welt gelegt. Im Rahmen der sogenannten *Macy – Konferenzen*, die die Entwicklung kybernetischen Denkens fördern sollten, hatten die Forscher Gelegenheit, sich sowohl aus naturwissenschaftlicher als auch aus geisteswissenschaftlicher Perspektive mit erkenntnistheoretischen Fragen auseinanderzusetzen (von Förster, 2008: 20). Der Diskurs der Wissenschaftler über die Gesetzmäßigkeiten *des Rechnens in Menschen und Maschinen* sowie im Hinblick auf die Untersuchung *logischer und methodischer Probleme,* in denen das *Erkennen des Erkennens* und die *Beobachtung des Beobachters* (von Förster, 2008: 20) erörtert wird, sollten dazu beitragen, *immer wieder auf die unvermeidlichen Voreingenommenheiten und die blinden Flecken dieses Beobachters* (von Förster, 2008: 20) hinzuweisen. Die Mahnung von Försters,

> *(...) die eigenen blinden Flecken zu bedenken, die scheinbar endgültigen Aussagen in einem ernsten Sinne als eigenes Produkt zu begreifen und Gewissheiten in jeder Form und Gestalt – immer auf der Suche nach anderen, nach neuen Denkmöglichkeiten – in Zweifel zu ziehen* (von Förster, 2008: 20),

betont die Ethik seines konstruktivistischen Denkens. Bezogen auf eine Aussage des chilenischen Neurobiologen und Philosophen Humberto Maturana (*1928) *Alles Gesagte ist von jemandem gesagt* (Maturana/Varela, 2009: 32), unterstreicht von Förster die konstruktivistische Erkenntnis, dass der der Wissenschaft zugrundeliegende Anspruch, die Beobachtungen von Beobachtern wären objektiv oder wahr, nicht erfüllbar ist, weil

[329] Vgl. hierzu auch Siebert (2005: 37) und Lindemann (2006: 14f).

> *(…) es zu den Merkmalen einer objektiven und wahren Beschreibung gehört, dass die persönlichen Eigenschaften des Beobachters nicht in diese eingehen, sie beeinflussen und bestimmen* (von Förster, 2008: 21).

Diesen Anspruch vergleicht er mit der in seinen Augen illusorischen Forderung nach einem *objektiven* Beobachter, der, um von Objektivität sprechen zu können, *eigentlich blind, taub und stumm sein müsste und dem es verboten ist, seine eigene Sprache zu verwenden* (von Förster, 2008: 22).

In Anlehnung an diese Erkenntnis scheint Heinz von Förster eine konstruktivistische Haltung zu vertreten, die zwischen Realismus (Beobachtungen bilden die Realität ab, wie sie tatsächlich ist) und Solipsismus (Realität existiert nicht, sie ist eine Erfindung unseres Gehirns) angesiedelt ist. Der von ihm vertretene Konstruktivismus beruht auf der Annahme einer nicht existenten, weil nicht (objektiv) beobachtbaren Realität. *Realität* entsteht vielmehr aus den individuellen Beobachtungen (und Erfahrungen) subjektiver Beobachter und kann demzufolge weder als objektiv bezeichnet werden noch muss sie mit den Realitätskonstruktionen anderer übereinstimmen (von Förster, 2008: 24f)[330]. Seine Überzeugung führt von Förster zu dem Schluss, dass eine ontologische, d. h. von einer (objektiven) Existenz der Realität ausgehende Weltsicht unvertretbar ist. Durch die Referenz auf eine objektiv erkennbare *Außenwelt* ergibt sich für ihn lediglich eine Möglichkeit, die Verantwortung für das, was man sagt und tut, von sich zu weisen. Aussagen wie *Es ist…*[331]*, Es gibt tatsächlich etwas…, Ich weiß, dass… etc.* verdeutlichen dies. Dahingegen vertritt von Förster eine epistemologische Perspektive ohne ontischen Wahrheitsanspruch (von Förster, 2008: 25), d. h. er beharrt nicht auf der *Objektivität* oder *Wahrheit* von Erkenntnissen, Ergebnissen und Theorien etc., sondern geht davon aus, dass jede von einem Individuum aufgrund seiner Beobachtungen, Lebenserfahrungen und Sozialisierung gewonnene Erkenntnis eine Berechtigung hat und als komplementär zur eigenen bzw. zu anderen Perspektiven verstanden werden muss.

Dies impliziert, gerade auch für die Wissenschaft, eine subjektivere Verwendung der Sprache, eine personalisiertere Ausdrucksweise oder auch die vermehrte Verwendung des Konjunktivs. Aussagen, die mit *Ich glaube, dass* (…), *Ich finde, dass* (…), *Es wäre möglich, dass* (…), *Für mich hat es den Anschein,* (…) usw. beginnen, also unter Verwendung eines *selbstreferentiellen Operators* (von Förster, 2008: 26) formuliert werden, signalisieren dem Anderen, dass ich als Beobachter versuche, mir der Subjektivität und Relativität meiner eigenen sowie der Aussagen anderer bewusst zu werden und sie als komplettierende Erfah-

[330] Dieser Standpunkt wird auch von Maturana und anderen Konstruktivisten vertreten (Pörksen, 2008: 12).
[331] Heinz von Förster bezeichnet diese Art Aussagen auch als *existenzielle Operatoren*, die den Eindruck vermitteln, eine übergeordnete Gewalt könne Dinge mit Sicherheit behaupten (von Förster, 2008: 25).

rungen zur Konstruktion neuen Wissens (und somit im weitesten Sinne von Realität) zu verstehen. Sprache als Kommunikationsmedium kann dazu entscheidend beitragen, indem beispielsweise aus *Was*-Fragen *Wie*-Fragen formuliert werden: *Was ist passiert? → Wie ist es zu xy gekommen?*[332].

Auch der österreichische Mathematiker, Philosoph und kognitive Psychologe Ernst von Glasersfeld (1917-2010) weist auf die wichtige Bedeutung der Sprache[333], in der das einzelne Individuum sozialisiert wurde, für die Konstruktion von Wirklichkeit hin, wie in den folgenden Abschnitten kurz erläutert werden soll. Seiner Ansicht nach deutet beispielsweise die Gegebenheit mit mehreren Sprachen – und demzufolge verschiedenen Realitäten – aufzuwachsen, bereits die Schwierigkeit an, von einer einzigen Realität auszugehen: *Wenn ich französisch spreche, dann ist die Welt eine andere als im Englischen, Deutschen oder Italienischen* (von Glasersfeld, 2008: 61). Ergo wird die Bedeutung von Sprache nicht anhand eines vorgegebenen Planes gelernt, sondern der Mensch erfährt ab seiner Geburt, dass bestimmte Laute in einer bestimmten Kombination bestimmte Reaktionen der Umwelt hervorrufen. Dadurch ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, Sprache im Zusammenhang mit konkreten Situationen, d. h. aus dem Gebrauch heraus, zu lernen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die von von Glasersfeld geäußerte Vorstellung:

> *Die Anwendung jedes einzelnen Wortes ist von Fehlschlüssen begleitet; man bastelt sich nur ganz allmählich und in einem langwierigen Prozess die eigenen Wortbedeutungen zusammen. Und die Bedeutung, die man mit einem Laut oder einer Folge von Buchstaben verbindet, ergibt sich schließlich als das Ergebnis von Erfahrungen, die jemand in interaktiven Situationen mit anderen Sprechern macht*[334] (von Glasersfeld, 2008: 61).

Aufgrund seiner Erfahrungen kommt von Glasersfeld zu dem Schluss, dass je nachdem in welcher Gesellschaft ein Individuum lebt und in welcher Sprache es kommuniziert, es die Welt, die es umgibt zu interpretieren und zu kategorisieren lernt[335]. Bewegt sich ein Mensch in verschiedenen Gesellschaften, in denen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, stellt er bald evidente Unterschiede nicht nur bezüglich der verwendeten Sprachen, sondern auch der durch sie dargestellten Realität fest. Erst ein Individuum, das in un-

---

[332] Vgl. hierzu auch Luhmann, 1998: 48.

[333] Für Maturana und Varela (2009) besteht das Grundmerkmal von Sprache darin, dass *die Sprache dem, der damit operiert, die Beschreibung seiner selbst und der Umstände seiner Existenz erlaubt – und zwar mit Hilfe sprachlicher Unterscheidungen von sprachlichen Unterscheidungen. (…) Das Beobachten entsteht deshalb mit der Sprache als eine Ko-Ontogenese in der Beschreibung von Beschreibungen. Mit der Sprache entsteht auch der Beobachter als ein sprachmächtiges Wesen. Indem es in der Sprache mit anderen Beobachtern operiert, erzeugt dieses Wesen das Ich und seine Umstände als sprachliche Unterscheidungen im Rahmen seiner Teilnahme an einem sprachlichen Bereich. Auf diese Weise entsteht Bedeutung (Sinn) als eine Beziehung von sprachlichen Unterscheidungen. (…)* (2009: 227f, Hervorhebung im Original).

[334] Dies ist insbesondere im Teletandem der Fall.

[335] Vgl. hierzu auch Schmidt, 1995: 243.

terschiedlichen Wirklichkeitsmodellen[336] lebt, kann die *unhintergehbare Subjektivität von Wortbedeutungen* wahrnehmen *und die charakteristische Differenz der Realitätsansichten* (von Glasersfeld, 2008: 61f) erkennen.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnis ergibt sich, dass wir unmöglich erwarten können, ein Satz, den wir sagen, würde von einem anderen genauso interpretiert und verstanden werden, wie wir in gemeint haben. Deshalb handelt es sich für von Glasersfeld bei den Begriffen *Übertragung, Sendung, Empfänger* bezogen auf ihren Inhalt um *irreführende Metaphern* (von Glasersfeld, 2008: 63)[337].

> *Was sich von einem Menschen zum anderen fortbewegt, sind Laute, grafische Gebilde oder, in der Telegrafie, elektrische Impulse – kurz, Schwingungsmuster von Ton, Licht oder Elektrizität. Und wir legen diese Energieveränderungen, die uns da erreichen, notgedrungen aufgrund unserer eigenen Spracherfahrungen aus. Wie oft kommt es vor, dass man mit einem Menschen spricht und zwei, drei Tage später feststellen muss, dass er gar nicht das verstanden hat, was man meinte und sagen wollte oder gesagt zu haben glaubte* (von Glasersfeld, 2008: 63f).

Aus dieser Sicht erscheint es beinahe unmöglich, als Sender einer Nachricht zu erkennen, ob der Empfänger tatsächlich verstanden hat, was ich ihm vermitteln wollte. Hinweise darauf, ob Kommunikation als gelungen bezeichnet werden kann, ergeben sich in erster Linie durch die Interpretation der für mich angemessenen oder unangemessenen Reaktion des Empfängers. Trotzdem könnte davon ausgegangen werden, dass aufgrund ähnlicher Strukturen und Lebensbedingungen unserer Gesellschaften sowie ihrer Umwelt eine gewisse Übereinstimmung oder zumindest Ähnlichkeit bei der Interpretation von Worten und Sätzen erwartet werden kann[338]. Dadurch ließe sich das Risiko von Missverständnissen aufgrund von Fehlinterpretationen vermindern (von Glasersfeld, 2008: 64).

Transferiert man die Erkenntnisse von Glasersfelds auf den Fremdsprachenunterricht, wird die Bedeutung der interaktiven Kommunikation von Lernern während des gesamten Fremdsprachenerwerbsprozesses deutlich. Dementsprechend könnte die erste Stufe des Fremdsprachenerwerbs (oder -lernens) darin bestehen, in der Fremdsprache neue Wörter, Ausdrücke und Konzepte (z. B. Morphologie, Lexik), ihre Bedeutung sowie ihre Verbindung in Sätzen und Texten (z. B. Semantik, Syntax, Grammatik) kennen zu lernen und sie mit den bisher gemachten Sprachlernerfahrungen (Muttersprache, schulischer Fremdspra-

[336] In diesem Zusammenhang sind nicht nur unterschiedliche interkulturelle, sondern ebenso intrakulturelle Wirklichkeitsmodelle gemeint, d. h. die Zugehörigkeit der Sprecher zu einer oder mehreren Subkultur(en), aber auch zu einer (oder mehreren) sozialen Schicht(en), die in dem Wirklichkeitsmodell einer Gesellschaft vereint sind.

[337] Vgl. hierzu auch Lindemann, 2006: 109.

[338] Vgl. hierzu auch Luhmann, 1998: 108ff.

chenunterricht) kontrastiv zu vergleichen[339]. Zusätzliche Lernangebote, wie beispielsweise die Teletandemmethode, die es den Studierenden ermöglicht, das in den Lehrveranstaltungen erworbene Wissen in authentischen Kommunikationssituationen mit ausländischen Kommilitonen anzuwenden und zu üben (kooperatives Lernen), würden diese Bemühungen unterstützen.

Infolgedessen könnte der in einem solchen Rahmen praktizierte Austausch der Studierenden bereits als die Überleitung zur zweiten Stufe des Fremdsprachenerwerbs verstanden werden, in der theoretisch erworbenes Wissen praktisch angewendet, überprüft und gegebenenfalls neu konstruiert wird. Erst im Gespräch mit dem Teletandempartner sowie anhand der von ihm gezeigten Reaktionen, erkennt ein Studierender, ob die von ihm im Unterricht gelernten Konzepte[340] mit der (sprachlichen) *Realität* seines Partners (zumindest teilweise) übereinstimmen. Aufgrund dieser Erfahrungen ist ein spontanerer Umgang des Lerners mit der Fremdsprache zu erwarten, der wiederum als Basis für die aktive Verwendung fremder Wörter und Sätze, d. h. fremdsprachlicher Konzepte, sowie für eine aktive Wissenskonstruktion in der Fremdsprache verstanden werden kann.

Eine dritte Stufe des Fremdsprachenerwerbs könnte auf das fachliche Lernen bezogen werden. Auch hier bietet die Teletandemmethode interessante Möglichkeiten: Spätestens nachdem die Lerner dank des Unterrichts und des regelmäßigen Austauschs mit Muttersprachlern in der Lage sind, die von ihnen studierte(n) Fremdsprache(n) aktiv zu gebrauchen und die auf der jeweiligen Sprache basierenden Realitätskonstrukte besser zu verstehen sowie sie auf ihre eigenen zu transferieren, sollte die Vertiefung fachlichen Wissens einsetzen. Dafür bearbeiten die Studierenden, ergänzend zum Lehrveranstaltungsangebot (z. B. Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft, Translationswissenschaft), im Teletandem gemeinsam konkrete Aufgaben aus dem Unterricht. Aus Sicht angehender Übersetzer könnten derartige Übungen insbesondere für die Verbesserung translatorischer[341] Kompetenzen von Interesse sein. Bevor ein Studierender mit der Übersetzung eines schwierigen fremdsprachlichen Textes beginnt, erarbeitet und bespricht er ihn mit seinem Teletandempartner, um auch diejenigen Ideen und Konzepte zu erfassen, die aufgrund der fremden

[339] Vgl. hierzu auch Butzkamm, 2007a, b.

[340] An dieser Stelle sollte erneut darauf hingewiesen werden, dass Lerner im Unterricht vermittelte Inhalte nicht zwangsläufig, wie in der Regel von Lehrkräften vorgesehen und erwartet, *richtig* verarbeiten und anwenden lernen, sondern dass Lernen immer eine individuelle Auswahl und Interpretation der vermittelten Inhalte durch den Lerner bedeutet. Die Kommunikation mit dem Muttersprachler trägt deshalb dazu bei, mögliche Fehlinterpretationen des Lerners aufzudecken und zu korrigieren, ohne sein Selbstbewusstsein negativ zu beeinflussen. Erste Erfahrungen aus dem Teletandemprojekt weisen darauf hin, dass sich die Zusammenarbeit der Studierenden positiv auf ihre Performanz, insbesondere auch in den Lehrveranstaltungen, auswirkt.

[341] Gute translationswissenschaftliche Kompetenzen setzen ebenso gute sprach- und kulturwissenschaftliche Kompetenzen voraus.

Sprache und Kultur von den eigenen abweichen sowie um Fehlinterpretationen zu erkennen. Dadurch lernt er mithilfe seines Kommilitonen zumindest *eine* weitere Perspektive in die eigene Textinterpretation einzubeziehen, was sich positiv auf sein Textverständnis und infolgedessen auf die Qualität seiner Übersetzung auswirkt[342].

Doch wenden wir uns erneut den Mechanismen der Konstruktion von Wirklichkeit zu. Ausgehend von der durch den Einzelnen bestimmten, subjektiven Konstruktion von Realität stellen das Ich und das Individuum für von Förster zentrale Größen dar, die in der Lage sind, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Gesellschaften sind seiner Auffassung nach dazu jedoch nicht in der Lage, denn

> *(…) Verantwortung erscheint mir nur als etwas Persönliches vorstellbar, sie ist keine Frage der Sozialität. Eine Gesellschaft lässt sich nicht verantwortlich machen, man kann ihr nicht die Hand schütteln, sie nicht nach den Gründen ihres Handelns fragen – und es ist nicht möglich, mit ihr in einen Dialog einzutreten. Aber mit dem anderen Ich – dem Du – kann ich sprechen* (von Förster, 2008: 39).

Konstruktivistische Denkansätze gehen von einer monistischen im Gegensatz zu einer dualistischen Weltanschauung aus, die Geist und Materie bzw. Geist und Gehirn als eine Einheit begreift[343]. Nach Auffassung von Försters implizierte dies zwar nicht die *Willensfreiheit* des Menschen, trotzdem hätten Individuen zu jeder Zeit die Freiheit, aus einem gegebenen System auszusteigen, wenn sie die Möglichkeiten des eigenen Handelns wahrnähmen und nutzten (von Förster, 2008: 39). Das von ihm angeführte Beispiel von Menschen, die Sekten angehören oder in diktatorischen Systemen leben und sich Vorschriften unterordnen, selbst wenn diese gegen die Menschlichkeit sind, zeigt, dass *blinde Flecken* entstanden sind, die die *grundsätzlich vorhandene Freiheit* (von Förster, 2008: 39) invisibilisieren, d. h. unsichtbar machen. Dabei bestünde die Freiheit des Menschen vielmehr darin, *(…) in jedem Augenblick entscheiden zu können, wer ich bin* (von Förster, 2008: 40). Diese Anschauung spricht für von Förster auch für

> *(…) eine Form der Erziehung und des Miteinander, die die Sichtbarkeit der Freiheit und die Vielzahl der Möglichkeiten nicht behindert oder verkleinert, sondern unterstützt. „Handle stets so", lautet mein ethischer Imperativ, „dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst"* (von Förster, 2008: 40)[344].

[342] Diese Zusammenarbeit dient gleichzeitig als gute Übung für das spätere Berufsleben eines Übersetzers, da professionelle Übersetzungen heutzutage in Kooperation mit einem Lektor, der Muttersprachler der Ausgangssprache ist, erstellt werden sollten.

[343] Vgl. hierzu auch Kapitel 1. sowie Lindemann (2006: 90ff).

[344] Horst Siebert ergänzt den Leitspruch von Försters und fordert: *Denke und handle so, dass weitere sinnvolle Möglichkeiten entstehen* (Siebert, 2005: 21).

Nicht außer Acht gelassen werden sollte hierbei, dass das Individuum Wirklichkeit im Austausch mit anderen Individuen und in Bezug auf diese, also in Bezug auf die Gesellschaft, in der es lebt, konstruiert:

> *Diese Einbettung in das soziale Netzwerk bedeutet natürlich auch eine Einschränkung der Beliebigkeit durch das Zusammensein, ändert aber nichts an der grundsätzlich vorhandenen Freiheit. Man trifft Absprachen, identifiziert sich mit dem anderen, erfindet zusammen eine Welt – und ist eben immer wieder auch in der Lage auszusteigen* (von Förster, 2008: 40).

Wie auch an anderer Stelle betont (von Förster, 1998), hält von Förster Diskussionen über sowie die Kategorisierung von Wahrheit und Lüge, Subjektivität und Objektivität für Störfaktoren menschlicher Beziehungen, die lediglich dazu dienen den anderen zu überreden, zu bekehren und ihn zu Überzeugungen zu zwingen, die den eigenen widersprechen. Damit innerhalb einer Gruppe, einer Gesellschaft eine gemeinsame, positive Wirklichkeit erschaffen werden kann, schlägt von Förster den Verzicht auf Distinktionen vor und führt einen Satz aus dem *Tractatus logico-philosophicus* Ludwig Wittgensteins an, der besagt, dass wenn über eine Proposition *p* sowie ihre Verneinung *non p* gesprochen wird, dasselbe gemeint ist, d. h. die Verneinung zu einer Bestätigung wird (von Förster, 2008: 41).

In Anlehnung an die *place-value logic* des Philosphen Gotthard Günther legt von Förster deshalb nahe, *aus der schlichten Dichotomie von Bejahung und Verneinung heraus*zutreten (von Förster, 2008: 42). Erst durch die *Nichterwähnung* von Ereignissen wird ein Wirklichkeitskonzept zu einer nicht existenten Erscheinung, das wir uns *(…) kognitiv nicht aneignen können, weil es nicht durch Unterscheidungen und Bezeichnungen markiert ist* (von Förster, 2008: 42). Damit variiert von Förster den grundlegenden Satz des britischen Logikers George Spencer-Brown *Draw a distinction!*, in *Drop a distinction!* (von Förster, 2008: 42f) und ruft dazu auf, die Vorstellung von *Wahrheit* als Regulator der Wirklichkeit durch *Nichterwähnung* auszulöschen. Der Verzicht auf Unterscheidungen als Kriterien der Beschreibung von Wirklichkeit kann mit dem Ignorieren von Verhalten oder Personen, Situationen etc., wie auch im Behaviorismus beschrieben[345], erreicht werden. Daraus folgt, dass *reale* Gegebenheiten, die von niemandem nirgendwo erwähnt werden, ihren *realen* Existenzanspruch verlieren (von Förster, 2008: 43).

Ein weiterer zentraler Ausgangspunkt konstruktivistischen Denkens hängt mit einem anderen Verständnis des Begriffs *Kognition* zusammen und kann am Beispiel eines Satzes des chilenischen Biologen, Neurowissenschaftlers und Philosophen Francisco Varela (1946-2001) erläutert werden:

[345] Vgl. in diesem Zusammenhang auch Kapitel 2.2.2.1. *Positive und negative Verstärkung* und 2.2.2.2. *Bestrafung und Löschung.*

> *Der Grundgedanke besteht darin, dass kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht. Daraus folgt, dass meine Auffassung von Kognition nicht darin besteht, dass diese mit Hilfe von Repräsentationen Probleme löst, sondern dass sie vielmehr in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzige geforderte Bedingung die ist, dass sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht* (Varela, 1990: 110, in Siebert, 2005: 18).

Varela verwahrt sich gegen die Ansicht, das Gehirn als eine Art Computer zu verstehen, der Gegenstände oder Menschen über Symbole repräsentiert. Das Verhalten von Mensch oder Tier sowie die (Um-)Welt in der sie handeln, sind unauflösbar miteinander verbunden (Varela, 2008: 114). Deshalb bedeutet Kognition für Varela *das Hervorbringen einer Welt, sie ist verkörpertes Handeln* (Varela, 2008: 115). Seine Annahme widerspricht dem Computermodell des Gehirns dahingehend, dass sie nicht von einer stabilen, vom Lebewesen unabhängigen Welt ausgeht. Aus diesem Grund weist Varela darauf hin, dass dieses Modell, vor allem in der Mathematik und Linguistik lediglich als *(...) Ausdruck unserer Sehnsucht nach Durchschaubarkeit* (Varela, 2008: 116) zu interpretieren ist. Sein Hauptinteresse gilt hingegen der Erforschung dynamischer und emergenter Systeme.

> *Die Bedeutung von etwas begreift man nun nicht mehr als das Ergebnis einer Korrespondenz von einem Objekt und seinem Symbol, sondern sie lässt sich als die Entstehung von stabilen Eindrücken und Mustern – Invarianten – verstehen. Diese bilden sich im Laufe der Zeit heraus. Zuerst muss ein regelmäßiges Muster entstanden sein, das wir dann für eine Eigenschaft einer vermeintlich von uns unabhängigen Welt halten* (Varela, 2008: 116).

Subjekt und Objekt sind nach Meinung Varelas nicht voneinander zu trennen, weshalb er für eine *Ko-Konstruktion von Subjekt und Objekt, (...) Erkennendem und Erkanntem, Innen- und Außenwelt* (Varela, 2008: 117) plädiert, die besagt, dass

> *(...) sich Subjekt und Objekt gegenseitig bestimmen und bedingen, dass der Erkennende und das Erkannte in wechselseitiger Abhängigkeit entstehen, dass wir weder eine äußere Welt im Innern abbilden noch willkürlich und blind eine solche Welt konstruieren und nach draußen projizieren* (Varela, 2008: 118).

Dabei beruft sich Varela auf die Phänomenologen Husserl und Merleau-Ponty (Varela, 2008: 119), die darauf hinweisen, dass es einen *(...) untrennbaren Zusammenhang zwischen dem gibt, was man ein Subjekt oder eben ein Objekt nennen könnte* (Varela, 2008: 120), und betont, dass aus diesem Grund eine abstrakte Analyse von Gegebenheiten vermieden werden sollte. Stattdessen sollten Wissenschaftler die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen ohne Vorurteile oder voreilige Bewertungen untersuchen und – auch in Bezug auf sich selbst – reflektieren. Eine Haltung, die Hypothesen, die von den eigenen

abweichen, als *falsch* deklariert, ist Grundlage von Konflikten, die zu nichts führen[346]. Dies hält Varela für überflüssig und vermeidbar:

> *Die Falsifikation erscheint nicht mehr als das zentrale Anliegen der wissenschaftlichen Arbeit. Es entsteht ein Panorama der Koexistenz, ein dialogischer Raum in der Welt und in der Wissenschaft, man kann mit Freude und Spaß die Fülle möglicher Existenzformen und die verschiedenen Auffassungen und Annahmen vergleichen, Ideen entwickeln, sich austauschen, debattieren* (Varela, 2008: 123).

Auch Humberto Maturana vertritt diese Ansicht und warnt davor, dass die Annahme sich im Besitz der (absoluten) Wahrheit zu befinden dazu führt, dass *(...) das Andersartige und Unterschiedliche als eine inakzeptable und unerträgliche Bedrohung erscheint* (Maturana, 2008: 71). Darin und in der Zurückweisung des Anderen sowie seiner Ansichten sieht er die Gefahr für Intoleranz, Verfolgung und Krieg, denn Menschen, die davon überzeugt sind zu wissen, was *real* und somit *wahr* ist, könnten dies als Rechtfertigung ansehen, anderen Menschen Gewalt anzutun. Natürlich gipfelt ein von einer Gruppe vertretener Wahrheitsanspruch nicht zwangsläufig in Gewalt, trotzdem ist einleuchtend, dass für *wahr* genommene, beispielsweise auch wissenschaftliche Begründungen, der Entwicklung neuer Theorien, Methoden oder auch nur Hypothesen im Wege stehen könnten[347].

Transferiert man Maturanas Ansicht auf die Institutionalisierung moderner Lehr- und Lernmethoden, wie beispielsweise Teletandem, an Universitäten, Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen, ist nachvollziehbar, dass sie aus Sicht der Institutionen bereits bestehende und erprobte Strukturen angreifen oder gar beseitigen wollen könnten. Ginge man aus institutioneller Sicht hingegen davon aus, diese neuen Ideen seien interessant und beachtenswert, weil erst die Vielfalt von Möglichkeiten und Perspektiven dazu anregt, traditionelle Strukturen zu hinterfragen, zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen, bestünde kein Grund dazu, dieses Neue als Bedrohung anzusehen. Offenheit, Toleranz und Respekt vor dem Anderen vorausgesetzt, erweitern neue Ansichten und Perspektiven unser Verständnis von der Welt und uns selber. Stellen sich Methoden oder Theorien für ein Wirklichkeitsmodell (oder seine Subsysteme) als nicht viabel heraus, werden sie von allein wieder verschwinden. Dies sollte Befürchtungen, sich mit Neuem auseinanderzusetzen, von vorneherein zerschlagen.

Die von Maturana und anderen Konstruktivisten formulierte Erkenntnis,

> *(...), dass man prinzipiell keinen privilegierten Zugang zur Realität besitzen kann und dass Wahrnehmung und Illusion im Moment der Erfahrung ununterscheidbar sind (...)* sowie die kritische Hinterfragung *(...,) welche Kriterien ein Mensch benutzt, um zu behaupten, dass etwas der Fall ist* (Maturana, 2008: 79),

[346] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*.
[347] Vgl. hierzu auch von Glasersfeld, 2002: 42ff.

könnte einen respektvollen Umgang sowie die Kooperation und den Austausch mit dem Anderen zur Folge haben und würde dazu beitragen unser Universum in ein *Multiversum, in dem zahlreiche Realitäten – in Abhängigkeit von den jeweiligen Validitätskriterien – Gültigkeit besitzen* (Maturana, 2008: 79), zu verwandeln. Neue Konzepte könnten aus dieser Sicht als Einladung verstanden werden, unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen, über ihre Vor- und Nachteile nachzudenken und diese Ergebnisse für die Reflexion bereits bestehender Ansichten zu nutzen.

Auch für den Erziehungswissenschaftler Horst Siebert (*1939) kann *Wirklichkeit* nicht mit *Realität* gleichgesetzt werden, denn

> *(...) Wirklichkeit ist häufig das Resultat von Wahrnehmungen. (...) Wirklichkeit wird erzeugt. (...) Wirklichkeit ist ein Prozess. Wirklichkeit ereignet sich im Hier und Jetzt. Wirklichkeit ist die Gegenwart der Vergangenheit und die Möglichkeit von Zukunft. Deshalb enthält Wirklichkeit auch immer Veränderungschancen* (Siebert, 2005: 20).

Wirklichkeit scheint für Siebert das Ergebnis von Erfindungen oder Konstruktionen zu sein. Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht soll dies verdeutlichen: Ist ein Teletandemlerner offen und gegenüber seinem Partner sowie dessen Kultur positiv eingestellt, wird er vielfältige Möglichkeiten entdecken, im Teletandem neues über die von ihm studierte fremde Sprache und Kultur zu erfahren. Ist er ein eher pessimistisch eingestellter Mensch, der die Teletandempartnerschaft nicht als Chance, eine Facette der fremden Sprache und Kultur kennen zu lernen begreift, sondern die Zusammenarbeit als (lästige) Pflicht ansieht, wird er die Möglichkeiten, die die authentische Kommunikation mit dem Kommilitonen bietet, möglicherweise nicht angemessen nutzen können.

Anhand des hier gewählten Beispiels können nicht nur voneinander abweichende (und somit *relative*) Wirklichkeitskonstruktionen nachvollzogen, sondern auch die von dem österreichischen Kommunikationswissenschaftler, Psychotherapeuten, Psychoanalytiker, Soziologen und Philosophen Paul Watzlawick (1921-2007)[348] beschriebenen Wirklichkeiten erster und zweiter Ordnung näher erläutert werden. Spricht man von Wirklichkeit erster Ordnung, bezieht sich der Begriff auf die materielle, wahrnehmbare Welt (Siebert, 2005: 20). Versucht man einen Bezug zum Beispiel herzustellen, bedeutet *Wirklichkeit erster Ordnung* die Möglichkeit, auf unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden zu rekurrieren und sie für den eigenen Fremdsprachenerwerb, das eigene Lernen zu nutzen. Die *Wirklichkeit zweiter Ordnung*, so zeigt das Beispiel, kann jedoch ganz unterschiedlich erscheinen: Während die Teletandemmethode für den einen Studierenden als eine perfekte Methode zum

[348] Vgl. auch die Paul Watzlawick gewidmete Internetseite, zuletzt aufgerufen am 10.11.10 unter http://www.paulwatzlawick.de/paulwatzlawick.html (Bender, o. J.).

Fremdsprachenerwerb angesehen und praktiziert wird, ist es für den anderen undenkbar, seine Kompetenzen durch die eigenständige Zusammenarbeit mit einem ausländischen Kommilitonen zu vertiefen. Beide der hier dargestellten Wirklichkeiten zweiter Ordnung haben ihre Berechtigung und sollten aus Sicht der Lehre und bezogen auf die Wirklichkeit erster Ordnung toleriert werden, um die Lernprozesse möglichst aller Studierenden angemessen zu unterstützen. Den Institutionen käme dabei die Aufgabe zu, die Studierenden in verschiedene, auch widersprüchliche Theorien und Methoden einzuführen und es ihnen freizustellen, sich für die eine oder die andere Art zu lernen zu entscheiden. Eine vorherige Einordnung der unterschiedlichen Ansätze als wissenschaftlich richtig und erfolgreich oder falsch und kontraproduktiv würde hingegen unser Blickfeld einschränken und uns vielleicht daran hindern, andere Wege zu beschreiten.

Interessant scheint in diesem Zusammenhang auch die von Watzlawick vertretene Perspektive auf den Wirklichkeitsbegriff, demnach Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation ist, d. h. Kommunikation wird als die Ursache, als Auslöser von Wirklichkeitskonstruktionen verstanden, die sich aus der Kommunikation erst ergeben haben (Watzlawick, 2008: 213)*:*

> *(…), das, was wir Wirklichkeit nennen,* ist *im Grunde etwas Angenommenes, etwas Gestaltetes und nicht etwas voraussetzungsfrei Erfasstes (…). (…) die Wirklichkeit* ist *ein Ergebnis der Zuschreibung von Bedeutung an unbekannte Dinge [ist]. (…) Albert Einstein soll in einem Gespräch mit Werner Heisenberg, dass 1927 in Kopenhagen stattfand, gesagt haben, dass es falsch sei zu glauben, dass eine Theorie sich auf Beobachtungen aufbaut; das Gegenteil sei der Fall. Die Theorie bestimme, was wir beobachten können* (Watzlawick, 2008: 213f).

Bezogen auf den Begriff der Kommunikation scheint Watzlawick die Ursache-Wirkungs-Prinzipien zu verkehren. Dabei beruft er sich auf eine Erkenntnis Jean Piagets, der bereits in den 1930er Jahren darauf aufmerksam machte, dass Kinder sich anhand von Kommunikation in ihrer Umwelt orientieren bzw. Wirklichkeit konstruieren (Watzlawick, 2008: 214). Von klein auf erfahren und nehmen sie die Welt in einer bestimmten Weise wahr, dies jedoch nicht, ohne kontinuierlich dem Einfluss der Außenwelt (Eltern, Erzieher, Lehrer etc.) ausgesetzt zu sein, die dem Kind vermittelt, wie *es ist* und *wie es die Umwelt zu verstehen hat*. Dadurch wird Wirklichkeit nicht nur auf der persönlichen Ebene konstruiert, sondern die entstehenden Konstrukte können sowohl für Gesellschaften als auch ganze Kulturen gelten (Watzlawick, 2008: 214). Um Watzlawicks Ansichten über die Bedeutung von Kommunikation für die Konstruktion von Wirklichkeit besser nachvollziehen zu kön-

nen, möchte ich kurz auf die von ihm entworfenen fünf Axiome[349] der Kommunikation eingehen:

1. *Man kann nicht nicht kommunizieren.*
2. *Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.*
3. *Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung.*
4. *Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten.*[350]
5. *Kommunikation ist symmetrisch oder komplementär.*[351]

Zunächst legt Watzlawick eine begriffliche Unterscheidung zugrunde, in der Kommunikation als ein auf zwei Ebenen ablaufendes Geschehen bezeichnet wird, das von einer *inhaltlichen* und einer *Beziehungsebene*[352] bestimmt ist. Dabei meint erstere *die Ebene der scheinbar objektiven Mitteilungen* (Watzlawick, 2008: 214), während auf der zweiten Ebene die Interpretation der Beziehung zum Empfänger aus Sicht des Senders erkennbar wird. Demzufolge kann die Untersuchung von Kommunikation nicht auf die Inhaltsebene beschränkt sein, sondern ist immer auch durch die Beziehungsebene beeinflusst (Watzlawick, 2008: 214). Ein banales Beispiel soll dies verdeutlichen: Hält ein Linguist auf dem Lusitanistentag einen Vortrag über die Besonderheiten lexikalischer Unterschiede der Varietäten des Portugiesischen und beginnt seine Präsentation mit der Erklärung, dass das Portugiesische eine romanische Sprache ist, hat er auf der inhaltlichen Ebene eine *objektive* Feststellung geäußert. Auf der Beziehungsebene impliziert dieser Satz jedoch nicht nur die Ignoranz des Vortragenden gegenüber seinem Publikum, sondern könnte von den Hörern als willentliche Beleidigung aufgefasst werden, in der unterstellt wird, nicht alle Anwesenden wüssten, dass das Portugiesische eine romanische Sprache sei. Es ist vorstellbar, dass die unterschiedliche Deutung des Satzes auf der Beziehungsebene leicht zu Missverständnissen der Kommunikationspartner führen und sogar schwerwiegende Konflikte zur Folge haben könnte.

Doch Kommunikation sollte als ein weitaus komplexerer Vorgang verstanden werden, den zwei Kommunikationsebenen nicht angemessen beschreiben, wie Watzlawick anhand wei-

[349] Dabei handelt es sich um Grundsätze, die keines Beweises bedürfen. Vgl. hierzu auch die Internetseite zu Paul Watzlawick unter http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html (Bender, o. J.).

[350] Der vierte Grundsatz kann als Erweiterung des zweiten Axioms verstanden werden. Dabei beziehen sich digitale (bzw. strukturelle oder syntaktische) Modalitäten auf die *inhaltliche Ebene* von Kommunikation und lassen wenig Spielraum für Interpretationen (z. B. *Heute ist es warm*.), wohingegen analoge Modalitäten (bzw. bedeutungstragende oder semantische), die z. B. durch einen fröhlichen Gesichtsausdruck angezeigt werden, auf die *Beziehungsebene* der Kommunikation verweisen. Demnach erweitern letztere den Bedeutungsaspekt der vorangehenden Aussage und erlauben unterschiedliche Interpretationen wie bspw. *Ich freue mich, weil wir schwimmen gehen können*. Vgl. hierzu ebenso http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html und http://www.wirtschaftswissen.info/exkurse/deutsch/kommunikation/kommunikationsaxiome-nach-watzlawick.php (Bender, o. J.).

[351] Vgl. hierzu erneut http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html (Bender, o. J.).

[352] Zweites Axiom Watzlawicks.

terer *unhintergehbarer Charakteristika* (Watzlawick, 2008: 215) von Kommunikation ausführt. Zu den von ihm genannten Axiomen gehört u. a. die Erkenntnis, dass auch Nicht-Kommunikation[353] bzw. die Verweigerung, mit dem anderen zu kommunizieren, Kommunikation darstellt (Watzlawick, 2008: 215). Dies kann anhand eines ungelösten Konflikts, z. B. zwischen zwei Kollegen, beschrieben werden: Weigert sich der eine, mit dem anderen zu kommunizieren, drückt er mit seiner Haltung *Du bist kein angemessener Gesprächspartner für mich, Deine Ansichten sind falsch* etc. aus, die sowohl dem Betroffenen als auch anderen Beobachtern nicht verborgen bleibt. D. h. auch die Nicht-Kommunikation vermittelt, dass das Verhältnis der beiden Kollegen auf der Beziehungsebene gestört ist. Eine sachlichere und demzufolge wirksamere Methode Antipathie auf der Beziehungsebene zu kommunizieren, ohne vom anderen oder von Außenstehenden als nachtragend, kleinlich und intolerant angesehen zu werden, würde hingegen durch einen höflich-sachlichen Umgang mit dem Kollegen (Beziehungsebene) erreicht werden. Dies würde die Diskussion von Differenzen auf der Inhaltsebene erleichtern und zur Lösung bestehender Konflikte beitragen.

Außerdem spielen die Kausalität und Struktur von Kommunikationen eine entscheidende Rolle für das Verständnis der Gesprächspartner, d. h. die Frage *Ist meine Kommunikation Ursache oder Folge des anderen Verhaltens?*[354] (Watzlawick, 2008: 215). Bezogen auf das Beispiel bedeutete dies: Würde Kollege A sich fragen, warum er Kollegen B nicht leiden kann, wäre sein Ergebnis vielleicht, dass B intolerant und unbelehrbar ist (Beziehungsebene). Stellte man Kollegen B dieselbe Frage, würde sich möglicherweise herausstellen, dass B das Gefühl hat, dass das Verhalten von A dazu diente ihn zu verdrängen, nicht als gleichwertig zu akzeptieren, ihn zu beleidigen etc. (Beziehungsebene). Gelingt es den beiden nicht, diese Strukturen (Ursache – Folge) auf der Beziehungsebene aufzubrechen, wird die Kommunikation gestört bleiben und der Konflikt auch auf der inhaltlichen Ebene kaum zu lösen sein.

Ein weiteres kommunikatives Axiom Watzlawicks wird anhand der Beschreibung komplementärer und symmetrischer Beziehungen[355] deutlich. Von einer symmetrischen Beziehung wird gesprochen, wenn beide Kommunikationspartner gleich stark oder gleich schwach sind, d. h. sie können ihr Diskussionsverhalten, ohne Repressalien erwarten zu müssen, dem des anderen anpassen. Diskutieren beispielsweise zwei Studierende miteinander über die Ungerechtigkeit der Notenvergabe einer Lehrkraft und nimmt einer von

[353] Erstes Axiom Watzlawicks.
[354] Drittes Axiom Watzlawicks.
[355] Fünftes Axiom Watzlawicks.

ihnen eine starke Position ein, kann auch der andere Stärke zeigen, es handelt sich um ein ausgeglichenes Kräftegleichgewicht. Im schlimmsten Falle führte die Diskussion zur *symmetrischen Eskalation* (Watzlawick, 2008: 216) der Kommunikation, was einen stetig aggressiver werdenden Umgang der Kontrahenten – und gegebenenfalls Streit – nach sich zöge. Dahingegen ist in einer komplementären Beziehung die Position des einen Gesprächspartners der des anderen überlegen. Bezogen auf das eben erwähnte Beispiel bedeutete dies: Diskutierte der Studierende mit der Lehrkraft selbst über die seiner Meinung nach ungerechte Notenvergabe, befände er sich gegenüber der Lehrkraft in der schwächeren Position, da er bis Abschluss seines Studiums von ihrer Bewertung abhängig ist. Umgekehrt ermöglichte die Position der Lehrkraft es ihr die Kritik des Studierenden als falsch einzuordnen und ihn in seine Schranken zu weisen ohne auf seine Argumentation einzugehen. Eine einvernehmliche Lösung des Konflikts ist auch hier nicht zu erwarten, sondern es müsste im Gegenteil von der Stagnation der Kommunikation ausgegangen werden.

Reflektiert man die angeführten Beispiele, leuchtet ein, dass Kommunikation dann als gelungen gilt, wenn der Idealfall eintritt und sowohl auf der Inhalts- als auf der Beziehungsebene Übereinstimmung zwischen den Gesprächspartnern herrscht. Ist dies nicht gegeben, erleichtert Verständnis auf der Beziehungsebene die konstruktive Diskussion divergenter Ansichten auf inhaltlicher Ebene, ohne zwangsläufig einen unlösbaren Konflikt zu provozieren. Dafür sollte kein Neid zwischen den Kommunikationspartnern herrschen bzw. sollten starre Hierarchien nicht ihre Beziehung stören (Watzlawick, 2008: 217). Die Übereinstimmung auf der inhaltlichen Ebene stellt für Watzlawick die *reifeste Form einer Meinungsverschiedenheit* (Watzlawick, 2008: 217) dar. Eine beinahe unlösbare Situation ergibt sich hingegen, wenn die Kommunikationspartner weder auf der einen noch auf der anderen Ebene übereinstimmen. Dann sind schwere Konflikte vorprogrammiert, die, wenn überhaupt, oft nur durch Hilfestellung von Außen gelöst werden können.

Nach diesem kurzen Exkurs in die Prinzipien menschlicher Kommunikation möchte ich außerdem auf die Annahmen von Glasersfelds bezüglich der Begriffe Wirklichkeit, Realität und Objektivität eingehen. Von Glasersfeld ersetzt den *klassischen Wahrheitsbegriff des Realismus durch die Idee der Viabilität* (Glasersfeld, 2008: 47). Seiner Ansicht nach *müssen und können (…) Theorien nicht mit dem Wirklichen übereinstimmen, aber sie sollten brauchbar und nützlich, sie sollten viabel sein* (Glasersfeld, 2008: 47). Deshalb schlägt er vor darauf zu verzichten, Wissen als etwas Dingliches zu begreifen, das *vom Gehirn eines Lehrenden in den noch leeren Kopf eines Lernenden transferiert* (Glasersfeld, 2008: 47) werden kann. Für von Glasersfeld, der bereits seit vielen Jahren Lehr- und Lernmodel-

le analysiert und darauf aufbauend die Prinzipien einer viablen konstruktivistisch – pädagogischen Theorie erarbeitet hat, bedeutet Lehren und Lernen einen aktiven, kreativen Vorgang und kann nur gelingen, wenn beide Seiten auf die Wirklichkeit des jeweils anderen Bezug nehmen und diese tolerieren. Dabei scheint die Sprache die Funktion, abstrakte Inhalte direkt zu übertragen, nicht wirklich erfüllen zu können, sondern die Entwicklung und das Verständnis theoretischer Auffassungen hängt von den eigenständigen Konstruktionen des jeweiligen Lerners ab (von Glasersfeld, 2008: 65).

Laut von Glasersfeld vermittelt eine konstruktivistische Haltung in der Pädagogik, dass man den Lerner

> *als intelligentes, selbstständig denkendes Individuum ernst nimmt. Das heißt, als ein Wesen, das sich seine eigene Wirklichkeit erschafft; der Schüler ist kein Idiot, er ist kein Opfer, dem Wissen eingeflößt werden kann. Der Respekt, den ich hier verlange, begründet sich dadurch, dass es ebendieser Schüler ist, der im Prozess des Lernens Wissen aktiv und auf der Basis des bereits Gewussten konstruiert. (...) Das heißt, dass man alles, was ein Kind sagt und tut, als Ausdruck seines Denkens ernst nimmt* (von Glasersfeld, 2008: 65)[356].

In seinen Augen gibt es keine sinnlosen oder falschen Aussagen von Lernern, dahingegen könnte von einem Unverständnis der Lehrenden gesprochen werden, die die jeweiligen Äußerungen nicht ausreichend hinterfragen, d. h. sie versuchen nicht herauszufinden, warum ein Studierender in einer bestimmten Situation zu einer bestimmten Einsicht gelangt ist.

In Bezug auf das eben Gesagte sollten Lehrende sich deshalb darum bemühen nachzuvollziehen, *warum* ein Studierender beispielsweise einen Ausdruck im Portugiesischen auf eine bestimmte Art ins Deutsche übersetzt hat, der möglicherweise nicht mit dem Vorschlag des Dozenten übereinstimmt oder sogar als falsch angesehen werden muss. Könnte dies an einer unterschiedlichen Wahrnehmung in Bezug auf *Realität* und *Sprache* liegen, die vielleicht mit dem Alter, der Zugehörigkeit zu einem anderen Wirklichkeitsmodell oder mit der Muttersprache sowie der kulturellen Prägung zusammenhängt? Überdies könnte man hier nicht nur an eine andere Muttersprache denken, sondern ebenso an regional und dialektal bedingte Unterschiede, die eine etwas andere Weltsicht oder sogar ein anderes Verständnis der Hochsprache nach sich ziehen[357]. Dies hat nicht zur Folge, dass ein von einem

[356] Die an dieser Stelle angeführten Ansichten von Glasersfelds beziehen sich nicht nur auf Kinder und Schüler, sondern können ebenso auf erwachsene Lerner transferiert werden.

[357] Anhand der Erfahrungen aus dem Übersetzungsunterricht mit zum Teil sehr heterogenen Studierendengruppen lässt sich erkennen, dass beispielsweise Lerner, die in Süddeutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, ihre *Wirklichkeit* sprachlich oft anders ausdrücken, als Lerner aus Norddeutschland. Deshalb könnte angenommen werden, dass sich auch das Verständnis von Lexik, syntaktischen oder grammatikalischen Strukturen etc. unterscheidet und zwangsläufig zu einer anderen Sichtweise der Wirklichkeit führt, die sich wiederum auf die Verwendung der Sprache als Kommunikationsinstrument auswirkt.

Studierenden gemachter *Fehler* als *richtig* gewertet werden muss, setzt jedoch voraus, dass sich die Lehrkraft darum bemüht zu verstehen, warum der Lerner in der Translation diesen (falschen) und nicht einen anderen (richtigen) Ausdruck gewählt hat. Erst die gemeinsame Reflexion von *Fehlern* im Unterricht trägt dazu bei, dass die Studierenden sie als solche erkennen und begreifen, warum ihr Verständnis bei anderen Translatoren auf Unverständnis stoßen könnte. Das Sammeln der verschiedenen, von den Studierenden vorgeschlagenen Übersetzungsmöglichkeiten, ihr Vergleich und das Nachdenken über ihre Viabilität in Bezug auf den Kontext des Ausgangstextes, aber auch im Hinblick auf den Zieltext, könnte hingegen einen aktiven, konstruktiven Lernprozess anregen und begünstigen.

Auch aus diesem Grund plädiert von Glasersfeld an die Geduld der Lehrkräfte und für einen *konstruktivistisch inspirierten Unterricht* (von Glasersfeld, 2008: 67) selbst wenn dieser nicht über Nacht die gewünschten Erfolge zeigt, sondern manchmal erst nach einigen Semestern. Seinen Erfahrungen zufolge verändern sich die Einstellungen der Lerner schrittweise, wenn sie erkennen, dass sie und ihre Ideen ernst genommen und nicht per se als falsch kategorisiert, sondern in einer konstruktiven Atmosphäre diskutiert werden. Diese Erfahrung gilt meines Erachtens auch für den Fremdsprach- und Übersetzungsunterricht am FTSK. Die intensive Auseinandersetzung mit einem Ausgangstext, das Eingehen auf unterschiedliche Interpretations- und somit auch Übersetzungsmöglichkeiten, entwickelt sich für die Studierenden zu einer spannenden Beschäftigung, die Spaß macht, durch die man Neues lernt und mit der die Gruppe ein gemeinsames Ziel verfolgt[358]. Dabei stehen der Austausch und die Toleranz, der Respekt vor dem anderen und seiner Übersetzung im Vordergrund. Andere Translationsvorschläge werden als Bereicherung verstanden und dienen der Erweiterung des eigenen Horizontes, anstatt in einem Konkurrenzkampf zu münden: Wer ist bzw. wird in den Augen der Lehrkraft als der bessere Translator angesehen?

Bevor ich im Folgenden näher auf die konstruktivistischen Theorien von Schmidt und Roth eingehe, sollte erneut betont werden, dass die Authentizität der Lehrenden, ihre Kommunikation mit Studierenden und Schülern auf Augenhöhe sowie Toleranz und Offenheit gegenüber den Einstellungen und Ansichten des jeweils anderen als die Grundlage einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik verstanden werden könnten[359]. Es wurde bereits festgestellt, *dass es nicht nur einen richtigen Weg der Entwicklung gibt, sondern jeweils*

[358] Dieses gemeinsame Ziel heißt Lernen: Lernen wie man eine gute Übersetzung anfertigt, indem man sich für die Ideen der Kommilitonen (und Lehrkräfte) interessiert, sie toleriert, aufnimmt, reflektiert und dadurch schrittweise nicht nur das eigene, sondern ebenso das Wissen der Gruppe erweitert und somit insgesamt zu einer Perspektivenvielfalt beiträgt, die (nicht nur) für Translatoren im Berufsleben wichtig ist.

[359] Vgl. auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.

subjektiv viable (Lindemann, 2006: 237). Aus diesem Grunde sollte, gerade auch im Hinblick auf die institutionelle Lehre, immer wieder versucht werden, den individuellen Lerner mit seiner individuellen Geschichte in den Vordergrund des pädagogischen Interesses und der pädagogischen Bemühungen zu stellen[360]. Dabei sollte auf unterschiedliche Lerntypen, heterogene Entwicklungsstadien und Lerngeschwindigkeiten etc. Rücksicht genommen werden. Diese individuellen Unterschiede sollten jedoch nicht als Hinderungsgrund interpretiert werden, die Lehrkräfte würden, aufgrund der *heterogenen* Performanz der Lerner, den institutionellen Forderungen nicht mehr gerecht werden, in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Menge Lernstoff zu vermitteln, der von allen Lernern *gleichzeitig* sowie inhaltlich *korrekt* reproduziert werden muss. Das Ziel einer konstruktivistischen Pädagogik könnte viel eher darin bestehen, trotz institutioneller Vorgaben und der Forderung nach Vergleichbarkeit der Leistungen, sich wieder und wieder in Erinnerung zu rufen, dass jede Gruppe von Lernern (wie auch von Lehrern oder Politikern) sich aus Individuen zusammensetzt, die niemals *gleich* sind. Eine objektive Bewertung individueller Leistungen scheint nicht nur aus diesen Gründen illusorisch. Eine andere Möglichkeit, den externen Anspruch nach Vergleichbarkeit trotzdem zu erfüllen, könnte in der Selbstevaluation der Lernergebnisse durch die Lerner liegen[361], die die Leistungsbewertung der Lehrkraft komplettieren würden. Auch in diesem Zusammenhang würde die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen zu einer *objektiveren Bewertung*[362] der Performanz des Lerners führen.

Es sollte meines Erachtens bedacht werden, dass es irrelevant zu sein scheint, welche didaktischen Konzepte in einer konstruktivistischen Pädagogik zum Tragen kommen, solange die Zusammenarbeit von Institutionen, Lehrkräften und Lernern von Ehrlichkeit, Authentizität und Toleranz gegenüber dem Anderen bestimmt ist. Infolgedessen kann Konstruktivismus in der Pädagogik nicht darauf abzielen, didaktische Herangehensweisen zu kategorisieren und unliebsame oder als veraltet geltende Lehr- und Lernmethoden zu stigmatisieren sowie den Nutzen moderner Ansätze überzubewerten. Stattdessen könnten sich die an Lehr- und Lernprozessen Beteiligten immer wieder bewusst machen, dass erst die Akzeptanz des Anderen sowie seiner Einstellungen es uns ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven über das Lehren und Lernen kennen zu lernen, zu berücksichtigen und in einen gemeinsamen Diskurs einzubinden. Nur wenn uns dies gelingt, können wir diesen

[360] Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.3. *Kognitive Lerntheorien*.
[361] Vgl. auch Kapitel 3.3.2.2. *Der Teletandemkurs*.
[362] Vgl. hierzu auch die Bedeutung der Selbstbeobachtung – Fremdbeobachtung sowie die Ausführungen zu Beobachtungen erster, zweiter und höherer Ordnung wie in Kapitel 2.4.1. *Siegfried Schmidt: Philosophischer Konstruktivismus* erläutert.

Diskurs dafür nutzen, die eigenen *blinden Flecken* zu erkennen und zu beseitigen. Eine *multiversale* konstruktivistische Pädagogik, in der nicht allein Inhalte *(was?)* und ihre korrekte Wiedergabe, sondern der *konstruktive* Umgang mit ihnen *(wie?)* im Zentrum stehen, könnte also sowohl Aspekte behavioristischer als auch konstruktivistischer Ansätze in sich vereinen. Entscheidend ist die positive, offene Einstellung der am jeweiligen Diskurs beteiligten Menschen sich selbst und anderen gegenüber.

> *Da es für die unterschiedlichsten Menschen und Probleme keine Universallösungen geben kann, ist es auch nicht sinnvoll, sich auf die Suche nach ihnen zu begeben. Es ist viel wichtiger, auch auf den verschiedensten Ebenen pädagogischer Praxis in einen Gestaltungsdiskurs zu treten, sich aktiv für pädagogische Vorgehensweisen zu entscheiden und diese dann bei ihrer Umsetzung in die eigene Praxis zu bewerten. Ein konstruktivistischer Ansatz in der Pädagogik bedingt eine bewusste Entscheidung für die Grundlagen des eigenen Handelns ebenso wie die Verantwortung für seine Konsequenzen* (Lindemann, 2006: 240).

Auch wenn im Rahmen dieser Dissertation nicht ausführlicher darauf eingegangen werden kann, sollte dennoch erneut hervorgehoben werden, dass eine konstruktivistische Pädagogik sich am leichtesten in einem von konstruktivistischem Denken geprägten System entfalten könnte bzw. sich in einem solchen möglicherweise sogar von selbst entwickeln würde.

2.4.1. Der Konstruktivist und Philosoph Siegfried J. Schmidt

Der Philosoph und Kommunikationswissenschaftler Siegfried Johannes Schmidt, der bis zum Jahr 2002 als Direktor des Instituts für Kommunikationswissenschaft an der Universität Münster tätig war und dort bis zu seiner Emeritierung im Jahre 2005 die Professur für Kommunikationstheorie und Medienkultur innehatte, gilt als einer der Hauptvertreter des radikalen Konstruktivismus[363]. Dabei setzt er sich für einen *integrativen Konstruktivismus*[364] ein, der die Annahme von der *kognitiven Autonomie des Einzelnen mit der einer sozialen Geprägtheit des Menschen* [*vertritt*] (Schmidt, 2008: 167).

Mit einem im Jahre 2003 publizierten Beitrag sowie seines im selben Jahr veröffentlichten Buches *Geschichten und Diskurse – Abschied vom Konstruktivismus*, verfolgt Schmidt das

[363] Vgl. hierzu auch das im Rahmen des Projektes SJSchmidt.net veröffentliche Onlinedokument *Curriculum vitae*, aufgerufen am 2.07.09 unter www.sjschmidt.net/vita/vita6.htm. Von Glasersfeld weist in einem Essay darauf hin, dass Schmidt keinen Gegensatz zwischen dem radikalen und sozialen Konstruktivismus sehe und mehrfach betont habe, dass *der radikale Konstruktivismus dem sozialen Element mehr Aufmerksamkeit widmen sollte* (www.sjschmidt.net(konzepte/texte/glasers1.htm).

[364] Noch 1991 bezeichnet Schmidt sich als radikalen Konstruktivisten, für den es ausgeschlossen scheint, radikal-konstruktivistische und realistische Sichtweisen zu vermischen. Wahrheit, im Sinne einer realistischen Erkenntnistheorie, sei damit ausgeschlossen, denn aus radikal-konstruktivistischer Sicht können Aussagen über die Realität nicht als wahr oder falsch befunden werden, werden sie doch immer von einem sozial und kulturell geprägten Beobachter getroffen.

Ziel, den traditionellen (radikalen) Konstruktivismus bzw. konstruktivistische Denkansätze weiterzuentwickeln. Dabei versteht er den Begriff *Abschied* nicht als Abkehr von konstruktivistischen Theorien an sich, sondern von *Defiziten im Diskurs des traditionellen Konstruktivismus* (Schmidt, 2003a: 1). Im Rahmen seiner *Philosophie der Geschichten und Diskurse* zeigt Schmidt die Defizite bisheriger konstruktivistischer Ansätze auf. Er kritisiert u. a. die tendenzielle externe Untermauerung durch Kybernetik, Kognitionswissenschaften und Neurowissenschaften und beanstandet Annahmen hinsichtlich der Funktionsweise des Gehirns und der Entstehung von Emotionen wie v. a. von Neurobiologen vertreten. Außerdem übt er Kritik an den dualistischen Sichtweisen Wirklichkeit/Realität, Erkenntnis/Objekt oder Beschreibung/Beschreibungsgegenstand sowie der Subjektzentriertheit, die die Vernachlässigung sozialer und kultureller Perspektiven nach sich ziehe. Seiner Ansicht nach führen die übermäßige und unzureichend begründete Verwendung des Begriffs *Konstruktion*, die Vernachlässigung des *Handelns* zugunsten der Konzentration auf Wahrnehmungs- und Erkennungsprozesse sowie die *mangelnde Selbstanwendung* zur Invisibilisierung der Konstruktivität des Konstruktivismus (Schmidt, 2003a: 1).

Stattdessen plädiert Schmidt für eine Theorie, die sich selbst begründen und auf sich selbst angewendet werden kann. Sie hebt dualistische Perspektiven auf, deren Hauptinteresse in der Untersuchung von Prozessen und Wirkungszusammenhängen liegt und sich nicht wie bisher üblich auf das Dasein anstelle des Wesens der Dinge oder Identitäten ausrichtet. Es handelt sich demzufolge um eine Theorie, die auf wenigen grundlegenden Klassifizierungen wie Selektion, Kontingenz, Bezugnahme, Reflexivität, Komplementarität und Schematisierung beruht und deren zentrales Bemühen die *Anwendungsorientierung* darstellt (Schmidt, 2003a: 2). Dabei wird der Begriff *Kontingenz* von Schmidt, anders als in der operanten Konditionierung[365] der Fall, als die *Möglichkeit und gleichzeitige Nichtnotwendigkeit (einer Aussage)* (Fremdwörterduden, 2005: 560) verstanden und meint damit die *zufällige* (und nicht unbedingt bewusste) Auswahl eines Individuums sich im Rahmen verschiedener Möglichkeiten für eine bestimmte Handlungsweise zu entscheiden. In den folgenden Kapiteln werden die Erkenntnisse der von Schmidt aufgestellten Theorie sowie eine Reihe der für ihr Verständnis wichtigen Begriffe wie z. B. Setzung/Voraussetzung, Selektion/Kontingenz, Komplementarität, Relationalität, Reflexivität und Prozessualität (Schmidt, 2003a: 3) vorgestellt und erläutert.

[365] Vgl. Kapitel 2.2. *Operante Konditionierung*.

2.4.2. Integrativer Konstruktivismus

Ein zentraler Aspekt konstruktivistischer Ansätze ist die Frage nach dem Sinn der Unterscheidung einer *erfahrbaren Wirklichkeit* und der *Realität* (Schmidt, 2008: 168). Die von manchen Vertretern des Konstruktivismus aufgestellte Behauptung, *Realität sei zwar existent, man könne jedoch nichts über sie aussagen*, weil sie unerkennbar sei (Schmidt, 2008: 168), stellt für Schmidt eine paradoxe Annahme dar, denn die Feststellung allein deutet bereits auf vorhandenes Wissen über das eigentlich Nicht-Existente hin. Schmidt erläutert in diesem Zusammenhang seine Behauptung, die reale Welt sei eine notwendige kognitive Idee, aber keine erfahrbare Wirklichkeit (Schmidt, 2008: 168), indem er darauf hinweist, dass innerhalb von Diskursen zwar von der Existenz einer beobachterunabhängigen und unerkennbaren Realität ausgegangen werden könne, diese jedoch auf den Diskurs beschränkt sei und nicht auf ein Diskursjenseits übertragen werden könne, das nicht erfahrbar sei (Schmidt, 2008: 168f). Seiner Auffassung nach führen Unterscheidungen wie z. B. Diskursdiesseits und -jenseits zu wenig sinnvollen dualistischen Philosophien, *die von der scheinbar natürlichen Trennung von Subjekt und Objekt, Sprache und Welt oder eben von absoluter Realität und erfahrbarer Wirklichkeit ausgehen* (Schmidt, 2008: 169).

Die Kritik an den erwähnten Dualismen, z. B. *Subjekt – Objekt, Sprache – Welt, Bewusstsein – Sein, Beobachter – Beobachtetes,* denen sich auch der Konstruktivismus bedient, bezeichnet Schmidt als willkürlich von Individuen gesetzte Unterscheidungen[366]. Aus ihnen entwickelten sich je nach Zeitgeist entsprechende Subjekt- bzw. Objektphilosophien, jeweils unter der Prämisse, diese Trennungen wären real existent und nicht lediglich ein Erzeugnis menschlicher Erkenntnisbemühungen. Selbst wenn menschliche Handlungen auf *Unterscheidungen* beruhen, ohne die wir uns nur schwer orientieren könnten, schlägt Schmidt vor, auf diesen bereits eine abgeleitete Operation andeutenden Begriff zu verzichten und stattdessen von *Distinktionen* als einem Modell der Realität zu sprechen (Schmidt, 2008: 169f). Es handelt sich dabei laut Schmidt um ein Wirklichkeitsmodell, das den gesamten systematischen Zusammenhang von Distinktionen, mit denen wir als Beobachter operieren (warm – kalt, laut – leise, Mann – Frau, Kind – Erwachsener, Subjekt – Objekt etc.), als Orientierungshilfe, die Aufschluss über die in gesellschaftlichen Wirklichkeitsmodellen möglichen unterschiedlichen Sichtweisen gibt, nachzeichnet (Schmidt, 2008: 171). Darüber hinaus ist es erforderlich, die aufgestellten Distinktionen zu interpretieren und ihnen Bedeutung zuzuweisen. Dazu verfügt der Mensch über ein *Semantikprogramm,* das laut Schmidt mit *Kultur* gleichgesetzt werden kann, wobei dessen Anwendung im

[366] Vgl. hierzu auch Siebert, 2005: 67f.

Rahmen unseres Sozialisierungsprozesses erworben wird (Schmidt, 2008: 171). In Anbetracht dieser Ausführungen scheint der Gedanke vom Individuum als autonomem Konstrukteur der eigenen Realität überholt und könnte stattdessen als Synthese individueller und gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse interpretiert werden (Schmidt, 2008: 172).
Aus diesem Grund plädiert Schmidt für einen *integrativen Konstruktivismus*, der die drei Bestandteile Gehirn – Körper, Geschichte – Diskurs und Wirklichkeitsmodell – Kultur vereint, wobei sich die einzelnen Elemente gegenseitig beeinflussen und gemeinsam zur Konstruktion von Wirklichkeit beitragen. Schmidt schlägt vor, in diesem Zusammenhang von einer Mikro-, Meso- und Makroebene zu sprechen (Schmidt, 2008: 172). Während erstere einzelne Aktanten[367], die dynamischen Prozesssysteme von Körper und Gehirn umfasst, stellt die zweite Stufe die Ebene der Geschichten und Diskurse dar, auf der dann die Makroebene erkennbar wird, in der sich Realitätsparadigmen und Kulturkonzepte gegenseitig beeinflussen. Erst das ausgewogene Zusammenspiel aller drei Ebenen ermöglicht die Konstruktion von Wirklichkeit (Schmidt, 2008: 172). Auch ein Konstruktivist, der zu einer bestimmten Zeit, in einem gewissen historischen Moment in einer bestimmten Gesellschaft lebt, wird durch den Diskurs seines Umfeldes sowie durch die im Rahmen seiner Sozialisation erworbenen moralischen Prinzipien geprägt (Schmidt, 2008: 176). Entscheidungen des Individuums, bezogen auf die Alltagsebene, hängen von seinen erworbenen (konstruierten) Überzeugungen (Erfahrungen) ab, weshalb eine relativistische Weltsicht ausgeschlossen wird (Schmidt, 2008: 176). Vielmehr kann eine authentisch konstruktivistische Sichtweise erst auf der epistemologischen, der erkenntnistheoretischen Ebene zweiter Ordnung erwartet werden, in der das Beobachten an sich den Gegenstand der Beobachtung darstellt (Schmidt, 2008: 176, 178). Agiert ein Individuum in einer realen Situation und ist Teil des Diskurses (Beobachter erster Ordnung), handelt es als Realist, der die Welt nicht jeden Tag neu konstruieren muss. Müssten Individuen ständig an der von ihnen auf der Alltagsebene wahrgenommenen Realität zweifeln, würde sich dies kontraproduktiv auf ihr Handeln auswirken. Begibt man sich jedoch erneut auf die zweite Beobachterebene, bestehen in Bezug auf moralische Fragen stets mehrere Entscheidungsalternativen (Schmidt, 2008: 177), auch deshalb interpretiert Schmidt Konstruktivismus als eine Beobachtertheorie zweiter Ordnung (Schmidt, 2008: 178).
Konstruktivismus zielt demnach darauf ab, unterschiedliche Beobachtungsebenen zu analysieren, ohne sie zu vermischen. Dabei bezeichnet Schmidt die von manchen Konstruktivisten vertretene Vorstellung von Individuen, die allein, ohne Beachtung des wechselseiti-

[367] Der Begriff *Aktant* ist eine Übertragung aus dem Französischen *actant* und bedeutet *Handelnder* (Bußmann, 2002: 58).

gen Einflusses von Individuum, Gesellschaft und Umwelt, Wirklichkeit konstruieren, als *fahrlässige Rhetorik* (Schmidt, 2008: 178) und warnt davor, Belege für eigene Thesen nicht als absolute Wahrheiten anzunehmen, da dies der Gleichsetzung absoluter Wahrheiten, wie im Realismus gefordert, entspräche. Seiner Auffassung nach können Individuen nicht willkürlich oder intentional handeln[368], da alles, was in ihrem Bewusstsein entsteht, auf neuronalen, bewusstseinsunabhängigen Aktivitäten basiert.

> *Wirklichkeitskonstruktion ist zahlreichen biologischen, kognitiven, sozialen und kulturellen Bedingungen unterworfen, über die man überhaupt nicht frei verfügen kann; sie widerfährt uns mehr, als dass wir sie bewusst vollziehen. Wir sind ständig in einem atemlosen Prozess der Konstruktion begriffen, der empirisch hochgradig konditioniert ist. (…) Ich kann nur äußern, was ich in meiner gegenwärtigen intellektuellen Situation auf der Pfanne habe. Sie verstehen nur das, was Sie eben aufgrund ihrer eigenen Geschichte und Biographie verstehen können* (Schmidt, 2008: 179f).

Aus diesem Grund entwirft Schmidt ein Szenario, in dem Wirklichkeit nicht mehr als konstruktiver Prozess bezeichnet wird, sondern sich, basierend auf Geschichten und Traditionen, allmählich entwickelt. Auch wenn er den in diesem Zusammenhang von ihm verwendeten *Emergenzbegriff* [369] (Schmidt, 2008: 180) als unpräzise ansieht, schließe dieser zumindest ein von Intentionalität und Voluntarismus geprägtes Moment aus.

Eine alternative konstruktivistische Sichtweise entwirft Schmidt anhand seiner Tätigkeit als Medien- und Kommunikationswissenschaftler. In ihr nimmt der Betrachter (der Beobachter) eine entscheidende Rolle bei der Verarbeitung von Medienangeboten ein, durch den Kommunikation zu einem *Prozess sozialer Sinnkonstruktion im Individuum* (Schmidt, 2008: 181) wird. Auf diese Weise wird das Verhältnis von *Medienwirklichkeit* und *Wirklichkeit* (Schmidt, 2008: 181) neu definiert, welches verdeutlicht, dass die von den Medien konstruierte Wirklichkeit nicht als absolute Wirklichkeit angesehen werden kann, sondern, wenn überhaupt, auf der Basis konstruktivistischer Medienkritik betrachtet werden sollte, die sich mit der Art der Selektion von Themen, ihrer Inszenierung sowie verschiedenen Präsentationsformen auseinandersetzt (Schmidt, 2008: 181). Mediale Beiträge können demzufolge nicht als wahre Beschreibungen unserer Welt interpretiert werden, stattdessen sollten wir uns immer wieder bewusst machen, dass sie die persönliche Sichtweise eines mit seiner Umwelt und Kultur in enger Wechselbeziehung stehenden Subjekts darstellen. Diese für den Konstruktivismus zentrale These beruht auf empirischen Untersuchungen, die zwar keinen Anspruch erheben, Wahrheit oder Wirklichkeit abzubilden, jedoch ge-

[368] Vgl. auch Straub, 2006: 64ff.

[369] In der Emergenztheorie werden emergente Charakteristika als Größen zweiter Ordnung verstanden, *da sie Eigenschaften aufweisen, die in der verursachenden Entität der ersten Ordnung nicht vorhanden sind* (Tretter/Grünhut, 2010: 56). Zum Emergenzbegriff vgl. auch Luhmann (2009: 134f).

währleisten, dass bestimmte Verfahrensschritte eingehalten werden (Schmidt, 2008: 183). Ausgehend von der Definition des Empiriebegriffs als *Erfahrungswissen* (Fremdwörterduden, 2005: 274) vermittelt Schmidt, dass sich dieses aus individuellen Erfahrungen, die untrennbar mit gesellschaftlichen und Umwelterfahrungen verbunden sind, zusammensetzt, d. h. dieses Wissen wird von einem in einer bestimmten Gesellschaft und Kultur sozialisierten Beobachter individuell verarbeitet und wiedergegeben. Dadurch wird Faktenwissen erzeugt, das verständlicherweise nicht mit Wissen über die Realität gleichgesetzt werden darf (Schmidt, 2008: 183).

Schmidt betont außerdem, dass seine empirische Arbeitsweise aus Sicht erster Ordnung auf exakten und verfahrenskohärenten Methoden beruht, die wiederum konstruktivistisch interpretiert werden. Daraus folgt, dass Fakten aus Sicht zweiter Ordnung als *kontingent* bezeichnet werden müssen, weil erst die *Qualität des Verfahrens,* die *nachkontrollierbare Sorgfalt bei der Produktion und Interpretation von Fakten* (Schmidt, 2008: 184) eine Aussage über ihre Qualität zulässt. Diese Erkenntnisse bewegen Schmidt zu der Forderung einer neuen Wissenschaftssprache, die den Beobachter ein- und nicht ausschließt und sich dafür einsetzt, über wissenschaftliche Beobachtungen und Erkenntnisse als Ich-Erzähler unter Verwendung poetischer Metaphern zu sprechen (Schmidt, 2008: 185)[370]. Er begründet dies mit einem Erzähl- und Methaphernverständnis, das als kreative Orientierungshilfe eingesetzt und verstanden wird. Die im wissenschaftlichen Diskurs nachvollziehbare Abstraktionstendenz hebt den Unterschied zu anderen Diskursen hervor und grenzt ihn in Bezug auf dekonstruktivistische Ansätze ab, die eine Auflösung der Grenzen zwischen Wissenschaft und Mythologie einfordern, der Schmidt nicht zustimmt (Schmidt, 2008: 186). Für ihn bedeutet die Aufrechterhaltung dieses Unterschieds, auf verschiedene Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und Wissensproduktion zu rekurrieren, die mit der Unterscheidung verschiedener Beobachtungs- sowie Abstraktionsebenen verbunden ist und zu differenzierteren Erkenntnissen führen kann (Schmidt, 2008: 186). Sein Plädoyer für eine ständig im Wandel begriffene Sicht- und Darstellungsweise von Erkenntnis sollte nicht als Schwäche betrachtet werden, sondern als *lebendige Materialisierung des theoretischen Versuchs (...) in Prozesssystemen und Wirkungszusammenhängen zu denken* (Schmidt, 2008: 187). Demnach unterliegt jedes System Wandel und jede Wirklichkeit wirkt sich auf das sie konstruierende System im Sinne einer *Umkonditionierung* (Schmidt, 2008: 187) aus.

[370] Vgl. hierzu auch von Förster (2008: 26) in Kapitel 2.4. *Konsruktivismus*.

2.4.2.1. Grundlagen der Theorie der Geschichten und Diskurse

In seiner Arbeit *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur – Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten* (Schmidt, 2005), versucht Schmidt, den *zersplitterten Diskurs über Lernkultur und Kompetenzentwicklung (...) zu systematisieren, indem eine Theorie der Geschichten & Diskurse als Systematisierungselement entwickelt und erprobt wird* (Schmidt, 2005: 8). Darin spielt zunächst die im diachronen Vergleich betrachtete Dimension der Begriffe *Lernen und Lernkultur* eine wichtige Rolle, dabei wird letzterer von Erpenbeck und Sauer

> *(...) als Ausführungsprogramm für alle mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene* verstanden und *bezeichnet u. a. Systeme von Tätigkeiten, mit denen individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeit vollziehen. Das System, seine Formen und Normen, bildet sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen selbst heraus* (2001: 29, in Schmidt, 2005: 16).

Im Anschluss daran erfolgt, wie bereits oben erwähnt, die Erläuterung einer Auswahl der für eine Theorie der Geschichten und Diskurse bedeutsamen Begriffe, zu denen u. a. Setzungen/Voraussetzungen, semantisches System der Sinnorientierung, Wirklichkeitsmodell, Reflexivität, Selektion und Kontingenz, Wirklichkeitsmodell und Kultur(-programm) gezählt werden.

2.4.2.1.1. Historischer Überblick

Bereits seit der Aufklärung weichen die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Lernen deutlich voneinander ab und grenzen den Antagonismus individueller Wünsche nach Bildung sowie einem sich daraus ergebenden Beitrag zu wirtschaftlichem und technischem Fortschritt, im Gegensatz zur *Angst der Herrschenden vor der Freiheitsliebe gebildeter Untertanen, die als Gefahr für die staatliche Ordnung und Sicherheit angesehen wurden* (Schmidt, 2005: 12), ab. Die Divergenz eines theoretisch begründeten pädagogischen Anspruchs zu den im Schulalltag beobachtbaren Realitäten wirkte sich deshalb entscheidend auf den aktuellen Lerndiskurs aus. Betont werden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Grundlage für ein Konzept des lebenslangen Lernens bereits auf den von W. Humboldt und H. Diesterweg[371] begründeten theoretisch-pädagogischen Diskurs zurückgeführt werden kann, der die *Idee des Lehrens des Lernens, die Lehre als Anleitung zum selbst organisierten und selbst verantworteten Lernen* (Schmidt, 2005: 12f)

[371] Schmidt scheint sich hier auf F. A. W. Diesterweg zu beziehen.

vertritt[372]. Selbst wenn das deutsche Bildungswesen den Wissenserwerb, belegbar durch Noten und Zeugnisse, propagierte, erkannte man bald, dass

> *(...) Verschulung als Institutionalisierung der Wissensvermittlung mit Zertifizierungen durch Prüfungen und Zeugnisse keine Garantie für zukünftigen Erfolg bieten konnte; denn in diesem Kontext konnten nur retrospektiv allgemeine oder fachspezifische Lernresultate erfasst und dokumentiert werden, nicht aber Fähigkeiten zur Bewältigung des alltäglichen Lebens, zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit und zur erfolgreichen Bearbeitung künftiger, noch nicht voraussehbarer Probleme (...)* (Schmidt, 2005: 13).

Schon die Reformpädagogen forderten mehr *Kompetenzentwicklung*, da sie bestrebt waren, Menschen zu selbsttätigen Lernern auszubilden, anstatt auf reine Wissensvermittlung abzuzielen. Dies führte zu der Entwicklung eines neuen Lernkulturenverständnisses, in die die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung aufgenommen wurden, wodurch sich im Laufe der Zeit ein zukunftsgerichteter Kompetenzbegriff, der über leicht nachzuprüfende Qualifikationen hinausgeht, herausbildete (Schmidt, 2005: 13).

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, das mit der Auflösung traditioneller Berufsbilder einherging, stieg der Stellenwert *kompetenter Individuen*, die in der Lage sind ihr Wissen (ihre Kompetenzen) auch auf unverhofft eintretende (Arbeits-)Situationen zu transferieren und angemessen zu handeln (Schmidt, 2005: 15). Deshalb wurde die Unterstützung lebenslangen Lernens von Individuen nicht nur als Voraussetzung und Grundlage für die Ausbildung handlungsfähiger, in Beschäftigungsverhältnisse vermittelbare Menschen verstanden, sondern diente gleichzeitig der Entwicklung von Systemen, genauer gesagt dazu, ihre gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und technischen Interessen zu verfolgen. Dies kann ebenfalls als Begründung dafür angesehen werden, dass der Rat der Europäischen Union bereits das Jahr 1996 als *Jahr des lebenslangen Lernens*[373] ausrief (Schmidt, 2005: 15). Die in diesem Zusammenhang geforderten neuen Kompetenzen der europäischen Bürger beziehen sich u. a. auf IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000: 12).

Demnach ermöglicht die Integration der selbstorganisatorischen Handlungskompetenz des Menschen (Schmidt, 2005: 15) in den Arbeits- und Produktionsprozess einerseits die individuelle Gewährleistung von Arbeit und andererseits die Verwendbarkeit dieser Individuen

---

[372] Zu reformpädagogischen Ansätzen vergleiche auch die Ausführungen in Kapitel 3.1.1. *Das mutual system oder die Bell-Lancaster-Methode*, Kapitel 3.1.2. *Schüler-helfen-Schülern (ShS)* und Kapitel 3.1.3. *Schwarze Pädagogik oder Vorläufer des Tandemlernens?*.

[373] Vgl. hierzu auch das Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000: 3ff., 6f.). Onlinedokument aufgerufen am 4.09.09 unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf.

als *wertvolles Humankapital* (Schmidt, 2005: 15)[374]. Die heute zu beobachtenden Formen selbstbestimmten, selbstorganisierten Lernens entstanden demnach vor allem in den Lernkulturen des 19. und 20. Jahrhunderts[375]. Ihre gegenwärtige Bedeutung wird durch den Versuch, sie langfristig auch in institutionellen Kontexten zu implementieren, deutlich (Schmidt, 2005: 17). In diesem Zusammenhang ist eine *bewusstere und stärker institutionalisierte strategische Ausrichtung auf Selbstorganisation in allen Formen des Lernens und des Kompetenzerwerbs* (Schmidt, 2005: 17) zu verzeichnen[376].

Schmidt argumentiert, dass der Lerndiskurs weiterhin als politisch ambivalent geprägt bezeichnet werden kann. Im historischen Rückblick zeigt sich, dass die Verbesserung der Lehr- und Lernsituation an Schulen nicht institutionell eingeleitet und betreut, sondern von kreativ arbeitenden Pädagogen umgesetzt wurde, die ihrer Arbeit die von Humboldt und Diesterweg erarbeiteten Konzepte zur Lehre des Lernens zugrunde legten[377]. Dabei folgt der Lern- und Kompetenzdiskurs nach wie vor verschiedenen Alternativen: Aus Sicht der Institution Schule (bzw. Universität) steht die Evaluation nachprüfbaren, zertifizierbaren Wissens im Vordergrund, während aus gesellschaftlicher Sicht Kompetenzen wie Lebensmanagement, Persönlichkeitsentwicklung und Problemlösung eine große Bedeutung zukommt (Schmidt, 2005: 21).

Um aus heutiger Sicht beiden Forderungen gerecht zu werden bietet es sich deshalb an, traditionelle und moderne Lehr- und Lernmethoden mehr noch als bisher in der Unterrichtspraxis zu kombinieren und vor allem dies zu institutionalisieren. Erhielten beispielsweise Studierende die Möglichkeit ihre Lernerfolge zusätzlich zu den von den Lehrkräften vergebenen Bewertungen selbstständig zu evaluieren und ihre Evaluation auch stichhaltig zu begründen[378], wie beim Lernen im Teletandem angestrebt, bedeutete *Benotung* nicht wie bisher eine (vertikale) Hierarchisierung von Lehre und Lernen. Hingegen würde sie Beobachtungen zweiter (Lehrkraft) oder höherer Ordnung (Supervisionen von Lehrkräften)

---

[374] Individuen werden demnach als sich selbst organisierende Systeme bezeichnet, weil sich ihr Aufbau in Wechselwirkung mit der Umwelt verändert und sich diese Veränderung wiederum auf die Organisation der Umwelt (sowie des eigenen Systems) auswirkt.

[375] Vgl. auch Kapitel 3.1. *Historischer Abriss des Fremdsprachenlernens im Tandem und Teletandem*.

[376] Dies zeigt sich auch anhand der Reformbemühungen im Rahmen des Bologna Prozesses, in dem die Bedeutung selbstgesteuerten, selbstorganisierten lebenslangen Lernens als ein Pfeiler moderner Wissensgesellschaften verstanden wird (Hoffmann 2005: 17; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007: 15f).

[377] Die fehlende institutionelle Verankerung reformpädagogischer Bestrebungen könnte demnach als ein Grund dafür angesehen werden, dass reformpädagogische Ansätze historisch betrachtet nur punktuell umgesetzt wurden. In der Mitteilung des Europäischen Rates von Lissabon aus dem Jahr 2000 wird deshalb angemahnt, *(...)* ***eine europaweite Diskussion*** *über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang zu setzen* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000: 3).

[378] Dies setzt ebenso die stichhaltige Begründung und gute (externe) Nachvollziehbarkeit der von den Lehrenden vergebenen Noten voraus.

ermöglichen, die ihrerseits zu einer reflexiven Sichtweise (aller Beteiligten) auf den Lernprozess beitragen würden. Auf diese Weise würde die Grundlage für stärker auf Autonomie beruhenden Lehr- und Lernkontexten geschaffen, die schrittweise zur strukturellen Veränderung von Lernkulturen und gleichzeitig zu ihrer institutionellen Verankerung beitragen.

Schmidt geht jedoch davon aus, dass Forderungen nach mehr Selbstbestimmtheit, Möglichkeiten der Selbstverwirklichung sowie Chancengleichheit auch zukünftig Faktoren wie Wettbewerb, Rationalisierung und wirtschaftlicher Effektivität untergeordnet sein werden (Schmidt, 2005: 21f). Nichts desto trotz scheint eine neue Lernkultur unerlässlich, die Lernen als *situative und lebensbiographische Aktivität* sowie als *Form und Ausdruck einer reflexiven Lebensführung unter gesellschaftlichen Transformationsbedingungen* (Veith, 2003a: 215)[379] versteht, weshalb die Begriffe Lernkultur und Kompetenzentwicklung eng miteinander verbunden sind.

Für eine den globalen Lebensverhältnissen angepasste Lehr- und Lernkultur einer Gesellschaft scheint es demnach angemessen, individuelle wie soziale bzw. gesellschaftliche Bestrebungen in Einklang zu bringen und sie als komplementär zu betrachten. Dies würde, unter Berücksichtigung der Autonomie kognitiver Systeme, institutionelle wie gesellschaftliche Bestrebungen unterstützen, die selbstorganisatorische Handlungskompetenz ihrer Mitglieder sowohl für deren individuelle Entwicklung als auch für die Integration ihrer Kompetenzen in den Arbeits- und Produktionsprozess und somit für eine angemessene gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu nutzen. Ein Ziel sollte deshalb sein,

> *(...) die Interessen und Bedürfnisse der verschiedenen an der Verwirklichung von LLL*[380] *beteiligten Gruppierungen so zu vereinen, dass eine angemessene Darstellung und eine angemessene Überwachung einer unbestreitbar komplexen Realität möglich wird* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000: 42).

Diese Einsichten deuten, wie bereits erwähnt, darauf hin, dass die Anerkennung eines aus konstruktivistischer Perspektive aktiven Wissens- und Kompetenzerwerbs von Individuen, der die Förderung der Selbstorganisation und Selbstbestimmung des Einzelnen und infolgedessen des Systems zum Ziel hat, stets der gesellschaftlichen Entwicklung zugute kommt. Auch die Institutionalisierung alternativer Lehr- und Lernmethoden bedeutet demnach einen weiteren Schritt zu einer auf mehr Selbstverantwortung und Reflexion beruhenden Lehr- und Lernkultur, die bestehende Strukturen nicht in Frage stellt, sondern vervollständigen möchte.

---

[379] Vgl. hierzu auch das von Schmidt in einer Fußnote erwähnte Zitat Veiths (Schmidt, 2005: 23).

[380] In der Literatur wird *Lebenslanges Lernen* entweder mit *LL* oder *LLL* abgekürzt, weshalb in dieser Dissertation, in Anlehnung an die jeweilige Quelle, beide Schreibweisen verwendet werden.

2.4.2.1.2. Grundlegende Begriffe der Geschichten & Diskurse-Theorie

Der Anspruch einer exakten Definition der Begriffe *Lernen* und *Kompetenz*, der im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder durchscheint, ist für Schmidt aus Sicht eines *beobachtungstheoretisch geschulten Diskursteilnehmers* (Schmidt, 2005: 24) unrealistisch. Aus diesem Grund sollte die Frage *Was ist Lernen?* in *Was wir vom Lernen zu wissen glauben*, umformuliert werden (Schmidt, 2005: 24)[381], die berücksichtigt, dass von *Aktanten*, die etwas zu wissen glauben, die Rede ist[382]. Das, worüber Aktanten etwas wissen, ist im Diskursdiesseits[383] verortet, in von Individuen gestalteten Prozessen, die in *unlösbarem Zusammenhang mit den Operationen, die wir* [sie] *durchführen* (Schmidt, 2005: 24) stehen und nicht im Diskursjenseits, einer äußeren Welt. Die hier angeführten Zusammenhänge existieren für uns lediglich dann, wenn wir als Aktanten, Beobachtende und Beschreibende von Situationen auftreten und sie sowohl auf der kognitiven als auch auf der kommunikativen oder interaktiven Ebene in Beziehung zu uns selbst setzen können (Schmidt, 2005: 25)[384]. Interessant ist, dass, entgegen der in wissenschaftlichen Diskursen üblichen Form, betont wird, dass unser Wissen von unseren Einschätzungen bestimmt wird, die wir anhand der Einbindung in die an uns gebundenen Prozessabläufe nicht von außen, von einem von Mitterer als *Diskursjenseits* (2001, in Schmidt, 2005: 24f) bezeichneten Ort verfolgen können. Daraus folgt, dass

> *(…) wir stets an den Stand unseres Wissens in einer ganz bestimmten gesellschaftlichen Situation gebunden sind, der sich erfahrungsgemäß ständig ändert. Unser Wissen, das glauben wir heute zu wissen, ist nie endgültig, letztverbindlich, objektiv, beobachterunabhängig oder in einem emphatischen Sinne wahr; es könnte immer auch anders sein. Das heißt aber nichts anderes, als dass wir gut daran tun, es als kontingent einzuschätzen* (Schmidt, 2005: 25, Hervorhebung im Original)[385].

Deshalb plädiert Schmidt dafür, sich mit der Beschreibung von Wahrnehmungs- und Beschreibungsprozessen zu befassen, anstatt z. B. das Verhältnis von Subjekt und Objekt, Realität und Erkenntnis zu untersuchen. Für ihn vollzieht sich der Wahrnehmungsprozess eines Aktanten dadurch, dass dieser *etwas wahrnimmt*, was im Beschreibungsprozess vergegenständlicht wird. Schmidt spricht hier von einem dreistelligen, komplementär verlau-

---

[381] Vgl. hierzu auch den Artikel *Was wir vom Lernen zu wissen glauben* (Schmidt, 2001). Onlinedokument aufgerufen am 5.09.09 unter www.die-bonn.de/doks/schmidt0304.pdf. Dieser Beitrag Schmidts wurde auch im QUEM-Report, Heft 82 (2003), abgedruckt.

[382] Vgl. auch Siebert, 2005: 17.

[383] Vgl. in diesem Zusammenhang auch *Die Flucht aus der Beliebigkeit* (Mitterer, 2001).

[384] Vgl. Kapitel 1.1. *Lernen*.

[385] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.1.1. *Integrativer Konstruktivismus*. Diese Erkenntnis stellt ebenfalls eine grundlegende Voraussetzung für eine gelungene Teletandempartnerschaft dar. Erst wenn wir als Individuen (wie als Gesellschaft) verinnerlichen, dass unser (aller) Wissen kontingent ist und wir dies auch in Bezug auf unseren Teletandempartner berücksichtigen, sind wir offen und bereit mithilfe des anderen neue Wirklichkeitsmodelle zu erfahren, ohne sie aus unserer Perspektive bewerten zu wollen.

fenden (Bewusstseins-)Prozess, der durch die Relation von Aktanten, Handlungsprozessen und Prozessresultaten zueinander gekennzeichnet ist (Schmidt, 2005: 26, 2003a: 3). Die in unserem Bewusstsein verarbeiteten Ereignisse und Handlungen stellen aus dieser Sicht systemspezifische Abläufe dar, d. h. sie sind an system- und kontextabhängige Operationen von Aktanten gebunden oder, anders ausgedrückt, Aktanten können als kognitiv autonom und selbstorganisierend bezeichnet werden (Schmidt, 2005: 26f) [386].

In diesem Zusammenhang weist Schmidt auch auf den aus erkenntnistheoretischer Sicht wichtigen Mechanismus von *Setzungen* und *Voraussetzungen*[387] (Schmidt, 2005: 27) hin, wobei er den Begriff der *Setzung* dem der *Handlung* vorzieht, da dieser den *aktiven Aspekt der Prozessorientierung* (Schmidt, 2005: 29) hervorhebt. Man spricht demzufolge bei jeder von einem Individuum realisierten Handlung (oder Handlungsentscheidung) von einer Setzung, die sich aus der Differenz von realisierten und nicht realisierten Handlungsmöglichkeiten ergibt (Schmidt, 2003a: 2). Der so entstehende *Setzungszusammenhang* umfasst die von einem Individuum gemachten Lebenserfahrungen, aus denen sich situationsabhängige Erwartungen hinsichtlich zukünftiger Erfahrungen ergeben (Schmidt, 2005: 29)[388]. Dabei hängen die von Individuen vorgenommenen Setzungen von verschiedenen möglichen *Voraussetzungen* ab, die soziokulturell oder biographisch geprägt sein können und sich auf kognitive, kommunikative und interaktive Aspekte beziehen (Schmidt, 2005: 29).

Transferiert man diese Erkenntnis auf das Lernen im Teletandem, wird die Bedeutung der interaktiven (virtuellen) Kommunikation von Studierenden aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen deutlich. Arbeiten beispielsweise ein brasilianischer und ein deutscher Teletandempartner zusammen, sollten beide Lerner vor Beginn ihrer Lernpartnerschaft verstanden haben, dass die unterschiedlichen (und jeweils kontingenten) Setzungen und Voraussetzungen auf die beide Partner bewusst oder unbewusst zugreifen und die ihre (zu-

[386] Vgl. hierzu auch den von Maturana geprägten Begriff der *Autopoiesis*, der *Selbsterschaffung* von Lebewesen (Maturana, 2008: 70; Maturana/Varela, 2009: 55ff. Ein System wird dann als *autopoietisch* bezeichnet, wenn es sich um ein *lebendes System* handelt, das mit einem Netzwerk aus Prozessen und Molekülen verglichen werden kann, deren Interaktionen neue Moleküle erzeugen, die wiederum neue Moleküle produzieren und gleichzeitig das Netzwerk in seinem Umfang begrenzen (Maturana, 2008: 103). Daraus folgt, dass lebende Systeme als selbstständige Einheiten begriffen werden, die sich gegenüber anderen Organismen abgrenzen. Während Maturana *Zellen* als molekulare autopoietische Systeme erster Ordnung beschreibt, stellen *mehrzellige Organismen* autopoietische Systeme zweiter Ordnung dar, *(…) die ihrerseits in vielfältigen sozialen, parasitären, symbiotischen und anderen Beziehungen zu weiteren Organismen stehen* (Maturana, 2008: 104). Trotzdem hält Maturana den Begriff der Autopoiesis nicht dafür geeignet soziale Systeme zu beschreiben, wie beispielsweise von Luhmann (2009: 79f) praktiziert, sondern schlägt stattdessen vor, die Eigenschaften sozialer Systeme zu differenzieren und erst im Anschluss daran zu untersuchen, ob sich Gesellschaftssysteme mithilfe von Autopoiesis erklären lassen (Maturana, 2008: 106).

[387] Zu den Begriffen *Setzungen* und *Voraussetzungen* vergleiche auch den von Schmidt im Jahre 2003 verfassten Artikel *Eine Philosophie der Geschichten und Diskurse - Abschied vom Konstruktivismus* (Schmidt, 2003a).

[388] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2. *Soziales Lernen*.

künftigen) Handlungen beeinflussen, eine Bereicherung und einen Vorteil für die Entwicklung ihrer fremdsprachlichen und (inter-)kulturellen Kompetenzen darstellen. Außerdem machen sie auf den Mechanismus selektiver Beobachtungen und die damit zusammenhängende Invisibilisierung von Kontingenzen[389] aufmerksam, wie im Folgenden gezeigt werden wird.

Der Austausch zweier oder mehrerer Partner, die sich auf zum Teil sehr heterogene *Setzungszusammenhänge* beziehen, beruht demnach nicht auf dem Bewusstwerden oder Bewusstmachen interkultureller Unterschiede, mit dem Ziel sich gegeneinander abzugrenzen oder die andere (Lern-)Kultur zu bewerten, sondern soll die Studierenden neugierig machen, bisher unbekannte Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme kennen zu lernen und an ihnen (aktiv) teilzuhaben. Eine Teletandempartnerschaft kann demzufolge als ein neu entstehendes soziales Subsystem verstanden werden, das kognitiv autonome Individuen, die in unterschiedlichen Wirklichkeitsmodellen leben, verbindet. Die Offenheit und Toleranz der Lernpartner vorausgesetzt, verhilft die auf Gegenseitigkeit beruhende Interaktion beiden Seiten dazu, andere Sichtweisen sowie Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme zu erfahren, die sich verändernd auf die individuellen Systeme (die Lerner) auswirken. Diese von den Lernern beobachteten Erfahrungen tragen umgekehrt dazu bei, die eigene Weltsicht zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.

Die Beziehung von Setzungen und Voraussetzungen sieht Schmidt als komplementäre, sich gegenseitig bedingende Faktoren an, die eine Art selektiver *Beobachtung* anzeigen, die wiederum auf kontinuierlich gefällten, zufälligen Unterscheidungen basiert (Schmidt, 2005: 30f, 2003a: 2). Eine derartige Unterscheidung wird jedoch nur durch semantisch ausdifferenzierte Kategorien möglich (z. B. dunkel – hell, laut – leise, arm – reich etc.), die dazu beitragen, dass das, was wir wahrnehmen, der Wahrnehmungsprozess, der Wahrnehmende, aber auch der Kontext, in dem Wahrnehmung stattfindet, als ein sich gegenseitig beeinflussendes Zusammenspiel komplementärer Faktoren verstanden wird (Schmidt, 2003a: 4). Setzungen sind von einer setzenden Instanz abhängig, die auch *Bewusstsein* genannt wird, woraus gefolgert werden kann, dass *Bewusstsein* einen Prozess meint, *der die Gesamtheit psychischen Erlebens* [eines Individuums] *umfasst* (Schmidt, 2005: 32). Daraus ergibt sich, dass Individuen als Bewusstseinsträger kognitiv autonom sind, d. h. ihr Bewusstsein nicht direkt beeinflusst werden kann, da es sich um eine andere Prozessebene handelt. Die von Schmidt angeführten Erkenntnisse werden durch neuere Untersuchungen im Bereich der Neurowissenschaften bestätigt und erlauben den Schluss, dass

[389] Die Invisibilisierung von Kontingenzen könnte vereinfacht als das Übersehen von Zufälligkeit bezeichnet werden.

> *Bewusstsein (…) in jeder seiner Operationen kognitive (informationsverarbeitende), emotionale (von Gefühlen gesteuerte), moralische (auf Werte und Normen bezogene) und empraktische (die lebenspraktische Relevanz einschätzende) Komponenten* [umfasst], *die nur partiell bewusstseinsfähig und bewusstseinspflichtig sind. Diese vier Komponenten steuern sich gegenseitig in allen Bewusstseinsprozessen. Daraus folgt, dass die Verkürzung von Bewusstseinsprozessen auf einen oder einige dieser Aspekte hochgradig reduktiv ist und die Komplexität dieser Prozesse ungerechtfertigt missachtet (…)* (Schmidt, 2005: 32f).

Um den Zusammenhang von *Setzungen* und *Voraussetzungen* weiter zu verdeutlichen, schlägt Schmidt die terminologische Unterscheidung in *semantische Kategorien, semantische Differenzierungen* und *Unterscheidungen* (Schmidt, 2005: 33) vor. Dabei stellen erstere *gesellschaftlich relevante Sinndimensionen wie z. B. Alter, Geschlecht, Werte, Gefühle, Macht, Besitz, Herrschaft usw.* dar (Schmidt, 2005: 33), anhand derer die Handlungen oder Erfahrungen der zu einer Gesellschaft gehörenden Individuen zueiander in Bezug gesetzt werden bzw. sich gegenseitig beeinflussen, obwohl das individuelle Bewusstsein nicht direkt manipuliert werden kann (Schmidt, 2005: 33). Dahingegen dienen semantische Differenzierungen der inhaltlichen Verdeutlichung der aufgestellten Kategorien, die laut Schmidt sowohl ein- als auch mehrstellig sein können (männlich – weiblich, neu – gebraucht – alt, zuckersüß – süß – salzig – versalzen). Entscheidet man sich nun für den Begriff *neu* wird eine semantische Differenzierung vorgenommen, deren Bedeutung sich aus den anderen, nicht gewählten Möglichkeiten *gebraucht – alt* ergibt (Schmidt, 2005: 33f). Die drei hier von Schmidt gewählten Unterscheidungskriterien verdeutlichen, dass die Koorientierung, d. h. die gegenseitige Orientierung eigenständiger Systeme (Individuen), die zu kontingenten Unterscheidungen fähig sind, weil jedes Einzelsystem sich mehr oder weniger auf dieselben, in den Geschichten und Diskursen einer Gesellschaft entwickelten Voraussetzungen und Setzungen bezieht, erst durch ihre Bezugnahme auf vergleichbare Voraussetzungen und Setzungen ermöglicht wird (Schmidt, 2005: 33f).

Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass jedes Individuum unbewusst dazu tendiert von sich auf andere zu schließen, d. h. den eigenen *Bewusstseinsverlauf,* die eigene Weltsicht auf andere zu übertragen (Reflexivitätsprinzip)[390]. Schmidt spricht deshalb von einer operativen Fiktion, einem sogenannten

> *(…) Reflexivitätsmodus kognitiver Erwartung kollektiver Erwartungen (Erwartungs-Erwartungen in Bezug auf Wissen, Unterstellungsunterstellungen in Bezug auf Motive und Intentionen) (…). Dieser Reflexivitäts*modus *bestimmt sowohl unsere Handlungen als auch unsere Kommunikationen. In beiden Fällen ist uns nur die äußere Materialität beobachtbar zugänglich, während wir Sinn und Bedeutung allein durch*

[390] Vgl. hierzu auch Schmidt, 2003a: 4.

Rückgriff bzw. durch Bezugnahme auf kollektive Erwartungen erzeugen (Schmidt, 2005: 34).

Es ist anzunehmen, dass diese operativen Fiktionen auch die Handlungen und Kommunikation von Teletandempartnern beeinflussen und leicht zu Missverständnissen und eventuell sogar zur Aufgabe der Lernpartnerschaft führen könnten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass beide Partner zunächst in ihrem eigenen Denken verhaftet bleiben, mit dessen Hilfe sie versuchen die Bedeutung der vom Partner kommunizierten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren. Um das angemessene Lernen der Teletandempartner zu gewährleisten, würde eine theoretische Einführung in die von Schmidt entwickelte Geschichten & Diskurse-Theorie im Rahmen des begleitenden Unterrichts die Auseinandersetzung der Lerner mit eigenen und fremden Setzungen und Voraussetzungen, operativen Fiktionen sowie den verschiedenen aus ihnen sich ergebenden Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen bewirken. Mithilfe dieser theoretischen Grundlagen fiele es den Lernern leichter, das zunächst fremde auf das eigene Wirklichkeitsmodell zu transferieren und beide zueinander in Beziehung zu setzen.

Das hier vorgestellte semantische System der Sinnorientierung von Aktanten in einer Gesellschaft stellt somit ein *Wirklichkeitsmodell* (Schmidt, 2005: 35) einer Gesellschaft dar[391] und bedeutet *das aus gemeinsamem Handeln und Kommunizieren hervorgegangene (…) kollektive Wissen der Mitglieder einer Gesellschaft, über die jedes Individuum in mehr oder weniger großem Maße verfügt* (Schmidt, 2005: 35). Das kollektive Wissen einer Gesellschaft trägt demzufolge zur Orientierung der einzelnen Aktanten bei und wirkt sich auf ihre Kognitionen, Kommunikationen und (nichtsprachlichen) Handlungen aus, indem operative Fiktionen fokussiert werden (Schmidt, 2005: 35). Des Weiteren können verschiedene Handlungs- bzw. Bezugsbereiche von Wirklichkeitsmodellen vorausgesetzt werden, die in enger Beziehung zueinander stehen und die individuelle Handlungen sozial vergleichbar machen. Dazu zählen u. a. Umwelt, Aktanten bzw. Handlungs-/Kommunikationspartner innerhalb bestimmter Umwelten, gesellschaftliche Institutionen und Organisationen, die Handlungsmöglichkeiten sozial regeln und beschränken, Emotionen und ihre gesellschaftliche Relevanz sowie Werte und moralische Vorstellungen (Schmidt, 2005: 36, 2003a: 5). Deshalb schlägt Schmidt vor, diese *(…) gesellschaftlich verbindlichen Bezugnahmen von Aktanten auf die kollektiv verbindlichen Sinnorientierungen des gesellschaftlichen Wirklichkeitsmodells (…) Kulturprogramm bzw. kurz Kultur* (Schmidt, 2005: 38, 2003a: 5) zu nennen. Darunter werden verschiedene, während der Sozialisation erworbene, individuelle

[391] Schmidt weist darauf hin, dass entwickelte Gesellschaften über verschiedene Wirklichkeitsmodelle verfügen, die sich überschneiden und gegenseitig beeinflussen (Schmidt, 2005: 36).

Handlungsmöglichkeiten sowie ihre Schematisierung verstanden, die das Individuum für das Zusammenleben in einer Gesellschaft ausstatten.

Bezogen auf den Teletandemkontext ergibt sich daraus, dass die Lerner durch den direkten (virtuellen) Kontakt zu ausländischen Kommilitonen und die dadurch entstehenden authentischen (interkulturellen) Kommunikationssituationen einen Einblick in die Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme ihrer Partner erhalten, wodurch sie sie besser verstehen und auf ihre eigene *Realität* beziehen können. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Wirklichkeitsmodelle brasilianischer und deutscher Studierender, handelt es sich doch in beiden Fällen um etwa gleichaltrige junge Menschen mit vergleichbaren Interessen und einem vergleichbaren sozialen Hintergrund, ähnlich sind. Aus dieser Sicht ist denkbar, dass die aus interkultureller Perspektive unterschiedlichen Wirklichkeitsmodelle mehr Ähnlichkeiten aufweisen können, als bei einem intrakulturellen Vergleich von Gleichaltrigen der Fall, bei dem beispielsweise der eine ein Studium absolviert und zuversichtlich in die Zukunft blickt, während der andere seine Ausbildung abgebrochen und nur wenig Hoffnungen auf eine gute Zukunft hat.

Auch hinsichtlich der Begriffe Kulturprogramm bzw. Kultur sollte betont werden, dass sie aus der Perspektive ihrer Anwender eine scheinbare Handlungssicherheit und kollektive Identität vermitteln (Schmidt, 2005: 38), die, obwohl

> *Kultur als Ordnung der Ordnungsbildung und Ordnungsbewertung (...) aus reflexiven Strukturen (etwa Erwartungs-Erwartungen)* [emergiert] *und (...) die Anwendung reflexiver Strukturen* [stabilisiert] (Schmidt, 2005: 39),

nicht gegeben ist, da sich Kultur zwar nicht außerhalb der Aktanten entwickelt, jedoch in Form kollektiven Wissens über den einzelnen Aktanten hinausgeht. Daraus ergibt sich wiederum, dass Aktanten die Kulturprogramme ihrer Gesellschaft nie vollständig erfassen und anwenden, sondern lediglich Ausschnitte derselben beobachten und beschreiben können (Schmidt, 2005: 41).

Auch diese Einsicht sollte für das Lernen im Teletandem berücksichtigt werden: Mein Partner unterstützt mich darin, meine Kenntnisse über die fremde Sprache und Kultur zu vertiefen. Dadurch ermöglicht er mir einen auf seinen subjektiven Beobachtungen (Erfahrungen) und Beschreibungen beruhenden Einblick in die von der Gesellschaft vertretenen Kulturprogramme und Wirklichkeitsmodelle, ohne sie mir vollständig oder gar objektiv, d. h. aus einer individuellen und gesellschaftlichen Gesamtperspektive, vermitteln zu können.

Schmidt stellt fest:

> *Es „gibt" keine Kultur als Summe von Phänomenen oder als inhaltliches Abschlusskonzept, aber wir brauchen sie als Beschreibungs-Programm, um kulturelle Phänomene generieren, beobachten und bewerten zu können* (Schmidt, 2005: 41).

Seiner Ansicht nach führt das Beobachten kultureller Phänomene durch die zu einer Gesellschaft gehörenden Individuen immer auch zu einer Veränderung derselben (Phänomene und Individuen), eine objektive Beschreibung der Kultur einer Gesellschaft[392] ist allein aus diesem Grund nur schwer vorstellbar. Gesellschaft kann somit nicht ohne Kultur und Kultur nicht ohne Gesellschaft gedacht werden, denn jede Handlung eines Aktanten wirkt auf die Kultur ein, die ihn gleichzeitig geprägt hat und in der er sozialisiert wurde. Deshalb könnte an dieser Stelle von der Reziprozität von Kultur und Gesellschaft bzw. der individuellen Aktanten gesprochen werden[393].

Problematisch erscheint Schmidt hierbei jedoch die Beziehung von *Selektion* und *Kontingenz* (Schmidt, 2005: 44). Setzungen stellen für Schmidt lediglich eine Selektion aus mehreren realisierbaren Optionen zu einem bestimmten Zeitpunkt dar und können demzufolge als kontingent, als zufällig[394], bezeichnet werden, was bedeutet: *Selektivität und Kontingenz bedingen sich notwendigerweise gegenseitig, und zwar unvermeidlich in allen Geschichten und Diskursen* (Schmidt, 2005: 44)[395]. Als zweites Problem von Gesellschaften bezeichnet Schmidt das schwierige Verhältnis von *kognitiver Autonomie* und *sozialer Orientierung* bzw. *Kontrolle*, wonach das Kulturprogramm einer Gesellschaft sich entscheidend auf ihr Wirklichkeitsmodell auswirkt (Prinzip der operativen Fiktionen, Prinzip kollektiver Ordnungsbildung). Betrachtet man diesen Wirkungszusammenhang genauer ist festzustellen, dass universelle oder unspezifische Kontingenzen handlungsbezogen in selektive oder spezifische Kontingenzen umgewandelt werden, man spricht in diesem Zusammenhang auch vom Transformationsprinzip (Schmidt, 2005: 44, 2003a: 5). Dies hat zur Folge, dass Kontingenz selbst Beobachtern zweiter Ordnung, d. h. Beobachtern von Beobachtern, verschlossen bleiben kann und die Steuerung kognitiver Systeme einer sozial effektiven und für legitim befundenen Selbstorientierung unterliegen muss (Schmidt, 2005: 45).

In diesem Zusammenhang weist Schmidt ausdrücklich darauf hin, dass selbst Beobachter dritter und höherer Ordnung[396] der Invisibilisierung von Kontingenzen[397] unterliegen, die

[392] *Kultur* schließt hier laut Schmidt auch Lernkultur, Kompetenzkultur und Unternehmenskultur mit ein (Schmidt, 2005: 42).

[393] In diesem Zusammenhang sollte bedacht werden, dass kognitive Systeme immer in Beziehung zu ihrer Umwelt zu betrachten sind, wenn ihre soziale Handlungsfähigkeit gewährleistet werden soll. Man spricht dann auch vom *Komplementaritätsprinzip*, das bedeutet, dass kognitive Systeme und die Umwelt, in der sie existieren, sich gegenseitig bedingen (Paula, 2006: 3; Siebert, 2005: 68).

[394] Vgl. auch Kapitel 2.4.1. *Integrativer Konstruktivismus*.

[395] Dies gilt sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Ebene.

[396] Vgl. auch Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*.

[397] Das an dieser Stelle angesprochene Phänomen der *nicht offenkundigen Zufälligkeit* (von Entscheidungen und Handlungen), dem selbst Beobachter zweiter oder höherer Ordnung unterliegen, könnte durch den Aus-

er als *grundlegende Voraussetzung für unsere Wirklichkeitserfahrung* und demnach *für alle Formen dauerhafter Vergesellschaftung von Gruppen, Organisationen und Unternehmen bis hin zu Gesellschaften* (Schmidt, 2005: 45f) ansieht. Die an dieser Stelle von Schmidt als Wirkungszusammenhang beschriebenen Voraussetzungen, die dem Beobachten und Beschreiben allgemein zugrunde liegen, entwickeln ihre Bedeutung erst in beobachtbaren Handlungen und Kommunikationen, genauer gesagt in Geschichten & Diskursen (G&D) (Schmidt, 2005: 46). Um den komplementären Wirkungszusammenhang von Geschichten bzw. Handlungszusammenhängen und Diskursen bzw. Kommunikationszusammenhängen sowie einem diesen *„übergeordneten", weil abstrakteren Zusammenhang von Wirklichkeitsmodellen & Kulturprogrammen* (Schmidt, 2005: 52) näher zu erläutern, sollen zunächst die Begriffe *Geschichte(n)* und *Diskurs(e)* sowie ihre Beziehung zueinander erklärt werden.

2.4.2.1.3. Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs

Als Individuen werden wir in eine Umwelt geboren, in der Handlungen und Kommunikationen bestimmten Mustern unterliegen, die wiederum vom kognitiven Reflexivitätsmodus kognitiver Erwartung kollektiver Erwartungen, den sogenannten operativen Fiktionen, bestimmt werden (Schmidt, 2005: 34). Jede individuelle Handlung ist demnach Ergebnis vorausgegangener individueller und kollektiver Handlungen und Kommunikationen, auf die sich ein Individuum sinnvoll beziehen kann, weshalb Handlungen und Kommunikationen individuellen Selektionsprinzipien unterliegen (Schmidt, 2005: 46). Durch die Entscheidung eines Aktanten für oder gegen ein bestimmtes Handlungs- oder Kommunikationsmuster und der damit verbundenen Selektion werden diese Muster erst kohärent und erhalten eine Identität. Sie tragen dazu bei, dass innere und äußere Ordnungen entstehen, durch die die einzelnen Handlungen und Kommunikationen von und für Aktanten zu einem Ganzen verbunden und somit interpretierbar und anderen kommunizierbar werden (Schmidt, 2005: 46). Die Geschichten, in denen wir als Individuen leben, bauen aufeinander auf und sind nicht nur mit den eigenen, sondern insbesondere auch mit denen anderer Aktanten verknüpft. Deshalb leben wir, zumindest teilweise, in einer gemeinsamen, für uns alle gül-

---

tausch, d. h. durch die Kommunikation voneinander abweichenden Beobachtungen und Beschreibungen durch Individuen, die zu verschiedenen Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen gehören, eingegrenzt werden. Voraussetzung dafür wäre, dass sich alle am Diskurs Beteiligten bewusst machen, dass dieses Phänomen sowohl auf kognitiv autonome als auch auf soziale Systeme zutrifft und somit Objektivität weder auf individueller noch gesellschaftlicher Ebene erwartet (und behauptet) werden kann.

tigen Geschichte, was uns manchmal vergessen lässt, dass selbst diese gemeinsame Geschichte, individuell betrachtet, nicht identisch sein kann (Schmidt, 2005. 47).

Schmidt spricht in diesem Kontext von der *Einheit der Differenz von eigenen und fremden Geschichten* (Schmidt, 2005: 47) und meint damit nicht nur selbsterlebte, sondern ebenso durch Medien (oder andere Aktanten) vermittelte Geschichten. Die Synthese verschiedener Geschichten kann infolgedessen als wichtige Voraussetzung unserer Identitätskonstruktion angesehen werden (Schmidt, 2005: 49). Beachtet werden sollte hierbei jedoch, dass jede Geschichte vorläufig ist und stetigen Veränderungen unterliegt, d. h.:

> *Als Ergebnis sind sie Reflexionsprodukte, also Produkte ordnender Bezugnahmen, die ständig neu generiert werden und darum auch für die in sie Verstrickten nie miteinander identisch sind. (…) Geschichten sind Reflexions- bzw. Diskursprodukte, die durch Bezugnahmen als Synthetisierungen und Interpretationen von Ereignisfolgen entstehen (…). Da Reflexivierung im Bewusstsein und Denken narrative Schematisierungen (Kommunikationsmuster) in Anspruch nimmt, ist Geschichtenbildung eng mit Kommunikation verbunden (…). (…) Kognition nimmt notwendigerweise Sprach- und Kommunikationsordnungen für das eigene Prozessieren in Anspruch, ebendeshalb haben wir (wie viele Philosophen) den Eindruck, dass Denken und Sprache unlösbar miteinander zusammenhängen* (Schmidt, 2005: 48f).

Auch die Zusammenarbeit brasilianischer und deutscher Studierender im Teletandem beruht auf diesen Annahmen: Zwei Lerner aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen sprechen und handeln aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen, die wiederum durch die Einheit der Differenz eigener und fremder Geschichten (und Diskurse) bestimmt werden. Der interkulturelle Austausch und die damit verbundene Synthese dieser zum Teil sehr unterschiedlichen Geschichten beeinflusst die Identitätskonstruktion der Lerner, indem eigene wie *fremde* Handlungs- und Kommunikationsschemata interpretiert, reflektiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dadurch verändern bzw. erweitern sich die auf der Selektion der Aktanten beruhenden Handlungen und Kommunikationen, sie werden kohärent und für den Partner nachvollziehbar, d. h. auch sie modulieren die Wirklichkeitskonstruktionen beider Lerner.

Damit wird deutlich, dass in Bezug auf die G&D-Theorie die Wechselwirkung von Kognition, Emotion, Moral und Wahrheit berücksichtigt werden muss, ebenso wie Beobachtungen erster, zweiter oder höherer Ordnung (Schmidt, 2005: 49). Es ist anzunehmen, dass ein Lerner, der eine Teletandempartnerschaft durchführt und sich über mehrere Monate regelmäßig mit seinem Lernpartner trifft, stärker emotional involviert ist, als beispielsweise der das Paar beobachtende Tutor bzw. die den Tutor beobachtende Lehrkraft. Des Weiteren sind alle Individuen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen (und somit Geschichten und Diskursen) und infolgedessen auch

durch voneinander abweichenden Vorstellungen die Moral, das Wahrheitsempfinden aber auch die Kognition betreffend, determiniert (vgl. hierzu auch Schmidt, 2005: 99, 157). Dies unterstreicht die Bedeutung von Beobachtungen zweiter bzw. höherer Ordnung erneut, selbst wenn sie, wiederum durch *Selektion* und *Kontingenz* bestimmt, *blinde Flecken* aufweisen und daher nicht als objektiv bezeichnet werden können. Ein in eine Teletandempartnerschaft (Geschichte) eingebundener Teletandemlerner (Aktant) erlebt diese demnach anders als die ihn beobachtende Lehrkraft, es können zwei referenzielle Ebenen bestimmt werden, die Selbst- und die Fremdreferenz (Schmidt, 2005: 49).

Auf das Lernen im Teletandem bezogen meint *Selbstreferenz* die Selbstbeobachtung des eigenen Lernprozesses *Wie verständige ich mich am besten mit meinem Partner in der Fremdsprache? Wie verbessern sich meine fremdsprachlichen und kulturellen Kenntnisse durch die Kommunikation mit meinem Partner?* (Beobachtungen erster Ordnung), während sich *Fremdreferenz* auf zwei verschiedene Beobachtungsebenen bezieht: Die Fremdreferenz durch den Partner *Wie versteht mich mein Partner am besten in der Fremdsprache? Wie gelingt es ihm sich in der Fremdsprache auszudrücken?* (Beobachtungen zweiter Ordnung) sowie die Fremdreferenz durch Tutoren *Wie beobachtet Partner 1 die Fortschritte von Partner 2 und umgekehrt? Welche Konsequenzen hat dies für die Gestaltung der Teletandemsitzungen?* (Beobachtungen zweiter Ordnung). Während die selbstreferenzielle Beobachtung des Lernprozesses vornehmlich auf der (Selbst-)Evaluation und (Selbst-) Reflexion in Form der nach den Teletandemsitzungen geführten Bewertungsbogen sowie Vokabellisten beruht, resultieren Beobachtungen zweiter Ordnung auf der Beobachtung von Beobachtungen, d. h. auf dem Eindruck, den der jeweilige Lerner von der Performanz seines Partners in einer bestimmten Teletandemsitzung hat. Diese Beobachtungen zweiter Ordnung kommunizieren die Partner am Ende jeder Sitzung, sie dienen als Grundlage für die Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses.

Des Weiteren handelt es sich auch bei der Fremdbeobachtung des Lernprozesses der Teletandempaare durch die sie betreuenden Tutoren um Beobachtungen zweiter Ordnung. Bereits kurz nach Beginn der Lernpartnerschaft verabreden die Tutoren mit den Teletandempartnern ein erstes *virtuelles Supervisionstreffen*, das abwechselnd von einem brasilianischen bzw. deutschen Tutor durchgeführt wird. Insgesamt sollten während einer Teletandempartnerschaft drei Supervisionstreffen stattfinden[398]. Den Tutoren kommt hierbei die Aufgabe zu einen Eindruck über die jeweilige Partnerschaft zu gewinnen sowie verschiedene Aspekte, wie z. B. den Aufbau, die sprachliche Umsetzung und inhaltliche Gestaltung

[398] Zu Aufbau und Funktion der (Tutoren-)Supervisionen im Teletandem vgl. auch Kapitel 3.2.2.2. *Der Teletandemkurs* in Teil 2 dieser Dissertation.

der Teletandemsitzung, zu beobachten, wichtige Gegebenheiten zu protokollieren und die Zusammenarbeit der Partner (zunächst individuell, dann gemeinsam) zu reflektieren. Im Anschluss an die Supervisionen besprechen die Tutoren ihre jeweils selektiven und somit kontingenten Beobachtungen und reflektieren ihre Erfahrungen. Sofern es für die Verbesserung der Teletandemsitzungen erforderlich scheint, besprechen die Tutoren ihre Erkenntnisse mit den von ihnen betreuten Studierenden[399].

Um die unvermeidliche *Invisibilisierung von Kontingenzen*, der auch Beobachter zweiter Ordnung unterliegen, zu reduzieren, senden die Tutoren ihre Supervisionsprotokolle an die für ihre Betreuung verantwortlichen Lehrkräfte und verabreden nach jeder Supervisionsrunde ein Treffen (Tutorensupervision)[400]. Dabei haben die Studierenden Gelegenheit über ihre Erkenntnisse aus den Supervisionen zu sprechen, ihre Ansichten theoretisch zu begründen, Erfahrungen zu reflektieren und Tipps zu erhalten. Auch die Tutorensupervisionen werden abwechselnd von brasilianischer und deutscher Seite durchgeführt, was die Synthese verschiedener Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme ermöglicht. Schließlich treffen sich die Lehrkräfte nach jeder *Tutorensupervision* und kommunizieren, diskutieren und reflektieren die von ihnen gemachten selektiv-kontingenten Beobachtungen, um auch aus ihren individuellen Beobachtungen resultierende *blinde Flecken* (vgl. *selektive Wahrnehmung*) zu verringern. Die Ergebnisse dieses Austauschs werden mit den Tutoren besprochen und sollen diese dazu anregen, die bereits realisierten Supervisionen erneut zu reflektieren und gegebenenfalls auch mit den Teletandempartnern zu besprechen.

Maturana und Varela erläutern in ihrer Veröffentlichung *Der Baum der Erkenntnis* (1987, 2009) den Begriff *blinder Fleck* ausführlich und weisen explizit darauf hin, dass wir nicht erkennen könnten, dass wir nicht sehen (2009: 23) und dass *unsere Erfahrung in unauflöslicher Weise mit unserer Struktur verknüpft ist* (Maturana/Varela, 2009: 28). Dies bedeutet, dass jeder Mensch bei allem was er tut (Sehen, Hören, Sprechen, Denken, Handeln etc.) anerkennen müsste, dass die Welt, die er wahrzunehmen glaubt, eine Welt ist,

---

[399] Die virtuellen Supervisionssitzungen basieren auf dem von Carl R. Rogers entwickelten nicht-direktiven Beratungsansatz, weshalb die Erkenntnisse der Tutoren den Studierenden zwar mitgeteilt und (theoretisch) erläutert werden ohne jedoch konkrete Vorschläge zur Gestaltung der Teletandemsitzungen zu formulieren. Gleiches gilt auch für die Tutorensupervisionen. Das Ziel der Supervisionen und Tutorensupervisionen ist demnach in erster Linie der Austausch und die Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen, um *Kontingenzen der Beobachtungen* sichtbar zu machen und interessante Aspekte anderer Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme in die eigenen zu integrieren.

[400] In Anlehnung an Luhmann könnte auch bei den Tutorensupervisionen von Beobachtungen zweiter Ordnung gesprochen werden (1998: 92ff). Schmidt bezieht sich in seinen Ausführungen jedoch außerdem auf Beobachtungen dritter (Beobachtung der Beobachtung von Beobachtungen) und höherer Ordnung und weist darauf hin, dass auch Beobachter höherer Ordnung *nicht dem Kontingenzdilemma, das sich in der Beobachtungshierarchisierung ausdrückt, [entkommen]; auch der Beobachter zweiter, dritter (und höherer) Ordnung hat seinen blinden Fleck – aber schließlich erlaubt dieser ihm ja allererst das Sehen von etwas* (Schmidt, 2005: 45).

> *(…) die er in Koexistenz mit anderen Menschen mittels der von uns beschriebenen Mechanismen hervorbringt* (2009: 258). Man könnte demnach sagen, *(…) wir [haben] keinen festen Bezugspunkt mehr, an dem wir unsere Beschreibungen verankern und mit Bezug auf den wir ihre Gültigkeit behaupten und verteidigen können. (…) Setzen wir jedoch nicht eine von uns als Beobachtern unabhängige Welt voraus, scheinen wir zuzugestehen, dass alles relativ ist und dass alles möglich ist, da es keine Gesetzmäßigkeiten gibt* (Maturana/Varela, 2009: 259, Hervorhebung im Original).

Wir konstruieren unsere Welt und erklären sie mithilfe der Sprache.

> *(…) indem wir existieren, erzeugen wir kognitive „blinde Flecken", die nur beseitigt werden können, indem wir neue blinde Flecken in anderen Bereichen erzeugen. Wir sehen nicht, was wir nicht sehen, und was wir nicht sehen, existiert nicht. Nur wenn irgendeine Interaktion uns aus dem Lot bringt (…) und wir darüber reflektieren, dann bringen wir neue Konstellationen von Relationen hervor und erklären das damit, dass wir „ihrer vorher nicht bewusst gewesen" seien oder sie für „selbstverständlich" gehalten hätten* (Maturana/Varela, 2009: 260).

Für die beiden Wissenschaftler impliziert dies außerdem: *Erkennen hat es nicht mit Objekten zu tun, denn Erkennen ist effektives Handeln; und indem wir erkennen, wie wir erkennen, bringen wir uns selbst hervor* (Maturana/Varela, 2009: 262, Hervorhebung im Original). Diese Erkenntnis verpflichtet uns zu einer offenen, nicht auf Gewissheiten und Wahrheit beharrenden Haltung, die vermittelt, dass wir akzeptieren, dass *(…) die Welt, die jedermann sieht, nicht die Welt ist, sondern eine Welt, die wir mit anderen hervorbringen* (Maturana/Varela, 2009: 264, Hervorhebung im Original).

Wie bereits angeführt, konstruiert unser Gehirn individuelle (wie kollektive) Wirklichkeit aus der *Einheit der Differenz von eigenen und fremden Geschichten, von erlebten und nicht erlebten Geschichten* (Schmidt, 2005: 49). Jede Geschichte basiert auf Kommunikationen, die gleichzeitig einem zeitlichen, thematischen und formalen Aspekt unterliegen. Dabei hängt die interne Systematisierung von Kommunikation, aus der sich *Geschichten* erst ergeben, von bestimmten Aspekten ab, in diesem Falle sprachlichen Besonderheiten. D. h. auch Kommunikation unterliegt thematischen und formalen Bewertungen, die in verschiedenen Stilebenen, dem Satzbau, der Wortwahl, der Art der Darstellung etc. zum Ausdruck gebracht werden. Diese intern systematisierte Kommunikation bezeichnet Schmidt als *Diskurse* und merkt an, dass sie ebenso auf dem Umgang mit Selbst- und Fremdreferenz beruhen wie *Geschichten*. Diskurse ergeben sich demzufolge aus der Differenz von *Beiträgen und Themen* (Schmidt, 2005: 50) und

> (…) *selektieren diejenigen Beiträge, die nach der internen Logik sowie nach der sozialen Positionierung der jeweiligen Diskurse thematisch und formal aneinander anschließbar sind und synthetisieren sie dadurch zu einem sinnvollen Kommunikationsgeschehen, zu dem nur thematisch und formal passende Beiträge akzeptiert werden. Auf diese Weise selektieren Diskurse nicht nur Beiträge, sondern auch Beiträger* (Schmidt, 2005: 50).

Daraus ergibt sich, dass Geschichten und Diskurse nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sie sind fest miteinander verbunden und stehen jeweils in Bezug zueinander. Diskurse entwickeln sich anhand von Geschichten, die andererseits Diskursinhalte konstituieren und vice versa (Schmidt, 2005: 51), auch hier kann von einem *komplementären Wirkungszusammenhang* gesprochen werden, der einerseits als *Handlungszusammenhang* oder Geschichte, andererseits als *Kommunikationszusammenhang* oder Diskurs beobachtet werden kann. Laut Schmidt kann daher von *Gesellschaft* als *Einheit der Differenzen von Geschichten & Diskursen der Gesellschaftsmitglieder, und das heißt all der Aktanten, die diese kulturell geregelte Ordnung der Bezugnahmen akzeptieren und praktizieren* (Schmidt, 2005: 52), gesprochen werden. Dabei werden zwei Sichtweisen deutlich, die als Prozess- bzw. Sinnorientierung gedeutet werden. Erstere verweist auf die handelnden Aktanten oder die sie in Augenschein nehmenden Beobachter, während die zweite auf der Interpretation und dem Verständnis von Handlungen im Hinblick auf Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme beruht, genauer gesagt auf gesellschaftlich konventionalisierten Handlungs- und Kommunikationsschemata (Schmidt, 2005: 53). Kommunikation wird somit als sich ergänzender prozess- und sinnorientierter Austausch von Zeichen zwischen zwei oder mehreren Aktanten sowie deren gegenseitiges Verstehen interpretiert (Schmidt, 2005: 53).

Kollektives Wissen entsteht demzufolge durch den Wirkungszusammenhang von Geschichten und Diskursen und beruht auf sich stetig verändernden kognitiven und sozialen Prozessen der Aktanten. Anstatt Individuen und Gesellschaft in getrennten Wirkungszusammenhängen zu analysieren sollte, wie von Schmidt vorgeschlagen, *von einem geschlossenen Wirkungszusammenhang mit zwei Beobachtungsmöglichkeiten auf jeder Komponentenebene* (Schmidt, 2005: 55, Hervorhebung durch den Autor) ausgegangen werden, dessen einzelne Bestandteile (Aktant/Gesellschaft, Prozess-/Sinnorientierung, Bewusstsein/Kommunikation) sich gegenseitig ergänzen. Auf diesem Wege ließe sich die angenommene Unvereinbarkeit von System- und Handlungstheorien oder individueller und gesellschaftlicher Orientierung vermeiden, die stattdessen als sich ergänzende Bestandteile der Beobachtung behandelt werden könnten (Schmidt, 2005: 56).

Für den Lerndiskurs impliziert dies u. a., dass Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen nicht allein als Informationsaustausch interpretiert werden darf, da soziales Handeln voraussetzt, dass der Kommunikationspartner, z. B. der Lerner, als eigenständiges, komplexes kognitives System ernst genommen werden muss. Sein Beitrag ist für eine gelungene Kommunikation – und in diesem Fall für angemessenes Lernen – ebenso wichtig wie der

des Lehrenden. In der Kommunikation berufen sich die Partner unbewusst auf kollektives oder, nach Schmidt, auf durch *Kultur programmiertes Wissen* (Schmidt, 2005: 56), das während der Sozialisierung erworben wird. Überdies stellt Kommunikation einen reflexiven sozialen Prozess dar, die direkte Beeinflussung kognitiver Systeme durch Informationsübertragung ist nicht möglich. Kognitive Systeme organisieren sich, wie erwähnt, durch Selbstreferenz, in den Worten Schmidts bedeutet das, *(...) sie haben nur die Möglichkeit, aus geeigneten äußeren oder inneren Anlässen sich selbst organisierend systemspezifische Ordnungsbildungen zu realisieren* (Schmidt, 2005: 57, Hervorhebung im Original). Eine Beeinflussung von Aktanten durch die Umwelt kann deswegen nur in Form eines Angebots selbstorientierender Maßnahmen erfolgen, die durch einen auf Vertrauen und Verlässlichkeit basierenden Umgang zwischen Lehrkräften und Lernern positiv verstärkt werden können. Um angemessenes Lehren und Lernen zu erreichen, sollte, wie zu Beginn des Kapitels angedeutet, beachtet werden: Die Lernumgebung soll eine motivierende Atmosphäre schaffen, in der Lerner das *können, was sie sollen, weil sie wollen dürfen, was sie können sollen* (Schmidt, 2005: 58). Dies setzt voraus, dass verinnerlicht wird, dass Lehren nicht nur Informationsübermittlung meint sowie Informationsaufnahme allein kein Lernen gewährleistet (Schmidt, 2005: 57).

Auch diese Erkenntnis kann auf die Teletandemmethode transferiert werden und impliziert die gleichwertige und einander komplettierende Bedeutung der Beobachtungen der Studierenden, der Tutoren und der Lehrkräfte auf den Lernprozess. Des Weiteren sollte erneut betont werden, dass die Umsetzung dieser Maxime nicht voraussetzt, sich strikt gegen lehrerzentrierte Unterrichtsformen auszusprechen oder sich für einen vollständig auf der Autonomie der Lerner beruhenden pädagogischen Ansatz zu berufen (Lindemann, 2006: 202). Vielmehr kann die Kombination instruktiver und konstruktiver Lehrformen als ein Ziel der Einführung des Teletandemlernens in institutionellen Kontexten verstanden werden. Dies vor allem deshalb, da aufgrund der bestehenden institutionellen Strukturen traditionelle Lehr- und Lernmethoden weiterhin eine wichtige Rolle spielen und sowohl Lehr- als auch Lernerpersönlichkeiten individuell sehr unterschiedlich sind. Nicht jede Lehrkraft ist aufgrund ihrer persönlichen Lebenserfahrungen (Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen) bereit oder in der Lage, die zur Verfügung stehenden Methoden prozess- und teilnehmerorientiert zu gestalten, aus dem gleichen Grund wie jeder Lerner über unterschiedliche Fähigkeiten verfügt, sein Lernen selbstorganisiert mitzubestimmen.

Eine auf heterogenen Theorien und Menschenbildern beruhende, von außen erzwungene Entscheidung für die eine oder die andere Methode bzw. die damit verbundene Wahl zwischen richtig oder falsch (vgl. Dualismus), würde sich negativ auf die Motivation der Lehrkräfte und Lerner auswirken. Würden beide (sowie andere) Lehr- und Lernmodelle als Teil unserer jeweils kontingenten Erfahrungen, unserer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Geschichten und Diskursen und demzufolge sich voneinander unterscheidenden Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen (vgl. Lernkultur) angesehen und akzeptiert, wäre ein offenerer Umgang mit diesen auf verschiedenen Perspektiven beruhenden Ansichten möglich, der langfristig den Weg für die Entwicklung neuer, komplementärer Methoden bereiten könnte.

Viel wichtiger erscheint es deshalb, die Bedeutung des gleichberechtigten Austauschs, der Kommunikation unterschiedlicher Ansichten und Einstellungen sowie ihre Reflexion aus verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft – Lerner, Institution – Umwelt, Individuum – Gesellschaft) zu erkennen, dem jeweils anderen zu vermitteln und sie als Grundlage für angemessenes Lernen zu betrachten. Für den Fremdsprachenerwerb hätte dies, betrachtet man *instruktive* Lehr- und Lernszenarien wie beispielsweise Übungen zur Grammatik, zum Hör-, Lese- oder Textverständnis, aber auch zur Verbesserung translatorischer Kompetenzen, zur Folge, dass die Vermittlung wichtiger fremdsprachlicher Strukturen zwar von der Lehrkraft initiiert und anhand von Beispielen eingeleitet werden kann, die Studierenden jedoch trotzdem selbstorganisiert entscheiden, welche und wie sie diese Angebote für ihren (individuellen) Lernprozess nutzen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen.

Gehen wir zunächst davon aus, dass ein Studierender gerne Grammatikübungen besucht, weil ihm als erfahrenem Fremdsprachenlerner die Bedeutung grammatikalischer Kenntnisse sowie ihre Anwendung auf eine zunächst unbekannte Sprache für eine (zu einem späteren Zeitpunkt) gelungene fremdsprachliche Kommunikation einsichtig ist. Aufgrund dieser Vorerfahrungen nimmt er möglicherweise an, dass der für ihn schnellste und beste Weg sicher in der Fremdsprache zu kommunizieren über das Auswendiglernen von Regeln sowie dem Wiederholen dieser Regeln in Form von Grammatikübungen erreicht wird. Erst wenn er den Eindruck hat, dass die gelernten Strukturen für seine Belange ausreichen, wird er sein Übungsfeld selbstständig zu vergrößern suchen und z. B. anfangen längere Texte zu lesen, anhand seiner Kenntnisse zu analysieren, zu interpretieren und zu reflektieren. Dies führt dazu, dass bestimmte in den Lehrveranstaltungen instruktiv vermittelte Regeln abgewandelt, Ausnahmen von den Regeln erkannt und auf neue Texte bzw. die fremdsprachliche Produktion transferiert werden, wodurch die zunächst gelernten Strukturen teilweise

relativiert, aber gleichzeitig dauerhaft verinnerlicht werden. Hätte dieser Studierende bereits zu Beginn des Kurses selbstbestimmt Texte in der Fremdsprache lesen und analysieren sollen, wäre er unter Umständen überfordert gewesen und hätte vielleicht die Motivation verloren, sich weiterhin mit den fremdsprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen. Auch eine konstruktive Zusammenarbeit im Teletandem wäre womöglich einstweilen gescheitert, es sei denn der Partner hätte, entgegen dem in erster Linie auf selbstbestimmter Kommunikation basierenden Lehr- und Lerngedanken der Methode[401], mit dem Studierenden in den Sitzungen Grammatikregeln geübt.

Gehen wir nun davon aus, dass die Einstellungen eines Kommilitonen, der ebenfalls die Grammatikübung besucht, deutlich von den erstgenannten abweichen. Bereits während der Schulzeit musste sich der Studierende mit abstrakten grammatikalischen Strukturen auseinandersetzen, die ihm unbedeutend oder gar überflüssig erschienen. Im Gegensatz zu seinem Kommilitonen erwirbt der Studierende fremdsprachliche Kompetenzen am leichtesten dadurch, dass er sich selbstständig mit für ihn interessanten Texten (oder Büchern) in der Fremdsprache beschäftigt und dabei nach und nach sein Textverständnis ausbaut sowie Schritt für Schritt grammatikalische Strukturen und ihre Bedeutung für die Textaussage *entdeckt*, während er abstrakte Regeln nur schwer versteht oder anwenden kann. Wird der Studierende aufgrund äußerer Umstände (Pflichtlehrveranstaltung) dazu gezwungen, diese Regeln mühsam auswendig zu lernen und anhand trockener Übungen zu wiederholen, könnte er seine Motivation die Fremdsprache lernen zu wollen, verlieren und eine negative Einstellung sowohl gegenüber Grammatik im Allgemeinen als auch gegenüber der Lehrkraft entwickeln. Für ihn würde die Kommunikation und gezielte Textarbeit im Teletandem sowie das damit einhergehende unbewusste Lernen (Erwerb) grammatikalischer Phänomene eine gute Arbeitsform darstellen und seinen Lernprozess angemessen unterstützen.

Aus einer nicht konstruktivistisch-pädagogischen Perspektive betrachtet, ergeben sich hier die ersten Probleme: Wie kann eine Lehrkraft auf die deutlich voneinander abweichenden Lernerpersönlichkeiten eingehen und sie individuell fördern? Wie gelingt es einer Lehrkraft, die institutionell verpflichtet ist, am Ende eines Semesters in Form einer Grammatikklausur die von den Studierenden erworbenen Kenntnisse abzuprüfen, ihre Lehrveranstaltungen derart zu gestalten, dass sie den verschiedenen Lernhaltungen gerecht wird?

[401] Teletandemlerner sollen sich nicht als Lehrer verstehen und haben in der Regel auch nicht den Anspruch ihre Partner zu *instruieren*. Ihre Kenntnisse und Kompetenzen erweitern die Teletandempartner in erster Linie über die Kommunikation, den Austausch in beiden Sprachen sowie das Sprechen *über* Sprache. Trotzdem greifen Teletandempaare, bei denen der eine oder gar beide Partner Anfänger in der Fremdsprache sind, immer wieder auf gezielte Grammatikübungen oder andere Hilfsmittel aus der traditionell-instruktiven Lehre zurück. Dies sollten die Lerner gemeinsam entscheiden können, da das selbstbestimmte Lernen eines der Ziele der Teletandemmethode darstellt.

Muss sie sich für eine instruktive bzw. für eine konstruktive Lehre entscheiden? Oder ist es legitim, diese divergenten Ansätze als gleichwertig zu betrachten und zu versuchen, beide in der Lehre umzusetzen?

In Anlehnung an Lindemann (2006: 202ff, 208ff) wäre ein Kompromiss, der sowohl instruktive als auch konstruktive Elemente in die Lehre einbezieht, denkbar. Dies möchte ich anhand des oben gewählten Beispiels verdeutlichen: Zu Beginn jeden Semesters versucht die Lehrkraft die Einstellungen, Lernstrategien oder -haltungen sowie Lernziele ihrer Studierenden möglichst umfassend in Erfahrung zu bringen, indem sie die Lerner nach ihren bisherigen Erfahrungen aus dem Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht befragt. Danach erläutert sie den (vorläufigen) Aufbau ihres (lehrerzentrierten) Kurses und die institutionell verankerten Vorgaben (z. B. Klausuren, Prüfungen) und weist darauf hin, dass sie versuchen wird unterschiedliche Lernhaltungen und -strategien der Studierenden im Unterricht zu berücksichtigen und gegebenenfalls entsprechende Leistungsnachweise zu entwickeln. Dies signalisiert den Studierenden, dass die Lehrkraft bemüht ist, die individuellen Lernerpersönlichkeiten zu akzeptieren und stärkt ihr Selbstvertrauen, dass auch ihre Lernstrategien geeignet sein können, den institutionellen Vorgaben gerecht zu werden. Des Weiteren wird ihnen die Vielfalt der Perspektiven sowie deren gleichberechtigte Koexistenz verdeutlicht. Der von der Lehrkraft gegenüber den Lernern praktizierte Umgang auf Augenhöhe sowie das Bemühen ihre individuellen Neigungen und Fähigkeiten im Unterricht zu berücksichtigen, motiviert die Studierenden, den institutionellen Anforderungen gerecht werden zu wollen. Dadurch werden eine negative Einstellung der Lerner in Bezug auf den Grammatikunterricht oder die Lehrkraft verhindert, das Repertoire an Lernstrategien sowohl seitens der Lehrkraft als auch seitens der Studierenden erweitert und die institutionellen Vorgaben umgesetzt.

Weitere (Lern-)Diskurskategorien stellen für Schmidt das (Ich-)Bewusstsein, die Moral und das Wahrheitsverständnis dar. Um sich als Ich entwickeln zu können, muss sich Bewusstsein als *Bewusstsein von etwas*, nämlich als Bewusstsein von sich selbst sowie im Hinblick auf andere, konstituieren. Seine soziale Identität erhält das Ich, indem es außerdem auf die Bezugnahmen anderer auf sich selbst bzw. auf andere rekurriert, wobei entscheidend ist, dass diese Bezugnahmen emotional befriedigend ausfallen und *diese Identität aufgrund ihrer selektionsbedingten Kontingenz moralisch vertretbar* (Schmidt, 2005: 58) ist. Laut Roth (2001: 326, in Schmidt, 2005: 59, 2003a: 11) steht *Ich* synonym für *Selbst-Bewusstsein* und kann gleichgesetzt werden mit der von uns erfahrenen Wirklichkeit, dem sogenannten *Zentrum einer virtuellen Welt* (Schmidt, 2005: 59). Schmidt be-

zeichnet das Ich als die *kognitive Identität des Bewusstseins* (Schmidt, 2005: 60), weil es außer der eigenen kognitiven Identität andere, nicht mit der eigenen übereinstimmende Identitäten erfährt. Identität ist somit als Prozess zu verstehen, der auf Selbstbeschreibungen und -darstellungen beruht, die wiederum in Beziehung zu den von uns (und über uns) erfolgten Fremdbeobachtungen und -beschreibungen stehen. Dadurch wird das *soziale Wesen* kognitiv autonomer Aktanten expliziert (Schmidt, 2003a: 11). Demnach stabilisiert sich unsere Identität in dem Maße, in dem es uns gelingt *Ereignisse zu sinnvollen Handlungen und Handlungen zu sinnvollen Geschichten zu synthetisieren und* [uns] *zuzurechnen* (Schmidt, 2005: 62).

Außer kognitiven spielen dabei ebenso affektive und moralische Faktoren eine Rolle für die Identitätsbildung und ihre Darstellung. Erstere beziehen sich auf den von der Gesellschaft erwarteten Wahrheitsgehalt und die Authentizität unserer Selbstdarstellung. Zweite setzen voraus, dass im Hinblick auf unsere Identität ein ausgewogenes Verhältnis zwischen persönlichen Vorstellungen und Wünschen sowie den von der Gesellschaft formulierten Anforderungen geschaffen wird. Als moralischer Faktor wird die Zufriedenheit bezüglich der eigenen moralischen Integrität bezeichnet, die wiederum als Voraussetzung für die Akzeptanz durch andere begriffen werden kann, weshalb die uns gegenüber von anderen Aktanten geäußerte moralische Kritik eine Bedrohung unserer sozialen Reputation darstellt, die wir vermeiden möchten (Schmidt, 2005: 63).

Überdies beeinflussen Werte, wie z. B. moralische Grundsätze, die Lernkulturdiskurse, wobei Schmidt betont, dass zunächst geklärt werden muss, *wie man die Werteproblematik überhaupt in eine Grundlagentheorie einbauen kann, ohne sich inhaltlich auf ethische Normen und Werte und ihre Begründung festlegen zu müssen* (Schmidt, 2005: 65). Exemplarisch stützt er sich auf die *Moral*, die er als *dynamische Ordnung für kollektiv akzeptable bewertende Bezugnahmen auf Aktanten, Handlungen und Kommunikationen, kurz auf alle handlungsrelevanten Komponenten von Geschichten und Diskursen* (Schmidt, 2005: 66) charakterisiert. Erläutert werden kann die Entwicklung des Moralbegriffes dahingehend, dass eine gegenseitige, reflexive Bezugnahme von Aktanten ihre Bewertung durch jeden in das Geschehen eingebundenen Aktanten voraussetzt, wodurch eine elementare, sozial relevante Bewertungsordnung entsteht, die als *Moral* verinnerlicht wird. Diese moralischen Orientierungen bzw. operativen Fiktionen können innerhalb einer Gesellschaft als kollektives Wissen unterstellt werden, das sich auf den Wirkungszusammenhang von Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen bezieht. Jedes Individuum wird in eine durch bestimmte Werte geprägte Umwelt geboren, lange bevor Moral oder Gewissen eine bewusste

Rolle spielen. Geschichten und Diskurse orientieren sich demzufolge an moralischen Werten, die die Interaktion von Aktanten untereinander regulieren (Schmidt, 2005: 67). Schmidt spricht deshalb auch von der evolutionären Herausbildung moralischer Grundsätze als *sittliche Prinzipien der Achtung oder Missachtung eigener und fremder Handlungen und Überzeugungen* (Schmidt, 2005: 68). Sie sind emotional besetzt, dienen als Verhaltens- und Bewertungserwartungen hinsichtlich Kommunikationen und Handlungen und kommen in der Regel erst in Konfliktsituationen zum Tragen, in denen sie infrage gestellt werden[402]. Für Schmidt bedeutet dies, dass

> *(...) alle unsere Geschichten und Diskurse bis in den letzten Winkel von moralischen Bewertungen durchzogen sind. Wir haben eine unstillbare Neigung, eigene wie fremde Handlungen und Kommunikationen (zumindest stillschweigend) sofort zu bewerten – selbst wenn wir uns bewusst des Wertens enthalten wollen. Man kann wohl vermuten, dass diese mitlaufende Bewertung eine wichtige Rolle spielt beim Aufbau und der Stabilisierung von Identität durch die Etablierung von Differenzen, die vom Differenzsetzer als für ihn positiv eingeschätzt werden („So etwas würde ich nie tun")* (Schmidt, 2005: 70, Hervorhebung im Original).

Da unsere Normen und Werte die Grundlage unserer Moralvorstellungen bilden, d. h. die Beurteilung der Beziehungen der Individuen einer Gesellschaft untereinander anhand eines bereits vorausgesetzten expliziten oder impliziten Menschenbildes erfolgt, muss von einer Pluralität der Wirklichkeit sowie der Wertvorstellungen ausgegangen werden. Ein Anspruch auf Wahrheit ist infolgedessen nicht gerechtfertigt, da er leicht als Machtanspruch, der sich aus dem *Besitz der Wahrheit ableitet*, interpretiert werden könnte, wie ein Blick in die Geschichte autoritärer Gesellschaften zeigt (Schmidt, 2005: 71).

In Bezug auf den Faktor Wahrheit in einer Theorie der Geschichten & Diskurse, bezieht sich Schmidt überdies auf Janich (2000, in Schmidt, 2005: 73), der hervorhebt, dass *wahr nur sein kann, was auch falsch sein kann.* Folglich bezieht sich Wahrheit auf Diskurselemente wie Aussagen, Behauptungen oder Argumente, nicht jedoch auf Objekte und Sachverhalte. Auch hinsichtlich der *Wahrheit* rekurrieren wir auf bereits für übereinstimmend erklärtes Wissen, sprich auf Wissen, das als *wahr* bezeichnet wurde (Schmidt, 2005: 73). Wahrheit sollte dabei immer im Verhältnis zur jeweiligen Zeit und zu sozial divergentem Wissen gesehen werden, d. h. wahr ist dann wahr, wenn alle am Diskurs Beteiligten sich auf dasselbe Wissen beziehen, sie also auf einen gemeinsamen Erfahrungs- und Erwartungshintergrund zurückgreifen können (Schmidt, 2003a: 14f). Für Schmidt stellt dies *Wahrheit (...) als funktionierende Reflexivität der Wissensbewertung im Diskurs* dar, der

[402] Auch im Rahmen einer Teletandempartnerschaft stoßen recht unterschiedliche moralische Grundsätze der Lernpartner aufeinander, doch bemühen sich die Lerner, diese nicht mit *gut* oder *schlecht* zu bewerten, sondern als der eigenen Moral gleichwertig anzusehen (Perspektivenvielfalt).

die Funktion eines kognitiven und kommunikativen Diskursregulativs zukommt, obwohl eine objektive Wahrheit nicht existieren kann (Schmidt, 2005: 74, 2003a: 15). Aussagen in kognitiven Prozessen gelten demnach solange als wahr, solange der *Prozess der Bedeutungskonstruktion im Zuge der Rezeption der semiotischen Aussagenmaterialität nicht irritiert oder unterbrochen wird. Die Wahrheitsvermutung vollzieht sich hier als Evidenzerlebnis* (Schmidt, 2005: 76). Dasselbe trifft auch für den Kommunikationsprozess zu, er wird nur dann als wahr infrage gestellt, wenn Aussagen, Behauptungen oder Argumentationen als unsicher angesehen werden. Aktanten greifen dann auf bereits vorhandene Wissenskonstellationen und Entscheidungspraktiken zurück, die dem aktuellen Diskursstand der Diskursgemeinschaft entsprechen (Schmidt, 2005: 77).

Daraus resultiert, dass Aktanten in der Annahme handeln, dass ihre Handlungen und das auf ihre Diskurse bezogene Wissen wahr sind, wodurch *die Kontingenz dieses Wissens invisibilisiert wird* (Schmidt, 2005: 77). Entstehen jedoch Konflikte, wird die Viabilität[403], d. h. die Funktionalität vorhandener Problemlösungsmechanismen geprüft. Kann eine Handlung als für Geschichten und Diskurse *erfolgreich* bezeichnet werden, gilt sie für Aktanten als *viabel*, dabei hängt ihr Erfolg von den von den Aktanten vertretenen Erwartungen und Beurteilungskriterien ab, die wiederum im Rahmen der jeweiligen Geschichten und Diskurse evaluiert werden (Schmidt, 2005: 77). Aus der Diskursperspektive betrachtet, stabilisiert Viabilität die Kommunikation, indem erfolgreiches gemeinschaftliches Handeln gewährleistet wird. Aus der Geschichtenperspektive stellt Viabilität die soziale Bewertung von Handlungen in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt dar (Schmidt, 2005: 78). Die Verknüpfung reflexiver Mechanismen wie Identität, Moral und Wahrheit tragen demnach dazu bei, universale Kontingenzen in stabile, nach Schmidt *tragfähige Konstruktionen* (Schmidt, 2005: 79) zu transformieren. *Identität* impliziert demzufolge, dass Aktanten sowohl moralisch als auch kommunikativ authentisch sind, *Moral* bedeutet die Erwartung der Einhaltung einer ethisch vertretbaren Lebensweise, wohingegen *Wahrheit* sich als Kommunikationsprodukt auf die Verlässlichkeit hinsichtlich des aktuellen, als wahr angenommenen Wissensstands einer Gesellschaft bezieht (Schmidt, 2005: 79, 2003a: 16f).

Die hier angeführten Überlegungen erlauben den Schluss, dass von einer traditionell dualistischen Weltsicht Abstand genommen werden kann, auch dies sollte anhand der ange-

[403] Aus konstruktivistischer Sicht meint *Viabilität* wie von Ernst von Glasersfeld definiert, dass Handlungen und Handlungskonzepte dann viabel oder funktional sind, wenn sie in zweckmäßige oder beschreibende Kontexte *passen* und widerspricht damit dem traditionellen philosophischen Konzept von *Wahrheit*, das sich auf die *korrekte* Darstellung der Wirklichkeit bezieht (von Glasersfeld, 2002: 14). Im radikalen Konstruktivismus wird deshalb der Begriff der *Wahrheit* als wahre Repräsentation einer unabhängigen Realität ersetzt durch den Begriff der *Viabilität*, d. h. der Funktionalität von Handlungen oder Wissen bezogen auf die individuelle Erfahrungswelt von Subjekten (von Glasersfeld, 2002: 22).

führten Beispiele verdeutlicht werden. Eine bleibende Einsicht konstruktivistischen Denkens sollte deshalb vermitteln, dass Aktanten nicht aus einer beobachterunabhängigen Perspektive beobachten können, es existiert kein Diskursjenseits (Schmidt, 2008: 168f). Außerdem sollte wieder und wieder bewusst gemacht werden, dass *die Wirklichkeit* immer *unsere Wirklichkeit* ist und es demzufolge keine Differenz zwischen *unerkennbarer Realität* und *erkannter Wirklichkeit* gibt, wie es manche Konstruktivisten vorschlagen (Schmidt, 2005: 80f). Auch darauf begründet sich Schmidts Abschied von traditionellen konstruktivistischen Denkansätzen, dem Abschied von *Phantasmen wie absolute Wahrheit oder beobachterunabhängige Objektivität* (Schmidt, 2005: 81). Im Gegenzug schlägt er vor, die Reflexivität von Handlungs- und Kommunikationsprozessen, Identität, Moral und Wahrheit über die Beobachtung von Identitäten oder Ontologien zu stellen, da Wirklichkeit einen Beobachtungsprozess meint, nicht jedoch Realität im Jenseits von Geschichten und Diskursen abbilden kann (Schmidt, 2005: 81). Auf den Lerndiskurs bezogen bedeutet dies, dass Wissen nicht eins zu eins übertragen oder gelehrt werden kann, genauso wenig wie Aktanten im Besitz *einer einzigen (tatsächlichen) Wahrheit* sein und demzufolge Moral verwalten können. Dies hängt damit zusammen, dass es sich bei Lehre und Lernen um reflexive Prozesse handelt, in denen erst durch Bezugnahmen in der Interaktion mit anderen Aktanten Wirklichkeit generiert wird (Schmidt, 2005: 82).

Der hier von Schmidt eingeforderte *Beobachtungsprozess* wird von Studierenden und Lehrkräften im Teletandem erprobt und erfordert Offenheit, Authentizität, Ehrlichkeit und Empathie des Einzelnen gegenüber dem Partner sowie der Gesellschaft (und Kultur), der dieser angehört. Dieser auf Gegenseitigkeit beruhende Austausch fördert nicht nur einen toleranten Umgang mit dem Anderen, sondern erleichtert gleichzeitig die Reflexion der eigenen Geschichten und Diskurse bzw. Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme, wodurch Kontingenzen sichtbar und die Relativität unser aller Wirklichkeitskonstruktionen deutlich gemacht werden.

2.4.2.2. Geschichten & Diskurse-Theorie: Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehr- und Lernmethode Teletandem im universitären Kontext

Um die Anwendungsmöglichkeiten der G&D-Theorie für das Lehren und Lernen im Teletandem aufzeigen zu können, sollen einige grundsätzliche Annahmen überprüft werden. Zunächst möchte ich eine Reihe theoretischer Überlegungen Schmidts zu den Begriffen Lernprozess, Lernen und Lernkultur erläutern sowie versuchen ihre Umsetzung in verschiedenen Lerndiskursen nachzuvollziehen. Dabei sollen die für ein besseres Verständnis der Lehr- und Lernmethode Teletandem wichtigen Übereinstimmungen und Abweichungen anhand praktischer Beispiele aus dem Forschungsprojekt aufgezeigt werden.

2.4.2.2.1. Lernprozesse und Lernen

Aus erkenntnistheoretischer Sicht bezeichnet Schmidt Konzepte wie Lernen, Wissen und Kompetenz etc. als von

> *Beobachtern bestimmte Diskursprodukte, die aus dem Zusammenspiel von Setzung und Voraussetzung in Geschichten und Diskursen im Orientierungsrahmen von Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen resultieren und ihren Referenzbereich selbst organisierend konstituieren* (Schmidt, 2005: 94).

Dies setzt voraus, dass Lernen als eine Entwicklung, ein Prozess verstanden werden muss, der auf einer Reihe von Annahmen basiert. Jedes prozessuale Geschehen benötigt einen *individuell oder kollektiv bestimmten Träger* (Schmidt, 2005: 94). Entscheidet man sich hierbei für kognitiv autonome Individuen, sollte daran erinnert werden, dass es sich um selbstorganisierende Systeme handelt, deren Handlungen kognitiv, emotional, moralisch und empraktisch gesteuert werden. Dahingegen bedeutet die Entscheidung für einen kollektiven Träger, dass Lernprozesse innerhalb bestimmter Wirklichkeitsmodelle ablaufen aus denen eine für alle Beteiligten interessante Frage ausgewählt, behandelt und das (Lern-)Ergebnis den einzelnen Aktanten zur Verfügung gestellt wird. Schmidt betont in diesem Zusammenhang, dass Prozesse zeit- und raumgebunden sind. Sie sind für die Prozessträger oder Aktanten in Geschichten und Diskursen verortet, in denen alle prozessrelevanten Setzungen und Voraussetzungen zusammengeführt sind (Schmidt, 2005: 95). Wie in den vorangehenden Kapiteln angeführt, sind Geschichten & Diskurse wiederum

> *eingebettet in gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und technische Kontexte und Entwicklungen, die von Macht-, Geschlechter- und Generationskonstellationen sowie von politischen, ökonomischen und ökologischen Bezugsordnungen geprägt sind, zu denen sich L-Prozesse und ihre Träger in irgendeiner Weise verhalten müssen* (Schmidt, 2005: 95).

Deshalb sollte weiterhin davon ausgegangen werden, dass jeder Aktant, jedes Individuum, selbst wenn sie als Träger des Lernprozesses zumindest teilweise mit anderen Aktanten gemeinsame Geschichten und Diskurse (er-)leben, dennoch immer in ihren eigenen Geschichten verhaftet bleiben. Lernprozesse können demzufolge als die Verwirklichung von Lernkulturen interpretiert werden, die wiederum als sozial verbindliches Ordnungsgefüge bezüglich der *Bezugnahmen auf alle lernrelevanten Komponenten des Wirklichkeitsmodells in den Dimensionen Umwelt, Aktanten, Institutionalisierung, Gefühl und moralische Orientierung* (Schmidt, 2005: 95) fungiert. Lernprozesse werden durch die Vorstellungen der Prozessträger hinsichtlich der Lerngründe und -ziele, die voneinander abweichen können, bestimmt, weshalb auftretende Konflikte nicht ausgeschlossen werden können. Schmidt spricht auch von institutionell geplanten, im Gegensatz zu ungeplanten, spontanen Lernprozessen, die sich je nach Gesellschaft und den von ihr vertretenen Menschenbildern sowie Prozesszielen voneinander unterscheiden und außerdem von den individuellen Bedürfnissen und dem Willen der Aktanten abhängen (Schmidt, 2005: 96).

Eine inhaltliche Bestimmung von Lernprozessen kann, laut Schmidt, dadurch erreicht werden, dass Diskurse, in denen über Lernen gesprochen wird, reflektiert werden. Mithilfe des Begriffs Lernen wird demnach versucht zu erklären wie sich das Bewusstsein, die Interaktion und die Kommunikation der Aktanten im Lernprozess verändern, dabei stehen *kontingente Ergebnisse* (Schmidt, 2005: 98) im Vordergrund. Schmidt führt hier ein Zitat von Maturana an, der schreibt, *Lernen besteht vielmehr darin, sich mit der Welt zu verändern* (Maturana, 1983: 70, in Schmidt, 2005: 98). Für Schmidt impliziert dies:

> *Demnach kann man „Lernen" bestimmen als kontingente Interaktion eines Aktanten mit seiner Umwelt, die zu Veränderungen seines Körper-/Geist-/ Gefühlszusammenhangs führen und die ihm von sich selbst oder von anderen als Veränderungen zugeschrieben werden. Dabei braucht Lernen Anlässe, weil Lernprozesse in Geschichten und Diskursen kaum unmotiviert ablaufen dürften* (Schmidt, 2005: 100).

Lernen wird aus dieser Perspektive von und durch Handlungen bestimmt. Diese Ansicht wurde bereits von Wissenschaftlern wie Vygotskij, Lurija oder Leont'ev vertreten, für die Lernen eine Tätigkeit darstellt bzw. sich durch Tätigkeit vollzieht (Schmidt, 2005: 100). Dabei sollten Lernprozesse als *körperliche Prozesse, die mit Gefühlen verbunden sind* (Schmidt, 2005: 99) verstanden werden, weshalb der zentrale Aspekt von Lernprozessen, wie erwähnt, der Wirkungszusammenhang von kognitiven, emotionalen, moralischen und empraktischen Orientierungen gegenüber einer einseitigen, allein auf kognitiven Faktoren beruhenden Darstellung von Lernkonzepten ist (Schmidt, 2005: 99).

Auch das Lernen im Teletandem ist eine Zustandsveränderung, d. h. der Übergang eines individuellen (Lern-)Systems von einem in einen anderen Zustand, in diesem Fall dem Zu-

stand vor bzw. nach dem Lernen. Nach Schmidt ist *Lernen* demzufolge ein *(...) Erklärungsmodell für die Beobachtung ganz spezifischer Veränderungen (...) und nicht etwa ein Begriff mit einem inhaltlich exakt bestimmbaren Referenzbereich* (Schmidt, 2005: 98, Hervorhebung im Original). Des Weiteren erinnert Schmidt daran, dass lediglich sich zufällig ergebende Zustandsveränderungen des Lernsystems als Lernen beschrieben werden können. Damit weist er auf die selbstbezügliche Selektion, auf die durch das Individuum realisierte Auswahl bestimmter Veränderungen sowie deren Beziehung zu Umweltveränderungen hin (Schmidt, 2001: 41). Lernprozesse hängen demnach u. a. von ihrer Beobachtung und Beschreibung ab. Können Lernerfolge oder -misserfolge nicht selbst oder aus einer Fremdperspektive beobachtet und anderen vermittelt werden, sollte nicht von Lernen gesprochen werden. Daraus folgt die Annahme, die Beobachtung von Lernprozessen setze die Verbindung von zwei bzw. mehreren *lernfähigen* Aktanten voraus

> *(...) und ereignet sich im Rahmen einer spezifischen Beobachtungs- und Kommunikationsordnung, weil sie reflexives Handeln (interaktive Varianz wird bestätigt) mit reflexivem Erkennen (kognitiv-emotionale Selektivität wird vollzogen und nachvollzogen) koppelt. Lernen heißt das, kann im Prinzip nur als die Ordnung von Ordnungsveränderungen konzipiert werden* (Schmidt, 2001: 42).

An dieser Stelle wird erneut der Bezug von Schmidts Ausführungen zum Lernen im Teletandem deutlich. Arbeitet ein Studierender mit einem Teletandempartner zusammen, beobachtet und erläutert er die aus seiner Perspektive im Laufe des Lernprozesses an sich festgestellten, kontingenten Veränderungen (Selbstbeobachtung). Parallel dazu beobachtet sein Lernpartner – aus der Außenperspektive – wie sich die Zusammenarbeit auf den Kommilitonen auswirkt und ihn verändert. Auch diese Fremdbeobachtung ist kontingent, das bedeutet, der Partner wählt aus dem ihm als kognitiv autonomem Individuum zur Verfügung stehenden Pool an Veränderungen diejenigen aus, die ihm (subjektiv) am bedeutendsten erscheinen. Dadurch ergibt sich zwar ein auf der zufälligen Auswahl der beteiligten Aktanten beruhendes Bild des individuellen Lernprozesses, das jedoch zwei Perspektiven miteinander in Beziehung setzt und gleichberechtigt berücksichtigt:

> *Die Berücksichtigung dessen, der Lernen im Rahmen seines spezifischen Diskurses beobachtet und beschreibt, ist also ebenso wichtig, wie die Berücksichtigung der spezifischen Veränderungsprozesse auf Seiten des beobachtenden Systems* (Schmidt, 2005: 99).

Eine dritte Beobachtungsperspektive ergibt sich demzufolge anhand der Beobachtung und Beurteilung der Lernprozesse der Teletandempartner durch einen Beobachter zweiter Ordnung. Sie wird anhand der regelmäßig von den Studierenden geführten Bewertungsbogen und Vokabellisten ermöglicht und durch virtuelle Supervisionssitzungen vervollständigt.

Diese werden wiederum durch Tutorenvisionen (Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung) ergänzt (*Wie wirkt sich die Zusammenarbeit der Teletandempartner auf ihren Lernprozess aus?*). Im daraufhin erfolgenden Gespräch teilen die Tutoren den Teletandempartnern ihre – ebenfalls als kontingent zu bezeichnenden – Beobachtungen mit und besprechen diese. Sie dienen als gemeinsame Diskussionsgrundlage. Die von den Tutoren geführten Supervisionsprotokolle sowie die zusätzlich durchgeführten Tutorensupervisionen ermöglichen den Lehrkräften, den Lernprozess aller Beteiligten aus einer dritten Perspektive zu beobachten. In Anlehnung an Luhmann (1998) handelt es sich dabei um Beobachtungen zweiter Ordnung, wohingegen Schmidt (2005) auch von Beobachtungen dritter Ordnung spricht. Auf diese Weise werden drei verschiedene, gleichberechtigte Perspektiven auf den Lernprozess, nämlich die Selbstbeobachtung des jeweiligen Lerners, die Fremdbeobachtung durch den Partner sowie Beobachtungen zweiter (bzw. dritter) Ordnung durch die Tutoren respektive Lehrkräfte, in die Betrachtung einbezogen. Dadurch werden *blinde Flecken* sichtbar gemacht, d. h. Aspekte, die in der Selbstbeobachtung, aufgrund der selektiven Wahrnehmung, nicht wahrgenommen werden. Diese Vorgehensweise trägt dazu bei, das Bild des individuellen Lernprozesses der Teletandempartner zu ergänzen und ermöglicht eine sich gegenseitig komplettierende persönliche wie auch institutionelle Evaluation[404].

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lernprozesse aus unterschiedlichen Blickwinkeln und unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte betrachtet werden können, wie beispielsweise die *Zeitdimension*, die auf das Teletandem bezogen, kurz- oder langfristig sein kann, d. h. sich über ein oder mehrere Semester[405] erstreckt, weshalb man auch von *episodischem* im Vergleich zu *lebenslangem* Lernen sprechen könnte. Die zweite Dimension bezieht sich auf unterschiedliche soziale Perspektiven und umfasst beispielsweise individuelles und organisationelles Lernen. Auch hier ergibt sich für das Teletandemlernen, dass zusätzlich zu der Beobachtung und Evaluation von Lernprozessen aus institutioneller Sicht, z. B. in Form von Leistungsnachweisen, wie Bewertungsbogen, Vokabellisten, Berichten und virtuellen Supervisionen, auch die individuelle Sichtweise der Partner, die die Evaluationsinstrumente führen und somit selbstständig ihren Lernprozess bewerten, berücksichtigt wird und in die Gesamtbewertung einfließt. Die dritte Dimension wird als Sachdimension beschrieben und unterscheidet verschiedene Prozessbereiche wie Bewusst-

[404] Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*.

[405] Manche Teletandempartnerschaften werden zunächst für ein Semester vereinbart und werden dann von den Partnern über Jahre freiwillig fortgeführt.

sein – Interaktion und Selbstreferenz – Fremdreferenz voneinander. Die im Zuge der Zusammenarbeit zu beobachtende gegenseitige Beeinflussung der Teletandempartner sowie die daraus in der Interaktion resultierenden Veränderungen können, laut Schmidt, *(…) auf Veränderungen im Prozessbereich Bewusstsein* (Schmidt, 2001: 41) zurückgeführt werden und basieren auf der Anerkennung der *Selektivität der Handlungsvarianz als Eigenleistung des je individuellen Bewusstseins der Beobachteten* (Schmidt, 2001: 41) durch den Beobachter.

Anders ausgedrückt meint dies, dass nur wer gelernt hat zu lernen, Lernen auch beobachten und beschreiben kann. In Anlehnung an Schmidt sollten deshalb zwei Kategorien von Lernen unterschieden werden: Erstere bezeichnet er als *elementares, lebenslanges Lernen*, d. h. *komplexe, dynamische und operativ geschlossene Systeme* lernen solange sie leben anhand den von ihnen gemachten Erfahrungen sowie der Reflexion über und der Bezugnahme auf diese Erfahrungen. Dabei werden durch die *Synthetisierung von Erfahrungen neue Ordnungen* hergestellt (Schmidt, 2001: 42). Diesen Lernprozessen unterliegen zwar alle Lebewesen, doch können sie nur durch die Selbst- oder Fremdbeobachtung und Evaluation der durch Lernen bedingten Zustandsveränderungen eines Individuums, d. h. in Form individueller Lernerfolge oder -misserfolge, nachvollzogen werden. Die zweite Kategorie wird beschrieben als

> *(…) funktionales Lernen, das auf die soziokulturelle Organisation von Lernbestätigung ausgerichtet ist, also Selbst- und Fremdbeobachtungen koppelt und in Beziehung zur kollektiven (etwa einer curricularen) Ordnung der Bewertung von bestimmten Handlungsperformanzen setzt* (Schmidt, 2001: 42, Hervorhebungen im Original).

Funktionales Lernen hängt demnach von Faktoren wie dem Lernort (Schule, Universität) sowie von temporären, sachlichen aber auch sozialen Auswahlkriterien, z. B. *Was muss ich wann wie schnell lernen?*, *Wer bewertet meine Leistungen nach welchen Kriterien?*, ab, die andererseits eine Aussage darüber erlauben, ob mein funktionaler Lernprozess eher selbst- oder fremdgesteuert verläuft. Da sich, wie bereits angeführt, kognitive Systeme lediglich aufgrund von Selbstorganisation verändern und diese Veränderungen nicht von außen erzwungen werden können, sollte jedoch nicht zwischen selbst- bzw. fremdgesteuertem Lernen unterschieden werden, sondern von *(…) selbstreferentiell-selbstorganisiertem und von fremdreferentiell-organisiertem Lernen* (Schmidt, 2001: 43) gesprochen werden, denn auch von extern gesteuertes Lernen basiert auf der Fähigkeit des individuellen Systems sich selbst zu organisieren. Die Unterscheidung selbst- oder fremdbestimmt beschreibt demzufolge nicht verschiedene Lernprozesse, vielmehr betont sie voneinander abweichende funktionale Zusammenhänge, in denen berücksichtigt wird, dass die Be-

obachtung von Lernen sowie die damit verbundene *kommunikative Thematisierung* (Schmidt, 2005: 103) in den jeweiligen Lehr- und Lernsystemen als sich ergänzende Prozesse verstanden werden.

Es ist deshalb davon auszugehen, dass auf Kooperation basierende Lernprozesse eine *kollektive Lernbewertung (im Sinne einer operativen Fiktion)* nach sich ziehen (Schmidt, 2001: 43). Dies begründet sich dadurch, dass die hier angeführte Bewertungsordnung elementare Lernprozesse verifiziert, d. h. sie trägt zur Identitätsbildung bei, indem Identität anhand funktionaler Lernprozesse beschrieben und über das Zusammenspiel von Lernperformanz und -bewertung erläutert wird. Damit unterstützen selbstreferentiell-selbstorganisiertes Lernen, das die Selbstbeobachtung des Lernprozesses beinhaltet, aber auch die fremdreferentiell-organisierte Beobachtung, die sich vor allem an Lernergebnissen orientiert, die Identitätsentwicklung des Individuums. Es sollte jedoch daran erinnert werden, dass Lernen aus Sicht eines Fremdbeobachters in erster Linie anhand der Performanz des Lerners, die wiederum auf kollektiv festgelegte Bewertungsordnungen rekurriert, eingeschätzt wird (Schmidt, 2001: 43). Des Weiteren darf nicht vergessen werden, dass sowohl die Selbst- als auch die Fremdbeschreibung von Lernprozessen eine *Rückschau* darstellt, d. h. als eine retrospektive Rechtfertigung von Lernhandlungen interpretiert werden kann,

> *wobei wir einen bestimmten Prozess zur Ursache für eine bestimmte Veränderung bzw. ein bestimmtes Ergebnis erklären, weil wir dieses Ergebnis als gewünschtes Lernresultat einschätzen. Das heißt aber, wir beschreiben dann Lernerfolge und nicht Lernprozesse* (Schmidt, 2005: 104, Hervorhebung im Original).

Auch deshalb scheint eine aus beiden Perspektiven gleichbedeutende Beschreibung von Lernen nach wie vor unmöglich. Dennoch fördert die positive Bewertung dieser kontingenten, selbstorganisierten Veränderungen (vgl. *Performanz*) aus der eigenen, aber insbesondere aus der Außenperspektive, die emotionale Zufriedenheit des Lerners, d. h. sie ermöglicht und begünstigt Lernen.

Abschließend führt Schmidt an, dass eine inhaltliche Konzeptualisierung von Lernen nicht möglich ist, sondern jeweils nur *ein Konzept zur inhaltlichen Bestimmung von „Lernen" in verschiedenen Diskursen und zu ganz verschiedenen Zwecken darstellt* (Schmidt, 2005: 105), die zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Deshalb sollte die durch Lernkultur vermittelte *Ordnung des Lernens* (Schmidt, 2005: 105) auf die theoretische Darstellung von Lernsystemen angewandt werden, weshalb abschließend eine Reihe von Aspekten, die den Begriff *Lernkultur* verdeutlichen, angeführt werden.

2.4.2.2.2. Lehr- und Lernkulturen

In Anlehnung an Schmidt bezeichnet der Begriff *Lernkultur* ein dynamisches Programm, *das die bewertende Bezugnahme auf die in konkreten Kommunikationszusammenhängen vollzogenen Lernprozesse kollektiv verbindlich regelt* (Schmidt, 2005: 106). Lernkulturprogramme unterscheiden sich je nach Lehr- und Lernkultur einer Gesellschaft und werden deshalb als *kulturell akzeptierte kontingente* Prozesse angesehen, die von sozialen, technischen und medialen Entwicklungen bestimmt werden, für die sie semantische Kategorien, Differenzierungen und Interpretationen kreieren müssen (Schmidt, 2005: 106f). Lernkulturen beziehen sich dabei auf die Wirkungszusammenhänge der jeweiligen in einer Gesellschaft vertretenen Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme und stellen einen lernbezogenen Sinnorientierungsrahmen dar, durch den Beobachtungen systematisiert und die in einer Lernkultur vertretene Wirklichkeit wiedergegeben werden kann (Schmidt, 2005: 107).

Schmidt untersucht in diesem Zusammenhang die Lehr- und Lernrelevanz von Umweltfaktoren sowie die für den Umgang mit ihnen wichtigen Kompetenzen, die systemrelevante Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit diesen Faktoren sowie die Stellung des Lernsystems in der Gesellschaft, seiner Umwelt, seine Legitimation und seinen Ressourcenbedarf. Gleichwohl werden die Beziehungen der Aktanten untereinander differenziert, wobei das im jeweiligen Lernsystem vertretene Menschenbild definiert wird, maßgebliche Fragen bezüglich des Verhältnisses von Handlungs- und Kommunikationspartnern selegiert werden und die Einbindung der Aktanten in das Lernsystem bestimmt wird (Schmidt, 2005: 108). Einen weiteren wichtigen Faktor stellt die im System zur Anwendung kommende institutionelle Rollenverteilung dar, die Machtbefugnisse festlegt und ökonomische und politische Verhältnisse sowie Curricula, Prüfungen und Qualifikationen regelt. Des Weiteren sollte die Bedeutung von Emotionen und den mit ihnen verbundenen Einstellungen und Bewertungen für das Lernsystem im Gegensatz zu Begriffen wie Intelligenz oder Rationalität berücksichtigt werden. Außerdem spielen die in Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen vertretenen moralischen Grundsätze eine bedeutsame Rolle für das Lernsystem, die die Konzeptualisierung von Lerninhalten, Bestrafungen und Lob oder allgemein das Verhalten von Lehrkräften und Lernern ordnen (Schmidt, 2005: 108).

Diese Annahmen beziehen sich, wie bereits erwähnt, ebenso auf die Kulturprogramme von Lernsystemen. Lernkulturprogramme ermöglichen deshalb

> *(...) trotz der kognitiven Autonomie der Aktanten die Möglichkeit einer (weitgehend nicht bewusstseinspflichtigen) Coorientierung der Aktanten im Lernsystem durch die Invisibilisierung der Kontingenz jeder lernkulturellen Ordnung* (Schmidt, 2005: 109).

Der Wirkungszusammenhang von Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen wird wiederum in lernsystemspezifischen Geschichten und Diskursen deutlich, durch die Handlungen und Kommunikation der Aktanten sinnvoll zusammengeführt werden. Auch hier unterscheidet Schmidt zwischen Aktanten- und Gruppen- oder Organisations- bzw. Unternehmensebenen, wobei erstere die Beobachtung von Aktanten sowie ihrer Handlungen und Kommunikation im Lernsystem meint, die sie in für sie zweckmäßigen Lehr- und Lerngeschichten und -diskursen zusammenfügen. Auf der zweiten Ebene unterscheidet Schmidt diejenigen Geschichten und Diskurse, die sich entwickeln, weil sie von den jeweiligen Gruppenmitgliedern als für das Lernsystem typisch perzipiert, mitgeteilt und evaluiert werden (z. B. Klausuren, Prüfungen, Veranstaltungen).

Schmidt weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auf der Gruppenebene sogenannte *Subkulturen* entstehen, deren spezifische Lernkulturprogramme sich deutlich von der Hauptlernkultur der Organisation oder des Unternehmens unterscheiden können und die je nach Organisation bzw. Unternehmen mehr oder weniger toleriert werden (Schmidt, 2005: 109). Diese Erkenntnis dient Schmidt u. a. als Erklärung dafür, warum beispielsweise reformpädagogische Ansätze, deren Wirklichkeitsmodelle nicht mit lernsystemspezifischen Aspekten allgemeiner Wirklichkeitsmodelle, z. B. in Bezug auf Politik, Menschenbild, Institutionen oder Emotionen, übereinstimmen, zu Konfrontationen führen und sogar scheitern können (Schmidt, 2005: 110). Erst Beobachtungen zweiter Ordnung erlauben eine reflexive Betrachtung kontingenter Veränderungen sowohl in lernsystemspezifischen als auch allgemeinen Kulturprogrammen, die wiederum als Voraussetzung für das Erreichen von Zielen wie das *Lehren lehren* oder das *Lernen lernen* angesehen werden können. Dies auch deshalb, weil sie ihrerseits die Selbstorganisation von Aktanten im Lehr- und Lernsystem voraussetzen, die ohne den Ausgleich traditioneller Macht- und Kontrollhoheiten, die Schmidt als *brisante politische Komponente* (Schmidt, 2005: 110) bezeichnet, nicht möglich scheint.

Es kann demnach festgehalten werden, dass die im Rahmen der Globalisierung stattfindenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen sowie die rasante Entwicklung moderner Informationstechnologien dazu beigetragen haben, dass eine exakte Definition von Lerngegenständen und Lernmethoden nicht länger zeitgemäß erscheint. Aus diesem Grund revidiert reflexives Lernen, das systematische Beobachtungen zweiter Ordnung notwendig macht, bisher gültige Lerndiskurse und erfordert eine umfassendere Betrachtung bzw. die Entwicklung einer

> *(…) Kultur des Umgangs mit Lernkulturen*, die wiederum *hohe kognitive Flexibilität, Gefühlsreife im Umgang mit Konflikten, Verantwortungsbewusstsein, kritische Diskurstoleranz und eine vernünftige Einschätzung des Machbaren voraus*[setzt] (Schmidt, 2005: 111).

Angesichts der kognitiven Autonomie von Individuen, seien es Lehrkräfte oder Lerner, wird die Forderung Schmidts verständlich, *Lernen sollte sinnvollerweise als Vollzug von Selbstlernen, also als Vollzug von Selbstorganisation, konzipiert werden* (Schmidt, 2005: 111). Dies ist, bedenkt man die in institutionellen Kontexten traditionell deutlich voneinander abweichenden Rollen von Lehrkräften und Lernern, nicht einfach und kann nur gelingen, wenn wechselseitige Beeinflussungsprozesse, in diesem Fall das *Lehren des Lernens* und das *Lernen des (Selbst-)Lehrens* (Schmidt, 2005: 112) nicht nur beobachtet und mitgeteilt werden, sondern außerdem Kognitionen, Gefühle und Moralverständnis beider Gruppen als gleichwertig anerkannt und berücksichtigt werden. Die damit verbundene Förderung und Akzeptanz von Heterogenität begünstigt ausgeglichene Lehr-/ Lernkonstellationen und wirkt sich positiv auf die Lernatmosphäre und somit auf den Lernprozess der Einzelnen aus. Des Weiteren verhindert sie eine *normative Hegemonie der Lehrenden (…)*, in der *(…) die Verhandelbarkeit und Veränderbarkeit von Positionen nicht als Unterwerfung, sondern als Wissens- und Fähigkeitsgewinn empfunden werden kann* (Schmidt, 2005: 112).

Dabei basieren (selbstgesteuerte) Lernprozesse auf den Orientierungshilfen der jeweiligen Lernkulturen, indem sie Lehrkräfte wie Lerner bei der Auswahl geeigneter Methoden und Materialien unterstützen sowie semantische, emotionale und normative Richtlinien definieren (Schmidt, 2005: 113). Strukturelle Veränderungen von Lernkulturen, die Voraussetzung für auf Autonomie beruhende Lehr- und Lernszenarien sind, resultieren in erster Linie daraus, dass eine zweite (oder höhere) Beobachtungsebene eingenommen wird, die einer reflexiven Sichtweise aller Beteiligten dient und demzufolge grundlegend für selbstgesteuerte Lernprozesse ist[406]. Beachtet man außerdem das im Rahmen der kognitiven Autonomie von Individuen dargestellte *Interventionsparadox* (Schmidt, 2005: 112, 125), das besagt, dass Lehrkräfte die Lernprozesse der Lernenden nicht direkt, sondern nur auf Umwegen, z. B. durch Überlistung der kognitiven Systeme ihrer Schüler, beeinflussen können,

[406] Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zum *schülerzentrierten Unterricht* wie beispielsweise in Kapitel 2.3.2.4.3. *Motivation und Lernen in institutionellen Kontexten* angeführt.

wird die Befürwortung reflexiver Lehrkonzepte, die Beobachtungen zweiter Ordnung ermöglichen, weiter verdeutlicht[407].

Lernkulturen können demnach als *Systeme von Tätigkeiten, mit denen individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeiten vollziehen* (Schmidt, 2005: 131) verstanden werden, die sich aus gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen ergeben und der Sozialkontrolle der Gesellschaft unterworfen sind. In Anlehnung an Heyse, Erpenbeck und Michel bezeichnet Schmidt Lernkulturen als *Ausführungsprogramme* (2002, in Schmidt, 2005: 132), die den Lernort (wo?), den Lernprozess (wie?) und das Lernprodukt (was?) definieren. Siebert betont, dass Lernkulturen Wissenskulturen sind und somit *Teil der gesellschaftlichen Gesamtkultur* (2001a: 142, in Schmidt, 2005: 132), sie umfassen u. a. Lernstile, Lernmotivation, Themen, Lernangebote, Lerneinrichtungen, Lerninfrastruktur (Schmidt, 2005: 133). Auch bilden Lernkulturen den Entwicklungsstand einer Gesellschaft sowie ihre Problemlösungskapazität ab (Schmidt, 2005: 134) und sind nicht wertfrei, da sie, zumindest in der Erwachsenenbildung,

> *(...) eine ideologisch-politische und eine technisch-ökonomische Komponente aufweisen sowie eine sozialgeschichtliche Bedeutung haben. Lernkulturen entstanden (...) nicht primär aufgrund pädagogischer und philosophischer Vorstellungen bzw. Theorien, sondern entwickelten sich in viel stärkerem Maße in Abhängigkeit von technischen Innovationen und wirtschaftlichen Entwicklungen* (Schmidt, 2005: 134).

Auf Selbstorganisation basierende Lehr- und Lernkulturen entwickeln sich demnach in Relation zu anderen, die Gesellschaft betreffende Veränderungen, wie beispielsweise die Globalisierung und damit einhergehende gesellschaftliche Spezialisierungs- und Differenzierungstendenzen. Nach Ansicht von Erpenbeck und Rosenstiel (2003, in Schmidt, 2005: 135) erfordert ein globales Wirtschaftssystem deshalb die Abkehr vom *Obrigkeitsstaatdenken*, d. h. die selbstverantwortlich handelnden Mitglieder einer Gesellschaft sollten sich auf eine Lernkultur beziehen können, in der die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen und der damit verbundenen Wissens- und Kompetenzerweiterung *ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert* (Erpenbeck/Rosenstiel, 2003, in Schmidt, 2005: 135) gegeben sind. Erst dann kann die mit der Entwicklung einer modernen Lernkultur einhergehende und langfristig angestrebte Kompetenzerweiterung der zu einer Gesellschaft gehörenden Individuen erreicht werden. Auch Veith unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kompetenzentwicklung des Einzelnen für die Entwicklung eines neuen *Lernkulturbegriffs*

[407] Schmidt widerspricht damit auch der von Rustemeyer aufgestellten These, die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus führe zur Auflösung der Pädagogik (Rustemeyer, 2001, in Schmelter, 2004: 58). Vgl. ebenso Lindemann, 2006, Kapitel 8.

> *An die Stelle von Kultur, Gesellschaft und Generation tritt das Lernen selbst, das, als situative und lebensbiografische Aktivität begriffen, zugleich als Form und Ausdruck einer reflexiven Lebensführung unter gesellschaftlichen Transformationsbedingungen verstanden wird* (Veith, 2003a: 215, in Schmidt, 2005: 135).

An den hier für die Entwicklung eines neuen Lernkulturbegriffs genannten Voraussetzungen kritisiert Schmidt jedoch ein fehlendes theoretisch begründetes Lernkulturkonzept. Seiner Ansicht nach mangelt es dem Lernkulturdiskurs an differenzierten Kulturentwürfen, *die als Instrument der Beschreibungskultur für Kulturbeschreibungen systematisch eingesetzt werden können* (Schmidt, 2005: 157). Stattdessen wird (Lern-)Kultur u. a. anhand von *Werten* oder ihrer *diachronen Einordnung* beschrieben. Wird der Begriff der *Lernkultur* hingegen im Rahmen einer G&D – Theorie erläutert, liegt bereits ein durchdachter Kulturentwurf als Kulturprogramm vor, das

> *(...) kognitive, emotionale, empraktische und moralische Steuerungsgrößen eines integralen Wirkungszusammenhangs gleichberechtigt berücksichtigt, zum anderen die Orientierungsleistung des Programms an den sachorientierten Bezug auf Wirklichkeitsmodelle und ihre semantischen Ordnungsleistungen bindet, indem Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme als komplementär konzipiert werden* (Schmidt, 2005: 157).

Dieses wirkt sich ebenfalls positiv auf die Umsetzung einer G&D – Theorie, insbesondere aus pädagogischer und didaktischer Sicht, aus. Anders als in verschiedenen konstruktivistisch-didaktischen Ansätzen praktiziert, in denen theoretische Erkenntnisse auf die Praxis übertragen und angewendet werden sowie umgekehrt (Schmidt, 2005: 151), versucht eine G&D-Theorie eine *reflexive Interaktionskonstellation* zwischen Lehrkräften und Lernern zu gestalten. Sie beruht auf den sich ergänzenden Beobachtungen beider Seiten und ist als ein *aktiv betriebenes reflexives Verhältnis der eigenen Beobachtungs- und Beschreibungskapazität* (Schmidt, 2005: 158) zu verstehen, wodurch die Übertragung auf Lehr- und Lernsysteme sowie die Umsetzung in denselben moralisch vertretbar und somit realisierbar wird.

Schmidt vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass selbst wenn die Rezeption theoretischer Annahmen in der didaktischen Praxis unmöglich wäre, eine signifikante Orientierungsleistung der beteiligten Diskurssysteme in Form einer verbesserten Beobachtungs- und Problemlösungskompetenz erreicht werden könnte. Grundlage seiner Behauptung ist die Erkenntnis, dass wissenschaftliche Lerndiskurse sowie die in der Unterrichtspraxis umgesetzten Konzepte als selbstständige (Sozial-)Systeme verstanden werden müssen, die systemspezifisch operieren und deren systeminterne Strukturen, insbesondere durch Bezugnahmen auf die Umwelt, d. h. auf andere Systeme, in denen Begriffe wie Lernen und Kompetenz thematisiert werden, selbstorganisierend erzeugt werden (Schmidt, 2005: 152).

Sein Vorschlag lautet deshalb, Lehrkräfte sollten ihre Beobachterkompetenzen dadurch optimieren, dass sie genau verfolgen, welche Beobachtungen sowie welche sich daraus ergebenden Konsequenzen in Bezug auf Lernen und Kompetenz aus der eigenen wie auch einer wissenschaftlichen Perspektive vertreten werden. Die sich daraus ergebende Differenzbeobachtung im Sinne von *Wie beobachten Wissenschaftler einen bestimmten Problembereich (z. B. das Lernen) und welche Lehren werden daraus gezogen?*, verglichen mit *Wie beobachte ich meine Arbeit und die Lernprozesse der Studierenden und welche Lehren ziehe ich für meine Unterrichtspraxis daraus?*, erhöht die Beobachtungskapazität zweiter Ordnung (Schmidt, 2005: 152) und unterstützt darin, in der Praxis auftretende Probleme leichter zu verstehen, zu reflektieren und zu lösen[408]. Umgekehrt bereichern Erkenntnisse aus der Unterrichtpraxis die Wissenschaftler, die durch die Einnahme der zweiten Beobachterebene *Welche Theorien werden in der Praxis wie umgesetzt und warum?*, und die Frage *Welchen Nutzen haben die von uns aufgestellten wissenschaftlichen Theorien für Lehrkräfte (und Lerner)?*, Rückschlüsse auf ihre eigene Forschungsarbeit ziehen sowie ihre theoretischen Ergebnisse überprüfen und gegebenenfalls revidieren können (Schmidt, 2005: 153). Dabei weist Schmidt ausdrücklich darauf hin, dass sich *(…) beide Seiten der Systemspezifik ihrer Beobachtungen bewusst sein bzw. werden* [müssen] (Schmidt, 2005: 153), die sich aus ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Lern-Kompetenz-Diskurs ergibt.

Interessant ist Schmidts These vor allem deshalb, weil er keine z. B. auf Macht beruhende Angleichung der unterschiedlichen Sozialsysteme erreichen möchte, sondern in erster Linie einen interaktiven Austausch der am Diskurs beteiligten Systeme anstrebt, mit dem Ziel

> *(…) sich derjenigen Teile ihres Kulturprogramms zu vergewissern, die ihre eigenen Beobachtungs- und Beschreibungspraxen (meist unbewusst) orientieren (…)* und so *(…) ihre Sicht des Problembereichs, ihre Problemlösungsziele und -strategien zu explizieren. Wenn dies gelingt, besteht die Chance, durch partielle Koppelung ein neues Sozialsystem zu etablieren, das auf Zeit die Lösung gemeinsamer Probleme in Angriff nimmt, indem es ein gemeinsam akzeptiertes (Teil-)Kulturprogramm strategisch bewusst entwirft und erprobt* (Schmidt, 2005: 153).

Schmidt verweist hier auch auf und kritisiert den in der Vergangenheit gemachten Versuch, die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaftsbereiche, u. a. durch Angleichung der zum Teil sehr divergenten Terminologien zu einer gemeinsamen Sprache oder durch Anpassung ihrer Wissenschaftskulturen, zu verbessern. Darum betont er erneut, dass

[408] Zu Beobachtungen zweiter Ordnung vgl. auch Kapitel 2.4.2.1. *Integrativer Konstruktivismus*.

> *(…) beide Bereiche, wollen sie Veränderungen erreichen, eine Interaktionskonstellation etablieren* [müssen]*, in der beide Seiten das eigennützige (und darum realistische) Ziel verfolgen, ihre Beobachtungsfähigkeit zu optimieren, indem sie in der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Bereich Selbstreflexion, also Beobachtungskompetenz zweiter Ordnung, einüben. In dieser Sichtweise werden die Bedingungen wie die Veränderbarkeiten der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen aus Kontingenz in Latenzbeobachtungen erfahrbar und damit beurteilbar und veränderbar* (Schmidt, 2005: 154).

Nach Ansicht Schmidts verdeutlicht die hier vorgestellte Interaktionskonstellation die reziproke Beziehung von Theorie und Praxis, die in einer G&D-Theorie auf bewussten und unbewussten Setzungen und Voraussetzungen basiert, die wiederum, unter Einhaltung relevanter wissenschaftstheoretischer Kriterien, systematisch geordnete Aussagen erlauben (Schmidt, 2005: 155). Demnach wird nicht nur der Theoriebildungsprozess als *Setzungsprozess* bezeichnet, sondern ebenso die Lehre, weshalb Schmidt davon spricht, dass *Theorien eine doppelte Praxis sind* (Schmidt, 2005: 155), während andererseits praktisches Handeln auf einer doppelten Theorie basiere. Dies u. a. weil Handlungen auf bisher gemachten Erfahrungen oder theoretisch begründeten Voraussetzungen beruhen, die gleichzeitig die eigenen Setzungen begründen und legitimieren. Infolgedessen wird nicht die Vermittlung konkreter Handlungsanweisungen als vorrangig angesehen, sondern alle am Prozess Beteiligten sollten motiviert werden, ihre Handlungen unter Beachtung der mit ihnen kooperierenden Sozialsysteme und ihrer (gemeinsamen) Umwelt zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren (Schmidt, 2005: 155).

An dieser Stelle sollte überdies erneut unterstrichen werden, dass soziale Handlungen *(…) nicht objektiv begründet, sondern nach dem Stand des Wissens legitimiert und moralisch verantwortet werden müssen* (Schmidt, 2005: 156). Aus der Vielzahl unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen ergibt sich demnach die Pflicht jedes Akteurs (und demzufolge jedes Sozialsystems), Handlungen nachvollziehbar für andere zu begründen, sich der Verantwortung für das eigene Handeln bewusst und bereit zu sein, diese zu übernehmen sowie des Weiteren zu tolerieren, dass meine Handlungen, wie auch die anderer Akteure, immer unter Bezugnahme auf individuelle Wirklichkeitsprogramme begründet werden. Deshalb müssen die Gründe, warum Aktanten oder soziale Systeme auf eine Weise und nicht auf eine andere handeln, als gleichrangig toleriert werden, selbst wenn sie uns, aus der Perspektive unserer eigenen Wirklichkeitsmodelle, als fragwürdig erscheinen (Hejl, 1995, in Schmidt, 2005: 156).

2.4.3. Der Konstruktivist und Neurobiologe Gerhard Roth: Empirische Kognitionsforschung

Der Philosoph, Biologe und Hirnforscher Gerhard Roth (*1942) gehört zu den Begründern des Konstruktivismus und beschäftigt sich im Rahmen seiner Professur für Verhaltensphysiologie an der Universität Bremen seit Mitte der 1970er Jahre mit dem Zusammentreffen von Materie und Bewusstsein oder Natur und Geist im menschlichen Gehirn (Roth, 2008: 139). Im Jahre 1997 begründete er als Rektor des Hanse-Wissenschaftskollegs ein Institut, das namhaften Wissenschaftlern einen Ort zur grenzüberschreitenden Debatte in Bezug auf kognitionswissenschaftliche Fragen bietet und Sozialwissenschaftlern wie Naturwissenschaftlern den interdisziplinären Austausch ermöglicht (Roth, 2008: 139). Für Roth stellt die kognitive Neurobiologie eine besondere Art der Geisteswissenschaft dar, die sich mit der Entwicklung von Wahrnehmungen und geistigen Zuständen befasst. Sein Forschungsziel kann als das Erkenntnisziel des Konstruktivismus verstanden werden: Die im Gehirn eines Organismus ablaufenden Vorgänge, die für die Wirklichkeitskonstruktion von Bedeutung sind, sollen in der kognitiven Neurobiologie untersucht werden (Roth, 2008: 140).
Roth geht davon aus, dass die menschlichen *Sinnesorgane und das Gehirn prinzipiell nicht in der Lage sind, die Welt in ihrer ureigentlichen, ihrer realen Gestalt zu erkennen* (Roth, 2008: 140). Dies führt er darauf zurück, *dass nur ganz wenige Ereignisse in der Welt die Sinnesorgane überhaupt erregen und auf sie einwirken können* (Roth, 2008: 140), weshalb es sich bei ihrer Repräsentation im Gehirn lediglich um einen Ausschnitt des Vorhandenen, nicht jedoch um ihr Abbild handelt. Seiner Ansicht nach besteht die Hauptaufgabe der menschlichen Sinnesorgane darin, sich auf die Umwelt einzustellen und das Überleben des Organismus zu gewährleisten, sie zielt nicht darauf ab, die Realität zu erkennen, sondern stellt ein biologisches Überlebensbedürfnis dar (Roth, 2008: 141). Im Gegensatz zu radikalen Konstruktivisten, *die Wissenschaft und Magie als in gleichem Maße gültige Realitätsaufassung* (Roth, 2008: 143) ansehen, unterscheidet Roth zwischen unterschiedlichen Plausibilitätsstufen, die die Auffassung der Wissenschaft erfolgreicher widerspiegeln.
Eine objektive Aussage über die Welt ist seines Erachtens nur dann kein Widerspruch, wenn das erkenntnistheoretische Weltbild metaphysische Annahmen über die objektive Welt in Abgrenzung zu anderen Annahmen macht und akzeptiert wird, dass über eine bewusstseinsunabhängige Welt grundsätzlich nichts ausgesagt werden kann (Roth, 2008: 143). Somit scheint jede Aussage über die *reale Welt* von unserem Bewusstsein und Unterbewusstsein abzuhängen, eine objektive Aussage ist demnach nicht möglich (Roth, 2008: 144). Auch aus diesem Grunde plädiert Roth für eine Wissenschaft, die durch streng

geregelte Verfahren überprüft wird und zu Annahmen führt, die zwar nicht *objektiv* belegt werden, aber trotzdem die individuelle Wahrnehmung intersubjektiv bestätigen können (Roth, 2008: 144)[409]. Neurophysiologen gehen deshalb davon aus, dass die Konstruktion unserer Realität, d. h. alles, was ein Individuum wahrnimmt, von unserem Gehirn konstruiert wird. Dabei ist dasselbe Gehirn für die Konstruktion des eigenen Ichs verantwortlich, weshalb die Annahme einer bewusstseinsunabhängigen Außenwelt, zu der auch das Gehirn zählt, vernünftig zu sein scheint, da die *dualistische Trennung von einem realen Gehirn und der von diesem Gehirn konstruierten relativen Wirklichkeit zu einem Widerspruch führt* (Roth, 2008: 145), der als heimlicher Realismus interpretiert werden könnte.

Versteht man Individuen als fühlende und denkende Instanzen, denen bewusstes Erleben zu Eigen ist, muss es ein Gehirn geben, das *dieses Erleben, dass (sic.) diese wahrgenommene, phänomenale Welt überhaupt erst erzeugt hat. Dieses wirklichkeitserzeugende System – eben das Gehirn – kann aus rein logischen Gründen nicht Teil der konstruierten Erlebniswelt sein, die ich wahrnehme (…)* (Roth, 2008: 145), letztlich kann sich das erkennende Bewusstsein nicht selbst erkennen. Dies bedeutet, dass auch ein Konstruktivist logische Auffassungen vertreten muss, wenn er sinnvolle Urteile abgeben möchte, beispielsweise sollte er voraussetzen, dass ein Beobachter sowie seine Beobachtungen und infolgedessen Bewusstsein, existieren. Dabei handelt es sich bei dem Beobachter wiederum um ein Konstrukt, denn laut Roth gibt es kein *Ich, das die Welt konstruiert und im Gehirn Bilder betrachtet, sondern es existieren nur Konstrukte von Gehirnen* (Roth, 2008: 146). Aus dieser Erkenntnis ergibt sich:

> *Ich existiere, aber ich bin als Empfindungs- und Erlebniszustand selbst ein Konstrukt, ich bin selbst ein Bild, nur ein virtueller Akteur, eine virtuelle Erfahrungswelt zum Ausprobieren und Durchspielen von Handlungsmöglichkeiten, zur Planung von Zukunft. Ein solch virtuelles Zentrum, das wir dann ein Ich nennen, ist für das Überleben in komplexen, stark fluktuierenden Umwelten außerordentlich vorteilhaft* (Roth, 2008: 146).

Roth widerspricht damit einer solipsistischen, ichbezogenen Auffassung[410] und nimmt an, dass das Ich vom Gehirn erzeugt wird und für sein Dasein verantwortlich ist[411]. Seine logische Schlussfolgerung lässt sich kurz summieren: Existiert das Ich in seiner Erfahrungswelt, existiert auch das Gehirn, wie bereits anhand neurobiologischer Modelle beschrieben.

---

[409] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2. *Der radikale Behaviorismus nach Skinner*.

[410] Unter *Solipsismus* versteht man einen erkenntnistheoretischen Standpunkt, *der nur das eigene Ich mit seinen Bewusstseinsinhalten als das einzig Wirkliche gelten lässt u. alle anderen Ichs mit der ganzen Außenwelt nur als dessen Vorstellungen annimmt* (Fremdwörterduden, 2005: 970). Eine Erläuterung des Begriffes Solipsismus, insbesondere in Bezug auf Pädagogik, findet sich bei Lindemann (2006: 18, 202f).

[411] Vgl. hierzu auch einen der Grundsätze Descartes *Cogito ergo sum* (lat. Ich denke, also bin ich) (Tretter/Grünhut, 2010: 67).

Geht man nun von der Richtigkeit dieser Annahmen aus, muss ebenso eine Umwelt vorhanden sein, die das Individuum ernährt und mit der es interagiert (Roth, 2008: 147). Diese Auffassung scheint sowohl für den radikalen als auch für den gemäßigten Konstruktivismus zu gelten, denn Roth hält es für absurd, *daran zu zweifeln, dass es eine Welt gibt, die auch unabhängig von meinem Denken und der Existenz meines Bewusstseins besteht* (Roth, 2008: 148). Dieses subjektive Eingeständnis einer bewusstseinsunabhängigen Welt ermöglicht es der Wissenschaft, über eine reale Welt zu spekulieren und sie zu erforschen, indem Annahmen über diese Welt aufgestellt und Voraussagen untersucht werden, die letztlich in einem Modell dieser Welt münden, *das eine beständig steigerbare intersubjektive Plausibilität besitzt* (Roth, 2008: 148). Die Beobachtungen und Voraussagen eines Naturwissenschaftlers, und seien sie noch so genau und gewissenhaft durchgeführt, können lediglich an den Beobachtungen und Voraussagen anderer reflektiert und überprüft werden, die sich ebenfalls nicht von der Perspektive *der Welt der Wahrnehmung und des menschlichen Denkens* (Roth, 2008: 148) frei machen können.

2.4.3.1. Neurophysiologie und Konstruktivismus: Die Stufentheorie der Kommunikation

Das menschliche Gehirn steht nicht in direkter Beziehung zu seiner Umwelt, die Wirklichkeit, die der Mensch erlebt und erfährt wird erst durch das Gehirn erzeugt. Dies geschieht in Form elektrischer Erregungen, die aufgrund von Reizen aus der Umwelt entstehen, von denen jedoch nur ein Teil verarbeitet wird und die durch neuronale Impulse sowie anhand chemischer Transmitter, den sogenannten Botenstoffen, ins Gehirn geleitet werden. Dieser Übergang von der physikalischen in die chemische Welt stellt für Roth einen radikalen Bruch dar, denn *alles was wir sehen, hören, riechen, schmecken, denken und fühlen, ist das Ergebnis einer gigantischen Konstruktionsleistung des Gehirns* (Roth, 2008: 149).
Diese Erkenntnis wurde bereits vor über 100 Jahren von Hermann von Helmholtz bestätigt, der entdeckt hatte, dass Sinnesreize in beinahe identische Nervenimpulse transformiert werden, man spricht hier von der *Neutralität des neuronalen Codes* (Roth, 2008: 151). Die damals auf seinen Erkenntnissen basierende Annahme lautete, dass das Rätsel um die Wahrnehmungsvielfalt nur schwer gelöst werden könnte und dass die Sinnesphysiologie nicht in der Lage sein würde, derart unterschiedliche Erlebnisqualitäten zu erklären. Aus heutiger Sicht wird die Auffassung Helmholtz' als falsch angesehen, da herausgefunden wurde, dass die menschlichen Sinne sowohl elektromagnetische Wellen als auch Duftmoleküle, Schalldruckwellen oder mechanische Einflüsse in ähnliche, um nicht zu sagen glei-

che, neuronale Erregungen umwandeln. Je nachdem welche Gehirnregion durch einen Nervenimpuls erregt wird (Sehkortex, Hörkortex, somatosensorischer Kortex), hört, sieht oder fühlt das Individuum. Demzufolge resultiert die Spezifität eines Impulses *aus der Topologie des Gehirns: Verschiedene Aktivitätsorte definieren die Modalität, die Qualität und die Intensität des Reizes* (Roth, 2008: 152).

Erst nachdem die einzelnen Sinnesreize getrennt voneinander verarbeitet wurden, werden sie zueinander in Beziehung gesetzt und als Ganzes integriert, wodurch das Gehirn uns in die Lage versetzt sowohl einen Gesamteindruck (Farbe, Form, Bewegung etc.) als auch beliebig viele Details (roter, runder Gegenstand) parallel zueinander zu erkennen (Roth, 2008: 152). Diese Transformationsleistung findet erneut in anatomisch und lokal unterschiedlichen Gehirnbereichen statt, von denen einige für Detailleindrücke, andere wiederum für den Gesamteindruck zuständig sind. Interessant ist hierbei, dass das erwachsene Gehirn Sinneseindrücke nicht jedes Mal neu konstruiert, sondern vielmehr mit dem Gedächtnis arbeitet. Deshalb wird das menschliche Gedächtnis gleichzeitig auch als wichtigstes Sinnesorgan bezeichnet, denn verfügt es über langjährige Erfahrung, kann es im Bruchteil von Sekunden feststellen, ob Sinnesreize bekannt oder neu sind. Gehe ich von der Küche ins Arbeitszimmer, baut sich das Bild des Arbeitszimmers nicht anhand aller auf meiner Sehkortex auftreffenden Impulse auf, sondern es genügen bereits wenige Schlüsselreize, die das Bild des Arbeitszimmers blitzschnell aus meinem Gedächtnis heraus produzieren. Daraus folgt, dass *Konstruktionsvorgänge* beim erwachsenen Individuum, anders als bei Säuglingen oder Kleinkindern, nur noch dann in allen Einzelheiten ablaufen, wenn es sich in einer völlig fremden Umgebung befindet, deren Impulse erst verarbeitet werden müssen. Ansonsten entstehen Bilder unserer Umwelt anhand von Erfahrungen, die in unserem Gehirn abgespeichert sind (Roth, 2008: 153).

Neurophysiologische Untersuchungen bestätigen heute, dass sich die menschliche Großhirnrinde in erster Linie mit sich selbst und nicht, wie allgemein angenommen, mit ihrer Umwelt beschäftigt. Roth beschreibt dies folgendermaßen: Auf eine Erregung von außen erfolgen 100000 Erregungen im Innern des Gehirns, d. h. eine Information wird von mindestens 100000 Instanzen verarbeitet (Roth, 2008: 153). Interessant ist außerdem, dass sich Denken und Vorstellungen, bei denen es sich um abstrahierte Wahrnehmungsleistungen und von ihnen abgeleitete Bewegungen handelt, förderlich auf die Konstruktionsleistung unseres Gehirns auswirken (Roth, 2008: 154). Als sensationelle Forschungsergebnisse der letzten Jahre bezeichnet Roth deshalb die Erkenntnis, *dass die Gehirnzentren, die im Falle*

von Bewegung aktiv sind, auch dann aktiv sind, wenn wir nur eine Bewegung sehen oder wenn wir sie uns lediglich vorstellen (Roth, 2008: 154)[412].

Konstruktivisten vertreten die Meinung, dass Informationen und Bedeutungen, beispielsweise in einem Gespräch, als Schalldruckwellen übertragen werden, denen das Gehirn möglicherweise unterschiedlichen Sinn zuweist. D. h. erst das Gehirn des Empfängers transformiert diese Schallwellen in Bedeutung, weil das menschliche Hörsystem in der Lage ist, die spezifischen Frequenzen menschlicher Sprache zu erkennen und zu verarbeiten (Roth, 2008: 154). Die Grundlage für ein angemessenes Verstehen des Anderen ist die *Stufentheorie der Kommunikation* (Roth, 2008: 155). Dabei versteht man unter der ersten Stufe die gemeinsame Sprache, die zweite Stufe geht von ähnlichen Erziehungsmethoden aus und die dritte bezieht sich auf analoge Lebenserfahrungen. Trotzdem sollte beachtet werden, dass die Kommunikation, selbst unter Individuen, bei denen die drei hier vorgestellten Stufen übereinstimmen, nicht unbedingt vollständig sein muss, denn die Verwendung gleicher Wörter, Satzstrukturen etc. erzeugt in unserem Inneren nicht automatisch dieselbe Bedeutung (Roth, 2008: 155). Deshalb beschreibt Roth den Menschen als Gefangenen seiner eigenen kognitiven Welt, was er am Beispiel langjähriger Partnerschaften erläutert:

> *(…) dass selbst über Jahrzehnte zusammenlebende Partner radikal unterschiedliche Auffassungen vom Inhalt bestimmter Formulierungen haben. Ein Mensch entwickelt eben nicht nur sein eigenes kognitives, sondern auch sein individuell lingui-stisches System. Er legt sich – erschreckend losgelöst von der Bedeutungswelt der anderen – in frühester Kindheit auf sein semantisches Universum fest* (Roth, 2008: 155).

Doch wie sollen die Mitglieder einer Gesellschaft friedlich zusammenleben, wenn das Verständnis des Anderen zwar durch eine gemeinsame Erziehung und Sozialisation angestrebt wird, andererseits aber durch individuelle Unterschiede hinsichtlich der Verarbeitung bedeutungstragender Informationen erschwert wird? Roth erklärt in diesem Zusammenhang, dass sich nicht alle Individuen einer Gesellschaft umfassend verstehen müssen, sondern es ausreicht, wenn Kommunikation (zumindest) teilweise als gelungen bezeichnet werden kann. Demnach ist es nicht nötig, dass die Bäckereifachverkäuferin, bei der ich Brot kaufen möchte, meine Ansichten zu Lerntheorien teilt, vielmehr reicht es aus, dass ich die Bäckerei, nachdem ich bezahlt habe, mit einem Brot verlasse. Der Wissenschaftler postuliert sogar, dass die vorrangige Funktion von Sprache nicht die Verständigung ist,

> *(…) sondern das fortwährende öffentliche und private Gerede, das an das permanente Zwitschern der Vögel erinnert, (…) vor allem der gegenseitigen Beruhigung [dient], es sediert unser Nervensystem und signalisiert: Wir sind Freunde, wir hauen uns nicht den Schädel ein, alles in Ordnung* (Roth, 2008: 156).

[412] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.3. *Bandura: Soziales Lernen* und Rizzolatti/Sinigaglia, 2008.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt ergibt sich, laut Roth, nicht aufgrund gelungener verbaler Kommunikation, eher beruht er auf gemeinsamen emotionalen Erlebnissen. Ein auf die Lehre bezogenes Beispiel soll diese Ansicht verdeutlichen: Eine sehr heterogene Gruppe von Studierenden kann sich zu einer starken Gemeinschaft entwickeln, wenn sie sich gemeinsam gegen Studiengebühren auflehnt, ihr Zusammenhalt beruht in diesem Fall auf ähnlichen Interessen und dem Engagement, diese durchzusetzen.

Roth weist in diesem Zusammenhang auf die untrennbare Verbindung von biologischem Konstruktivismus, der sich mit der individuellen Funktionsweise einzelner Gehirne auseinandersetzt, und Sozialkonstruktivismus hin, der das Zusammenwirken vieler individueller Gehirne untersucht. Seiner Meinung nach hängt die Möglichkeit Realität zu konstruieren von zwei Grundsätzen ab: Individuen – oder anders ausgedrückt – individuelle Gehirne entwickeln sich dann normal, wenn ihr Bedürfnis nach Nähe, Wärme, Zuneigung und Nahrung von Geburt an erfüllt ist. Dafür sind in erster Linie die Eltern oder Bezugspersonen verantwortlich, die wiederum in einen Sozialverband eingebunden sind[413]. Konnte sich ein Individuum aufgrund seiner Einbindung in eine soziale Gemeinschaft *normal* entwickeln, ist sein Gehirn in der Lage, seine Welt, seine Realität zu konstruieren (Roth, 2008: 157). Die Entwicklung zum individuellen Menschen beruht demnach auf dem direkten Kontakt zu anderen Menschen, was leicht am Beispiel von Säuglingen nachvollzogen werden kann: Ihre elementaren Bedürfnisse nach Nähe, Zuneigung und Nahrung müssen erfüllt werden, um ihre gesunde Entwicklung zu gewährleisten.

2.4.3.2. Roths Konstruktivismus: Lehren und Lernen

In Anlehnung an aktuelle Erkenntnisse der Kognitions-, Emotionspsychologie und der Hirnforschung zeigt Roth die Gründe dafür auf, warum Lehren und Lernen grundsätzlich als schwierig zu bezeichnen sind. Dazu stellt er zwei neuro- und kognitionswissenschaftlich fundierte Thesen vor. Die erste These besagt, dass Wissen nicht übertragbar ist, sondern im Gehirn jedes Lernenden neu geschaffen wird, die zweite geht davon aus, dass Faktoren, die die Wissensaneignung beeinflussen, unbewusst ablaufen und deshalb kaum von außen beeinflusst werden können (Roth, 2006: 49)[414]. Wie bereits im vorangehenden Kapitel angeführt, beruht die Konstruktion von Bedeutung auf der Übertragung von z. B. Schallwellen auf unser Hörsystem, die für sich betrachtet bedeutungslos scheinen, aber je nachdem in welchem Gehirnareal sie auftreffen und wie sie dort verarbeitet werden, Be-

[413] Vgl. hierzu auch das Konzept der *sicheren Bindungen* in Kapitel 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit*.
[414] Vgl. auch Kapitel 2.4.2.2.2. *Lehr- und Lernkulturen*.

deutung erhalten. Dabei läuft die Bedeutungskonstruktion unseres Gehirns in der Regel automatisch und unbewusst ab und kann selbst dann nicht willentlich von uns gesteuert werden, wenn wir sie bewusst erleben (Roth, 2006: 50).

Es stellt sich demnach die Frage, wie Wissen durch eine Lehrkraft vermittelt werden kann. Den Ablauf dieses Prozesses stellt Roth anhand eines Beispiels wie folgt dar: Der Lehrer vermittelt Wissen in erster Linie verbal, die dabei entstehenden Schalldruckwellen werden im Innenohr der Lerner empfangen und verarbeitet, indem sie in Nervenimpulse umgewandelt werden. Dieser auf die Sprache bezogene Verarbeitungsprozess vollzieht sich im Bruchteil einer Sekunde und besteht in der Analyse von Frequenzen, Amplituden, der zeitlichen Beziehungen der Schwingungen zueinander sowie der Schwingungsüberlagerungen, durch die die eintreffenden Reize als menschliche Sprache erkannt werden (Roth, 2009: 57). Im Anschluss erfolgt die Weiterleitung in das Wernicke- bzw. Broca-Areal, in denen menschliche Sprache verarbeitet wird. Dabei werden in der linken Großhirnrinde sowohl phonetische und primär semantische als auch syntaktische und grammatikalische Informationen geprüft, in der rechten Hirnhälfte hingegen prosodische, d. h. die Satzmelodie betreffende Informationen verarbeitet und die affektiv-emotionalen sprachlichen Komponenten untersucht (Roth, 2009: 57)[415]. Demnach werden die Nervenimpulse in die zuständigen Hirnareale weitergeleitet, analysiert und mit bereits vorhandenen Inhalten unseres Sprachgedächtnisses verglichen. Derweil werden bekannte Bedeutungen abgerufen oder mit neuen Bedeutungen in Beziehung gesetzt oder kombiniert, um eine im Bedeutungs- und Handlungskontext sinnvolle Aussage zu konstruieren (Roth, 2006: 50). Ist der Kontext eindeutig bzw. können wir auf eine bereits gespeicherte Bedeutung zurückgreifen, konstruiert das Gehirn in Sekunden eine neue Bedeutung. Bedeutungskonstruktion ist demnach abhängig von unserem Vorwissen: Haben wir einen bestimmten Bedeutungskontext nie erfahren, können wir Bedeutung nur schwer oder zumindest nicht zwangsläufig im Sinne des Sprechers konstruieren. Übereinstimmende Bedeutungen ergeben sich demzufolge eher zufällig, durch gemeinsame Erfahrungen oder eine ähnliche Abfolge (Struktur) im Wissenserwerb (Roth, 2006: 51). Diese Annahmen weisen auf die Problematik für die Lehre und das Lernen hin, denn wie können ein Sprecher und ein Zuhörer oder ein Lehrer und ein Lerner wissen, dass ihre Interpretation der Wirklichkeit, d. h. ihre unbewusste Bedeutungskonstruktion der Realität, der des Anderen tatsächlich entspricht bzw. ihr zumindest nahe kommt?

[415] Zur Lokalisation und Untersuchung der biologischen Grundlagen des menschlichen Sprachverständnisses, insbesondere der semantischen, syntaktischen und prosodischen Verarbeitung sprachlicher Informationen durch das Gehirn vergleiche auch Friederici (2004: 19ff).

Daraus lässt sich schließen, dass die Konstruktion von Bedeutung deutlich vom gemeinsamen, zufällig erworbenen oder gezielt gelernten Vorwissen sowohl des Sprechers als auch des Zuhörers abhängt. Da es sich bei der Bedeutungskonstruktion um einen unbewusst ablaufenden Prozess handelt, entsteht in der Kommunikation somit lediglich die Illusion, dass die von uns wahrgenommene sprachliche Bedeutung genau dem entspricht, was der Sprecher vermitteln wollte und unsere Kommunikation aus diesem Grund mit Bedeutungsübertragung gleichzusetzen sei (Roth, 2009: 58). Damit die im Gehirn unbewusst ablaufenden Vorgänge der Wirklichkeitskonstruktion besser nachvollzogen werden können, möchte ich in Anlehnung an Roth die wichtigsten Funktionen des sogenannten limbischen Systems, das für die Konstruktion unserer Gefühle, Affekte und unserer Motivation mitverantwortlich ist, beschreiben (Roth, 2006: 51).

2.4.3.3. Das limbische System und seine Bedeutung für das menschliche Lernen

Das limbische System[416] kann als das *zentrale Bewertungssystem* (Roth, 2006: 52) verstanden werden, in dem unbewusste Prozesse zur Bedeutungs- und Wissenskonstruktion beitragen. Dabei werden Affekte, Gefühle und Motivation vermittelt, die als *Hauptkontrolleure des Lernerfolgs* (Roth, 2009: 58) gelten. Reize, die eine sensorische oder motorische Erregung zur Folge haben, werden hier verarbeitet und im *emotionalen Erfahrungsgedächtnis* als gute, angenehme und positive oder aber schlechte, unangenehme und schmerzhafte Erfahrungen gespeichert. Auf diese Erfahrungen können wir nicht bewusst zugreifen, doch sie beeinflussen unser Handeln unbewusst. Zuerst werden Reize in bereits bekannte oder neue Erfahrungen kategorisiert, außerdem werden unsere individuellen, auf die Reize erfolgten Handlungen emotional bewertet. Diese detaillierte Gedächtnisorganisation findet im Hippocampus[417], einem Teil des limbischen Systems im Stammhirn, statt, der für das deklarative, d. h. das bewusstseinsfähige Gedächtnis zuständig ist (Roth, 2006: 51f).

Während der limbische Teil der Großhirnrinde, der im präfrontalen, orbitofrontalen und cingulären Kortex lokalisiert zu sein scheint[418], für bewusste Emotionen und Motive, bewusste kognitive Leistungen sowie die Kontrolle über unsere Handlungen (Fehlerkontrolle, Risikoeinschätzung, Handlungs- und Impulskontrolle) verantwortlich ist (Roth, 2009: 58),

[416] Vgl. hierzu auch Kapitel 1.2. *Neurophysiologie und Lernen*.
[417] Der Hippocampus ist im medialsten Teil des Temporallappens lokalisiert und spielt eine entscheidende Rolle für das Lernen. Dabei scheint er für Gedächtnisprozesse, insbesondere für das Kurzzeitgedächtnis, verantwortlich zu sein (Bauer, Thomas, 2008: 13f).
[418] Vgl. hierzu auch Damasio (2007: 15).

werden viele weitere für das Lernen wichtige Funktionen vom limbischen System des Stammhirns (u. a. Hippocampus, Amygdala, mesolimbisches System) übernommen. Beispielsweise sind deklarative Gedächtnisstrukturen im Hippocampus angesiedelt, die das episodische Gedächtnis, das Faktengedächtnis sowie das Vertrautheitsgedächtnis ausmachen (Roth, 2006: 51). Damit stellt die Amygdala den *Ort der unbewussten emotionalen Konditionierung, insbesondere der Vermittlung negativer Gefühle* (Roth, 2009: 58f) dar. Das mesolimbische System, das vom Nucleus accumbens und dem ventralen tegmentalen Areal gebildet wird, gilt als das Belohnungssystem, das hirneigene Opiate, wie beispielsweise Dopamin, ausschüttet, wodurch eine Belohnung in Aussicht gestellt wird (Roth, 2009: 59).

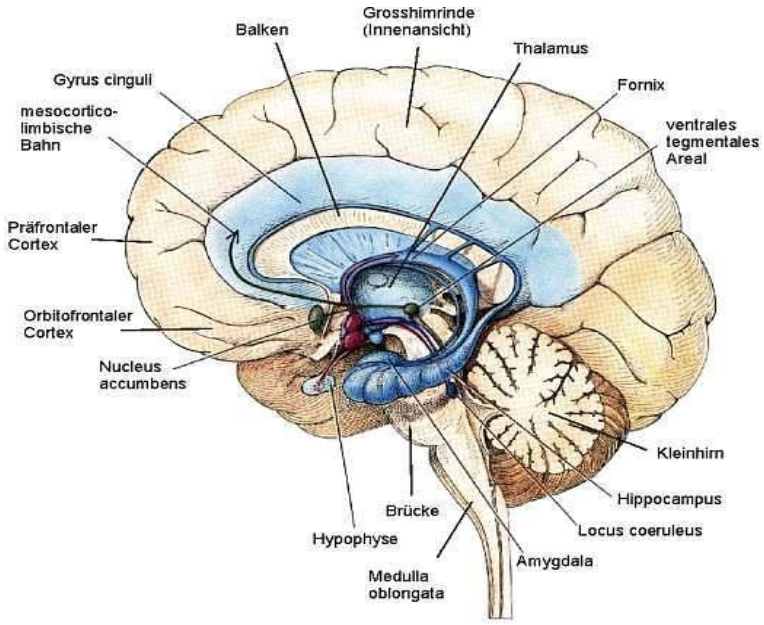

Abb. 1: Längsschnitt durch das menschliche Gehirn mit den wichtigsten limbischen Zentren, an denen positive (Nucleus accumbens, ventrales Tegmentales Areal) und negative Gefühle (Amygdala) entstehen und Gedächtnisprozesse (Hippocampus), Aufmerksamkeits- und Bewusstseinsprozesse (basales Vorderhirn, Locus coeruleus, Thalamus) und die vegetativen Funktionen gesteuert werden (Roth, 2003).

Empfinden wir positive oder negative Gefühle, können wir demzufolge davon ausgehen, dass erstere durch Erregungsleitung in den Nucleus accumbens[419] und das ventrale tegmentale Areal entstehen, negative Gefühle hingegen durch ihre Verarbeitung in der Amygdala

[419] Spitzer spricht in Anlehnung an Tierversuche (Breiter et. al., 1997) vom Nucleus Accumbens als *Lustzentrum* bzw. *Belohnungszentrum* (Spitzer, 2008: 134). Die in den Nucleus accumbens mündenden Nervenfasern werden von sehr tief im Gehirn lokalisierten Neuronen aktiviert, der Gehirnbereich wird als Area A10 bezeichnet. Reize, die uns signalisieren, das etwas besser als erwartet scheint, führen zur Aktivierung der A10-Neuronen, die den Neurotransmitter Dopamin ausschütten, der sowohl in den Nucleus accumbens als auch direkt ins Frontalhirn geleitet wird. Demnach wird das Belohnungszentrum bei jedem positiven Ereignis aktiviert, dabei ist jedoch nicht die Belohnung an sich, sondern der Vorhersagewert eines Stimulus im Hinblick auf die zu erwartende Belohnung von Bedeutung und zieht, betrachtet man die neuronale Ebene, die Aktivierung von dopaminergen Neuronen nach sich, während auf der Verhaltensebene Lernprozesse ablaufen (Spitzer, 2008: 134ff, 139ff)

gesteuert werden (Roth, 2006: 52). Die menschliche Aufmerksamkeits- und Bewusstseinssteuerung wird im basalen Vorderhirn[420], dem Locus coeruleus[421] und dem Thalamus[422] verarbeitet, während die vegetativen Funktionen vom Hypothalamus[423] gesteuert werden[424] (Roth, 2006: 52). Infolgedessen beruht die Steuerung von Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse und Lernfähigkeit auf den von den neuromodulatorischen Systemen ausgeschütteten Neuromodulatoren, u. a. *Noradrenalin*, das die allgemeine Aufmerksamkeit, Erregung und Stress beeinflusst, *Dopamin*, das Antrieb, Neugier und Belohnungserwartung steuert, *Serotonin*, das Empfindungen dämpft, beruhigt oder Wohlgefühl hervorruft sowie *Acetylcholin*, das die Aufmerksamkeit und somit das Lernen fördert (Roth, 2006: 51). Kontrolliert werden die neuromodulatorischen Systeme wiederum von der Amygdala, dem mesolimbischen System, dem Hippocampus und dem limbischen Kortex (Roth, 2009: 59).
Das limbische System analysiert und verarbeitet Situationen unter Berücksichtigung bereits bekannter Erlebnisse und den mit ihnen verbundenen Erfahrungen oder stuft sie als noch unbekannt ein, wenn keine Ähnlichkeit zu früheren Situationen gegeben ist. Der Hippocampus, als Organisator des deklarativen Gedächtnisses, ergänzt dabei Einzelheiten der Erlebnisse (Roth, 2006: 52). Daraus lässt sich schließen, dass das limbische System anhand vergangener, in der Regel unbewusst auf das Individuum wirkender Lernerfahrungen entscheidet, ob es sich lohnt, aufmerksam zuzuhören, zu lernen und zu üben oder ob die mit den Situationen verbundenen Erfahrungen negativ belegt sind und das Individuum ihnen keine Aufmerksamkeit widmet (Roth, 2006: 53). Entscheidet das System jedoch, dass die

[420] Zum basalen Vorderhirn werden unterschiedliche Hirnstrukturen gezählt, u. a. die septalen Kerne, der Nuccleus accumbens, die Kerne des diagonalen Bandes von Broca, der Nucleus basalis Meynert sowie andere Nervenfaserverbindungen. Die Funktion des basalen Vorderhirns besteht in der emotionalen Bewertung von Informationen (z. B. aus der Amygdala) und für Gedächtnisprozesse. Auch aus neurochemischer Sicht sind die Strukturen des basalen Vorderhirns für die Gedächtnisleistung zuständig, dabei spielt u. a. der Neurotransmitter Acetylcholin eine wichtige Rolle (Pritzel/Brand/Markowitsch, 2009: 424).
[421] Der (Nucleus) Locus Coeruleus (*blauer Kern*) befindet sich im Hinrstamm in der Formatio reticularis und wird als das Zentrum noradrenerger Neuronen, d. h. Neuronen, die den Transmitter Noradrenalin verwenden, bezeichnet. Der *blaue Kern* überträgt Informationen zum Zwischenhirn (Diencephalon), dem limbischen System, aber auch zum Neocortex. Man geht davon aus, dass die noradrenergenen Neurone für die emotionale Bewertung von Reizen zuständig sind (Pritzel/Brand/Markowitsch, 2009: 74) und das Verhalten beeinflussen, d. h. sie wirken sich beispielsweise auf das Arousal, die Aufmerksamkeit und das Schlafverhalten aus (Kirschbaum, 2008: 169).
[422] Das Zwischenhirn (Diencephalon) kann in zwei Hauptregionen, den Thalamus und den Hypothalamus unterteilt werden. Der Thalamus setzt sich aus mehreren Dutzend Einzelkernen zusammen, die an der Verarbeitung von sensorischen, motorischen und assoziativen Reizen beteiligt sind und diese auf den Kortex projizieren, weshalb der Thalamus auch als *Tor zum Kortex* (Pritzel/Brand/Markowitsch, 2009: 28) bezeichnet wird (Pritzel, Brand, Markowitsch, 2009: 26ff).
[423] Der Hypothalamus setzt sich, ähnlich wie der Thalamus, aus einer großen Anzahl von Kernen zusammen, die das motivationale und emotionale Verhalten steuern, die Funktionen des autonomen Nervensystems beeinflussen sowie die Biorhythmik und den Hormonhaushalt regulieren (Pritzel/Brand/ Markowitsch, 2009: 28).
[424] Zur Darstellung der für psychische Prozesse wichtigen Hirnstrukturen vgl. auch Tretter/Grünhut, 2010: 154).

Erfahrungen, die in einer Lernsituation gemacht wurden, positiv zu bewerten sind, wird bereits bestehendes und in der Großhirnrinde gespeichertes Wissen (Wissensnetzwerke) über die Neuromodulatoren zu neuem Wissen transformiert bzw. ergänzt (Roth, 2006: 53).

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Untersuchungen von Läsionen des präfrontalen Kortex, die sich auf die ventromedialen Abschnitte der Großhirnrinde ausdehnen und nicht nur Denk- und Entscheidungsprozesse beeinträchtigen, sondern sich ebenso auf Gefühle und Empfindungen des Individuums auswirken wie Damasio anhand der Auswertung von Labordaten beschreibt (2007: 97). Ein bis auf das Denken und Entscheiden sowie Gefühle und Empfindungen *intaktes neuropsychologisches Profil* (Damasio, 2007: 97) weist insbesondere auf Schädigungen der ventromedialen Abschnitte hin, die sich vor allem auf den persönlich-sozialen Bereich auswirken. Erstreckt sich die präfrontale Schädigung auf die dorsalen und lateralen Großhirnbereiche, können mithilfe von Tests außerdem deutliche Behinderungen der Aufmerksamkeit und des Arbeitsgedächtnisses nachgewiesen werden (Damasio, 2007: 97). Sind Denk- und Entscheidungsprozesse, Gefühle und Empfindungen sowie die Verarbeitung von Körpersignalen gestört, kann dies auf Läsionen der somatosensiblen Rindenfelder in der rechten Hemisphäre zurückgeführt werden (Damasio, 2007: 108). Damasio schließt daraus, dass zielorientiertes Denken durch Schädigung verschiedener Systeme des menschlichen Gehirns gestört werden kann[425], wodurch unsere Fähigkeit logisch zu folgern oder zu urteilen sowie schnelle Entscheidungen zu treffen, in Mitleidenschaft gezogen werden (Damasio, 2007: 108). Eine Hypothese Damasios, die sich aus dem vorher gesagten ergibt und mit Roth übereinstimmt, lautet,

> (…) *dass es eine bestimmte Region im menschlichen Gehirn gibt, wo Systeme, die mit Gefühl/Empfinden, Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis befasst sind, so eng zusammenwirken, dass sie die Energie sowohl für äußeres Handeln (Bewegung) als auch für inneres Handeln liefern. Diese energiesparende Region ist der vordere Teil des Gyrus cinguli, ein weiteres Teil im Puzzle des limbischen Systems* (Damasio, 2007: 109f).

Seine These basiert auf langjährigen Untersuchungen von Patienten mit Läsionen des cingulären Kortex, bei denen sich eine umfassende Motivationsstörung zeigt und nicht nur die Urteils-, sondern ebenfalls die emotionale Ausdrucksfähigkeit deutlich gestört sind[426]. Laut Damasio können Schädigungen des Temporallappens in beiden Hemisphären dazu führen,

[425] Vgl. auch Spitzer, 2008: 273ff.

[426] Der *pars anterior*, einer der vier Abschnitte des Gyrus cinguli, wird durch *Konflikte zwischen unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten aktiviert* (Spitzer, 2008: 275), seine Aufgabe dient dem *conflict monitoring* der in den verschiedenen Abschnitten des cingulären Kortex sowie der im rechten dorsolateralen präfrontalen Kortex stattfindenden Reaktionen (Spitzer, 2008: 269ff).

dass Patienten nicht nur bewegungs-, sondern auch sprach- und emotionslos werden, was primär auf eine Störung des Antriebs zurückgeführt werden kann (Damasio, 2007: 112).
Für Damasio stellen jüngere Untersuchungen, die sich mit der Konzentration von Serotoninrezeptoren im ventromedialen Abschnitt des präfrontalen Kortex befassen, erste Erklärungsversuche dar, wie unser Gehirn Reize verarbeitet und Emotionen entwickelt. Wie bereits oben erwähnt, zählt Serotonin zu den bedeutendsten Neurotransmittern des menschlichen Gehirns und wirkt sich maßgeblich auf das Verhalten und die Kognition aus. Dasselbe gilt für Dopamin, Noradrenalin und Acetylcholin, die über die Axone der Neuronen aus den kleinen Kernen des Hirnstamms und des basalen Vorderhirns in den Neokortex, die kortikalen und subkortikalen Bereiche des limbischen Systems sowie die Basalganglien und den Thalamus übertragen werden (Damasio, 2007: 116). Ist ihre Übertragung gestört, kommt es zu Abweichungen des normalen Verhaltens der Lebewesen.
Damasio verweist an dieser Stelle auf eine Untersuchung von Michael Raleigh (Damasio, 2007: 116), aus der hervorgeht, dass Affen mit einem normalen Sozialverhalten über eine hohe Anzahl von Serotoninrezeptoren im ventromedialen Stirnlappen und der Amygdala verfügen, wohingegen in anderen Gehirnregionen deutlich weniger Serotoninrezeptoren nachzuweisen sind. Erstaunlicherweise ist bei wenig kooperativen bzw. aggressiv auftretenden Affen hinsichtlich der Rezeptorenverteilung das Gegenteil zu beobachten. Diese Erkenntnis deutet auf einen systemischen Zusammenhang zwischen den ventromedialen, präfrontalen Abschnitten des Kortex und der Amygdala hin (Damasio, 2007: 116) und stimmt mit den Überlegungen Roths überein, für den sich die Serotoninausschüttung auf unsere Empfindungen auswirkt, sie dämpft, beruhigt oder Wohlgefühl hervorruft[427]. Es kann festgehalten werden, dass Damasio dafür plädiert anzuerkennen, dass Hypothalamus, Hirnstamm und limbisches System nicht nur für die basalen Funktionen der Körperregulation (Hunger, Durst, Körpertemperatur etc.) zuständig zu sein scheinen, sondern auch alle neuronalen Prozesse beeinflussen. Dazu gehören für ihn vor allem geistige Phänomene wie Wahrnehmung, Lernen, Erinnerung, Gefühle und Empfindungen, aber auch Vernunft und Kreativität (Damasio, 2007: 172f). Dies ermöglicht die Schlussfolgerung, dass

> *(...) Körperregulation, Überleben und Geist eng miteinander verflochten [sind]. Die Verflechtung vollzieht sich im biologischen Gewebe mittels chemischer und elektrischer Signale, ganz innerhalb der cartesianischen res extensa (der physischen Substanz, zu der der Körper und seine Umgebung gehören, nicht aber die nichtphysische Seele, die Teil des res cognitans ist). Kurioserweise ereignen sich die Verflechtungsprozesse am intensivsten unweit der Zirbeldrüse, in der Descartes einst die nichtphy-*

[427] Auch Spitzer führt die Bedeutung des Serotoninstoffwechsels und das Zusammenspiel von Angst, Depressionen, dem Mandelkern und Serotonin an, die anhand von Tierexperimenten und theoretischen Modellen zur Emotionsverarbeitung nachgewiesen werden konnten (Spitzer, 2008: 114ff).

sische Seele eingeschlossen wähnte (Damasio, 2007: 173, Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die Schaltkreise des Hirnstamms und des Hypothalamus die für unser Überleben wichtigsten angeborenen neuronalen Muster enthalten. Der Hypothalamus übt eine regulierende Funktion auf die endokrinen Drüsen wie Hypophyse, Schilddrüse, Nebennieren und Geschlechtsorgane aus und beeinflusst die Funktion des Immunsystems. Dabei regulieren nicht neuronale Impulse unsere endokrinen Funktionen, sondern chemische Substanzen, die in den Blutkreislauf ausgeschüttet werden (Damasio, 2007: 167). Die von Damasio angeführte *biologische Regulation* ist außerdem von der Steuerung durch das limbische System abhängig, das einerseits unsere emotionale Lage und andererseits unsere Triebe und Instinkte beeinflusst. Gemeinsam wirken sich die Funktionen von limbischem System, Hirnstamm und Hypothalamus auf das von Claude Bernard benannte *innere Milieu* aus (Damasio, 2007: 167), unter dem die *Gesamtheit aller biochemischen Prozesse (…), die zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem Organismus stattfinden* (2007: 167) verstanden wird. Damasio deutet die außerordentlich komplexen chemischen Regulationen als eine Wechselwirkung von Körper und Geist. Ihm zufolge wirken sich deshalb chronischer Stress, Trauer und Angst auf die Körperfunktionen aus und machen den Menschen anfälliger für physische und psychische Krankheiten bis hin zum Tod (Damasio, 2007: 169).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Dichotomie *Körper – Geist* aufrechterhalten werden sollte, denn *Geist*, stellte man ihn sich in Form von Denken (und Sprache – aber auch als Emotionen oder Motivation) vor, wird durch unser Gehirn, das Teil unseres Körpers ist, erzeugt oder konstruiert, nicht durch einen uns innewohnenden metaphysischen *Geist*. Vielmehr hängt die potentielle Arbeitsgeschwindigkeit und (aktuelle) Funktionsfähigkeit der Gehirnleistungen vom Zusammenspiel aller biologischen, physikalischen, chemischen und molekularen Körperreaktionen ab, die aufeinander einwirken und sich gegenseitig beeinflussen.

2.4.3.4. Voraussetzungen für angemessenes Lehren und Lernen: Harmonie, Motivation, Aufmerksamkeit

Das Lehren und Lernen stellt für Roth ein grundsätzlich schwieriges Unterfangen dar, das häufig zu Misserfolgen führt. Mittlerweile sind die Erkenntnisse der Kognitions- und Emotionspsychologie wie auch der Hirnforschung so weit fortgeschritten, dass es einfacher ist nachzuvollziehen, *warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was*

ein schlechter tut (Roth, 2009: 54). Seiner Meinung nach ist es an den Pädagogen, neue und bessere Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln, dabei kann ihnen die Hirnforschung unterstützend zur Seite stehen, nicht jedoch fertige Lösungen anbieten. Rekapituliert man die oben angeführten Gedanken, ergibt sich, dass die Faktoren, die das menschliche Lehren und Lernen beeinflussen, sehr vielfältiger Natur sein müssen. Für Roth stehen aus neurodidaktischer Sicht die folgenden Gesichtspunkte im Vordergrund: Die Motivation und Glaubwürdigkeit des Lehrenden[428], individuelle kognitiv-emotionale (Lern-) Voraussetzungen[429], die allgemeine sowie die spezielle Lernmotivation der Schüler (und Lehrkräfte), beispielsweise für ein Fachgebiet, ein bestimmtes Thema, der aktuelle emotionale Zustand von Lehrkräften und Lernern sowie der spezifische Lehr- und Lernkontext (Roth, 2009: 53).

Neuere Erkenntnisse der Emotions- und Neuropsychologie weisen darauf hin, dass *zu Beginn einer jeden Begegnung und eines jeden Gesprächs die Glaubhaftigkeit des Partners eingeschätzt wird* (Roth, 2009: 60). In wenigen Sekunden analysieren und bewerten die Amygdala, der insuläre sowie der temporal-parietale und orbito-frontale Kortex (vor allem der rechten Hirnhälfte) den Gesichtsausdruck (Augen- und Mundstellung), die Prosodie und die Körperhaltung des Gegenübers. Des Weiteren werden der unbewusst wahrgenommene und emotional gesteuerte Körpergeruch, der Anzeichen von Furcht oder Unsicherheit des Kommunikationspartners überträgt, in der Amygdala verarbeitet (Roth, 2006: 53). Dieser ersten Kategorisierung unterliegen auch Lernprozesse. Lerner stellen sehr bald fest, ob die Lehrkraft authentisch oder, mit den Worten des konstruktivistisch orientierten Humanpsychologen Carl R. Rogers ausgedrückt, kongruent ist, ob sie versucht, den Lernern Empathie entgegenzubringen und ob sie sich ihnen bedingungslos positiv zuwendet (Rogers, 2009: 280ff). Infolgedessen ermöglicht eine Lehrkraft dann signifikantes Lernen, wenn sie den Lerner

> (…) *so wie er ist, akzeptieren und seine Gefühle verstehen kann. (…) Der Lehrer, der herzlich akzeptieren, sich bedingungslos positiv zuwenden und sich in die Empfindungen von Angst, Erwartung und Enttäuschung einfühlen kann, die in jeder Begegnung mit neuem Stoff enthalten sind, hat bereits eine Menge zu den Lernbedingungen beigetragen* (Rogers, 2009: 281).

Eine nach langer Lehrtätigkeit oder aufgrund unzureichender pädagogischer Ausbildung oder Erfahrung unmotivierte oder frustrierte Lehrkraft kann deshalb nicht verhindern, dass

[428] Vgl. hierzu auch Carl Rogers (z. B. 2009, 2007a und b). Des Weiteren sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Motivation und Glaubwürdigkeit der Lernenden als ebenso wichtig anzusehen ist wie die der Lehrenden.

[429] Roth spricht an dieser Stelle von den individuellen und kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler, an dieser Stelle sollten die Lehrkräfte miteinbezogen werden.

ihre Einstellung durch unbewusste Signale von den Lernern interpretiert und leicht als *Aufforderung zum Weghören* gedeutet wird, wodurch angemessenes Lernen erschwert und sogar verhindert wird (Roth, 2009: 61).

Abgesehen von der Motiviertheit und Glaubwürdigkeit des Lehrenden, stellen die kognitiven und emotionalen Voraussetzungen der Studierenden einen wichtigen Aspekt signifikanten Lehrens und Lernens dar. Selbst wenn Menschen sich anatomisch betrachtet sehr ähnlich sind, verläuft die aktive Bedeutungskonstruktion in unseren Gehirnen unterschiedlich. Dafür sind nicht zuletzt die unterschiedlichen Niveaus der Gedächtnisleistung, die von genetischen Faktoren abhängen, verantwortlich (Roth, 2006: 55). Außerdem wirken sich spezifische Lernbegabungen aus, die, laut Roth, nur schwer durch Üben beeinflussbar scheinen[430]. Deshalb spricht man bei dem einen Lerner von seiner mathematischen Begabung, während der andere mit Leichtigkeit fremde Sprachen lernt, für die Regeln der Mathematik hingegen kein Verständnis zu haben scheint (Roth, 2009: 62). Des Weiteren unterscheidet man verschiedene Lernstile, die selbst in der modernen Pädagogik nicht immer ausreichend berücksichtigt werden (können)[431].

Roth führt das insbesondere auf die Modularität unserer Lernfähigkeit und Gedächtnisleistung sowie auf die individuell deutlich voneinander abweichende Leistungsfähigkeit der einzelnen Module zurück (2009: 62). Demnach müsste eine gute Lehrkraft jeden einzelnen Lerner sehr genau kennen und aufgrund ihres Wissens entscheiden, über welche Gedächtnisleistung, welche Lernbegabung und welchen Lernstil die Studierenden verfügen und welche Auswirkungen dies auf die Unterrichtsgestaltung hat. Da diese Forderungen im Unterrichtsalltag nur schwer realisierbar scheinen, wurden in den letzten Jahren Lehr- und Lernmethoden entwickelt, die darum bemüht sind, Unterrichtsstoff möglichst diversifiziert zu vermitteln, d. h. ihn sowohl verbal als auch bildhaft darzustellen (Roth, 2006: 55). Trotzdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Lernschwierigkeiten in erster Linie aufgrund fehlender Individualität in Bezug auf die Stoffvermittlung und die Evaluation von (Lern-)Leistungen entstehen, aber ebenso auf die vorrangig sprachliche Wissensvermittlung im Unterricht zurückgeführt werden können[432] (Roth, 2006: 55).

---

[430] Die Frage, ob Lernbegabungen vorrangig genetisch festgelegt sind oder aber durch frühkindliche Erfahrungen geprägt werden, konnte wissenschaftlich bisher nicht umfassend geklärt werden, weshalb ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehe.

[431] Im Teletandem können unterschiedliche Lernstile leichter berücksichtigt werden, da die Lerner darum bemüht sind, sich auf die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen Lernpartners einzustellen.

[432] Wie bereits erwähnt, berücksichtigen die Lernpartner bei der Kooperation im Teletandem die unterschiedlichen Lernstile, Lerngeschwindigkeiten und Interessen des Kommilitonen, des Weiteren evaluieren sie gegenseitig ihre Lernfortschritte. Dadurch kann eine Zunahme ihrer Motivation beobachtet werden, die den individuellen Lernprozess begünstigt.

Zusätzlich zu den vornehmlich genetisch festgelegten Lernvoraussetzungen kommen bereits vor Geburt oder in der frühkindlichen Phase festgelegte Lernerfahrungen, die vor allem das neuromodulare System betreffen, das z. B. unsere allgemeine Aktivität und Aufmerksamkeit steuert und von der individuellen Produktion und Ausschüttung der Neuromodulatoren (Serotonin, Dopamin, Acetylcholin etc.) abhängt. Man geht davon aus, dass sich die individuelle Lernfähigkeit und -bereitschaft anhand der diesem System zugrundeliegenden Fähigkeiten, *Dinge und Geschehnisse der Umwelt in ihrer Bedeutung erfassen zu können* (Roth, 2009: 63), bereits in der frühen Mutter-Kind-Beziehung entwickeln. Demnach lernt ein Säugling oder Kleinkind sehr früh, die Gefühle und Absichten seiner Mutter (und anderer Bezugspersonen) zu erfassen, sie zu interpretieren und Schritt für Schritt zu einer eigenständigen Persönlichkeit heranzuwachsen, die ihre Impulse kontrollieren, sozial interagieren und Empathie für ihre Umwelt empfinden kann (Roth, 2009: 63). Entwicklungsdefizite können deshalb sowohl genetisch bedingt sein, auf pränatale, natale oder postnatale Schädigungen zurückgeführt werden als auch die Folge mangelnden Fürsorgeverhaltens der Bezugspersonen sein, das multifaktoriell begründet werden kann (Roth, 2006: 56).

Die hier angeführten Grundsätze, die für angemessenes Lehren und Lernen eine entscheidende Rolle spielen, sollten Pädagogen bekannt sein und sich auf ihre Unterrichtsgestaltung auswirken, mit dem Ziel den Lernern eine ihren individuellen Bedürfnissen angepasste, attraktive Lernsituation zu bieten. Da die allgemeine Lernbereitschaft durch die Ausschüttung von Neurotransmittern gesteuert wird und das menschliche Gehirn dazu tendiert zu lernen, wenn eine Belohnung erwartet werden kann, scheint die beste Unterstützung für lebenslanges angemessenes Lernen zu sein, bereits im Kindesalter zu erleben, dass Lernen nicht nur nützlich, sondern schön ist. Dies ist eine Frage der Erfahrungen, die Lerner bereits in der frühkindlichen Phase bis ins Erwachsenenalter machen und die sehr stark positiv als auch negativ von den Eltern bzw. Bezugspersonen beeinflusst werden können. Sie hängen meist von den persönlichen Erfahrungen der Eltern und den daraus resultierenden Einstellungen zu Lernen, Schule und Wissenserwerb im Allgemeinen ab. Daneben scheint sich leichter Stress, der zur Ausschüttung von Dopamin führt, das wiederum eine erhöhte Aufnahmebereitschaft des Gehirns nach sich zieht, positiv auf die Lernleistungen auszuwirken. Leidet ein Schüler oder Studierender hingegen unter starkem Stress, der mit Versagensängsten einhergeht und als Bedrohung empfunden wird, mindert dies den Lernerfolg des Individuums beachtlich (Roth, 2009: 64)[433]. Deshalb könnte auch hier der Grundsatz

[433] Vgl. auch Kapitel 2.2.2.2. *Bestrafung und Löschung*.

gelten, *Lerner sollten gefordert, ihre Überforderung sollte hingegen verhindert werden*. Der cinguläre Kortex, der über ein besonderes Monitorsystem verfügt, erkennt überdies, ob eine Belohnung angebracht ist bzw. war oder nicht und reagiert dementsprechend. Deshalb plädiert Roth für klare Regeln hinsichtlich der Leistungsbewertung, die der einzelne Schüler nachvollziehen kann (Roth, 2006: 57).

Wie bereits oben angedeutet, bestimmt der *Aktivierungsgrad des noradrenergen Systems* (Roth, 2009: 65), ob ein Lerner dem Unterricht interessiert, motiviert und aufmerksam folgt, dabei wirkt sich das dopaminerge System auf das Neugierverhalten aus und führt dazu, dass auf bestimmte Reaktionen eine Belohnung erwartet wird, während das cholinerge System dazu beiträgt, dass ein Lerner aufmerksam und konzentriert mitarbeitet (Roth, 2006: 57). Selbst wenn noch nicht erforscht werden konnte, wie das Zusammenwirken der einzelnen Systeme die Wissensverarbeitung und -speicherung beeinflusst, gilt als gesichert, dass der emotionale Zustand des Lerners für signifikantes Lernen entscheidend ist. Je größer z. B. die Sympathie für die Lehrkraft und ihre Art der Wissensvermittlung ist, je besser die Lehrkraft in der Lage ist, ihre Lerner für den Lernstoff zu begeistern und ihr Interesse zu wecken, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lerner sich mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzen und ihre Wissensnetzwerke erweitern. Dies wird durch die anschauliche Darstellung neuer Lerninhalte erreicht, durch die die Lerner Informationen, beispielsweise zu Personen, Ereignissen, Orten, Objekten, Namen, Farben etc., modular verarbeiten und speichern (Roth, 2009: 65). Dabei arbeiten die einzelnen Module nicht unabhängig voneinander, sondern stellen zusammenhängende Bausteine dar, durch deren Verbindung und Austausch untereinander die Bildung von Wissensnetzwerken in Form von Bedeutungsfeldern gefördert wird (Roth, 2006: 57).

Daraus folgt, dass die Speicherung neuen Wissens und der Zugriff auf dasselbe dann am erfolgreichsten sind, wenn die vermittelten Informationen in möglichst vielen verschiedenen Modulen unseres Gehirns kategorisiert und gespeichert werden. Werden wir mit noch unbekannten Inhalten konfrontiert, vergleicht unser Gehirn sie mit den bereits vorhandenen modularisierten Informationen. Stellt es Bedeutungsübereinstimmungen fest, ruft es die mit diesen Informationen verbundenen Bedeutungsaspekte ab (Gedächtnis). Die Verknüpfung dieser alten und neuen Aspekte dient zum Aufbau bzw. zur Erweiterung komplexer Wissensnetzwerke. Man kann demzufolge davon ausgehen, dass neues Wissen dann erfolgreich verarbeitet und gespeichert wird, wenn bereits eine gute Wissensbasis vorhanden ist, auf die unser Gehirn zugreifen kann. Ähnlich wie bei einem Puzzle könnte demnach gelten: Je mehr Bausteine ich bereits kategorisiert habe, desto leichter kann mein Gehirn

vorhandene und neue Informationen verknüpfen, verarbeiten, speichern und bei Bedarf wieder abrufen (Roth, 2009: 65).

2.4.3.5. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Umsetzung im Teletandem

Überträgt man die im vorangehenden Kapitel erläuterten Erkenntnisse auf das Lernen im Teletandem, ergibt sich folgendes Bild: Ein erwachsener Fremdsprachenlerner, der bereits über umfassendes Weltwissen und möglicherweise über Grundkenntnisse der zu erlernenden Fremdsprache verfügt, weil er außer den Teletandemsitzungen begleitende (Fremdsprachen-)Lehrveranstaltungen besucht, besitzt eine breite Wissensgrundlage, die durch die Zusammenarbeit mit dem Teletandempartner kontinuierlich erweitert wird. Beim kooperativen Lernen im Teletandem handelt es sich um eine authentische Kommunikationssituation, in der der Lerner in der Fremdsprache mit dem ausländischen Kommilitonen über selbst gewählte Themen spricht. Dadurch werden unterschiedliche Ansichten ausgetauscht und neue Perspektiven eröffnen sich, denn die Sichtweise des Partners bezüglich der eigenen wie der fremden Kultur und Sprache muss, aufgrund unterschiedlicher Lebens- und Lernerfahrungen, nicht unbedingt mit den eigenen Ansichten übereinstimmen. Diese Art der Zusammenarbeit wirkt sich sehr positiv auf die Motivation und das Interesse beider Partner aus, weil neues Wissen mit bereits bestehendem verknüpft wird und die Konstruktion neuer Erkenntnis begünstigt wird. Des Weiteren handelt es sich bei den Teletandempartnern um Lerner, die zwar in verschiedenen Ländern leben, jedoch über einen vergleichbaren familiären Hintergrund verfügen: Es sind junge Menschen aus einem ähnlichen sozialen Umfeld, Studierende, die sich für fremde Sprachen und Kulturen, aber auch für neue Technologien interessieren. Deshalb ist anzunehmen, dass beispielsweise die (Lern-)Erfahrungen der brasilianischen Partner, trotz unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit, zumindest teilweise mit denen ihrer deutschen Kommilitonen übereinstimmen. Auch aus diesem Grund könnte kooperatives Lernen im Teletandem als eine gute Voraussetzung für angemessenes Lernen angesehen werden[434].

Die zusätzliche Nutzung spezieller Programme wie z. B. *Talk and Write*[435], mit dessen Hilfe die Lerner Inhalte bildlich darstellen und erläutern können, wobei die dargestellten Inhalte jeweils auf den Computerbildschirmen beider Partner erscheinen und simultan verän-

[434] Die bisher im Rahmen des Teletandem-Projektes gemachten Erfahrungen deuten darauf hin, dass dadurch, dass sowohl die brasilianischen als auch die deutschen Partner Studierende sind und aus ähnlichen sozialen Verhältnissen stammen, interkulturelle Differenzen für die Lernpartnerschaften von geringer Bedeutung zu sein scheinen.

[435] Detaillierte Informationen zum Programm Talk and Write können unter www.talkandwrite.com nachgelesen werden.

dert werden können, tragen zur Aktivierung verschiedener Bereiche des neuromodularen Systems der Lerner bei und ermöglichen die Verknüpfung und den Erwerb von Wissen. Die Lerner sprechen in der Fremdsprache, hören sie vom Partner, lesen Texte und besprechen sie oder sehen sich zusammen Videos oder Bilder an, die sie im Internet finden. Für den schriftlichen Austausch bedienen sie sich der Chatfunktion von Skype, Oovoo oder WLM[436], dort notieren und erläutern sie Wörter, Sätze, idiomatische Ausdrücke etc., die sie noch nicht kennen bzw. noch nicht aktiv verwenden können. Gezielte Textarbeit in schriftlicher Form wird anhand regelmäßiger Emailkommunikation sowie der Erfüllung der vom Partner gestellten Aufgaben geübt.

Durch die Vielfalt der individuellen Übungsmöglichkeiten unter Zuhilfenahme des Internets wird der Fremdsprachenerwerb zu einem motivierenden Ereignis, bei dem die zunehmenden fremdsprachlichen Kompetenzen der Teletandempartner in erster Linie einer verbesserten Kommunikation und nicht vorrangig dem Nachweis von Lernfortschritten dienen. Auch dieser Aspekt stellt einen Vorteil im Gegensatz zu traditionellen Lehr- und Lernmethoden dar, da auf diesem Weg weit mehr Hintergrundwissen vermittelt werden kann, als in herkömmlichen Unterrichtssituationen der Fall. Dies beruht vor allem auf dem regelmäßigen Kontakt mit einem Spezialisten der fremden Sprache und Kultur, durch die der Lerner andere, von der Lehrkraft und vom Lehrstoff unabhängige Sichtweisen zu den unterschiedlichsten Themen erfährt. Außerdem stellen der begleitende Unterricht, die Selbstevaluation der Teletandemsitzungen anhand von Bewertungsbogen und Vokabellisten durch die Partner, die Supervisionssitzungen der Lehrkraft mit beiden Partnern sowie regelmäßig erfolgende virtuelle Gruppentreffen der brasilianischen und deutschen Studierenden wichtige Voraussetzungen für einen gelungenen Lernprozess im Teletandem dar.

Aus neurowissenschaftlicher Sicht kann zudem angenommen werden, dass das Lernen im Teletandem dazu beiträgt, möglichst viele Ressourcen unseres Gehirns zu nutzen und unser Wissen durch neue Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern. Die Methode bietet hier eine gute Basis für die Wissenskonstruktion, weil der persönliche Kontakt mit dem ausländischen Partner die Reflexion von Themen, Inhalten und Meinungen erleichtert, was sich förderlich auf die Dekonstruktion und Rekonstruktion von Wissen[437] auswirkt und infolgedessen zur Flexibilität der neuromodularen Strukturen (und somit der Gehirnleistung) beiträgt. Die authentische Kommunikationssituation auf Augenhöhe bedeutet Lernen im indi-

[436] Vgl. hierzu auch die unterschiedlichen Chat- und Videokonferenzprogramme Skype, Oovoo und Windows Live Messenger (WLM), die unter den folgenden Internetadressen aufgerufen werden können: www.skype.com, www.oovoo.com, www.messenger.live.de.
[437] Vgl. auch Siebert, 2004: 4.

viduellen Tempo, eine Überforderung des Lerners ist aufgrund des persönlichen Kontaktes und regelmäßigen Feedbacks des Partners nicht zu erwarten. Fortgeschrittene Studierende können, nach einer Einführung in die Lehr- und Lernmethode, die Teletandemsitzungen auch ohne begleitenden Unterricht durchführen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie die Gelegenheit wahrnehmen, zwei- bis dreimal pro Semester eine Supervisionssitzung mit einem Tutor oder der Lehrkraft zu vereinbaren, in der u. a. linguistische, didaktische, kulturelle, organisatorische, aber auch persönliche Fragen und Probleme der Partner besprochen werden.

Der spezifische Lehr- und Lernkontext der Teletandemmethode scheint eine sehr gute Voraussetzung für signifikantes, lebenslanges Lernen, insbesondere auch aus neuropsychologischer Sicht, darzustellen. Die Partner arbeiten in Eigenregie zusammen und haben dennoch jederzeit die Möglichkeit, sich mit der Lehrkraft und den Kommilitonen auszutauschen und Fragen und Probleme zu besprechen. Anders als in traditionellen Unterrichtsszenarien evaluieren die Studierenden ihre Leistungen der Teletandemsitzungen selbstständig und belegen dies anhand von Bewertungsbogen und Vokabellisten, die nicht benotet werden. Die Nutzung des Internets sowie moderner Kommunikationsprogramme ermöglicht den visuellen, mündlichen und schriftlichen Austausch der Lerner untereinander, was sich ebenfalls stimulierend auf das neuromodulare System auswirkt. Motivation und Interesse, aber auch der Ehrgeiz der Lerner mehr über die fremde Sprache und Kultur zu erfahren, werden durch den persönlichen Kontakt mit den gleichaltrigen ausländischen Studierenden gefördert. Ein Bezug zur universitären Lehre sowie ein gewisses Gruppen- und Zusammengehörigkeitsgefühl werden durch den begleitenden Unterricht erreicht, der außerdem in Form eines gemeinsamen virtuellen Klassenzimmers für ausländische und deutsche Teletandemlerner angeboten werden könnte[438].

Auch wenn der Fokus des Teletandemlernens bisher auf den Voraussetzungen für angemessenes Lernen der Studierenden, nicht jedoch für eine angemessene Lehre der Lehrkräfte liegt, ergeben sich durch die neue Methode eine Reihe interessanter Möglichkeiten, die Motivation, das Interesse und somit auch den Lernprozess von Lehrkräften positiv zu beeinflussen und langfristig zu fördern. Dies nicht nur, weil es sich beim Teletandem um eine abwechslungsreiche Methode handelt, bei der die Lehrkraft nicht allein verantwortlich für

[438] Der gemeinsame, länderübergreifende, mithilfe von Internet und Beamer durchgeführte Unterricht in Form eines *virtuellen Klassenzimmers* kann im Rahmen dieses Projektes nicht umfassenden untersucht werden, stellt jedoch ein interessantes Forschungsgebiet sowohl aus linguistischer als auch kulturwissenschaftlicher Sicht dar. Um ein solches Vorhaben durchführen und ein bilaterales, virtuelles Klassenzimmer dauerhaft einrichten zu können, bedarf es der intensiven Zusammenarbeit der Fremdsprachenabteilungen der beteiligten Universitäten sowie der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen, auch wenn sie ausschließlich *virtuell*, d. h. über das Internet, stattfinden.

den Lernerfolg der Studierenden ist, sondern eher die Funktion eines Beraters oder Moderators übernimmt, der den Lernprozess unterstützend begleitet. Die Möglichkeit der Studierenden selbstständig ausgewählte Themen nach eigenen didaktischen Vorstellungen zu behandeln, die sie später im begleitenden Unterricht präsentieren und reflektieren, tragen ebenso dazu bei, dass die Lehrkraft neuen Input und Anregungen zu Themen erhält, die die Studierenden als interessant ansehen. Dies wirkt sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung aus und fördert somit nicht nur die Motivation der Lerner, sondern auch der Lehrkräfte. Die Beschäftigung mit den Arbeiten (z. B. Lernertagebuch, Teletandembericht), die die Teletandemlerner während ihrer Partnerschaft anfertigen, ermöglicht der Lehrkraft einen Einblick in die individuellen Lernerpersönlichkeiten und gibt Hinweise auf Lernstil, Gedächtnisleistung und Lernbegabung. Gleichzeitig können anhand der linguistischen Analyse der Vokabellisten die in der Fremdsprache erzielten Lernfortschritte untersucht und evaluiert werden. Dadurch ist die Lehrkraft in der Lage, sich ein umfassenderes Bild über die Lernpersönlichkeit jedes Einzelnen zu machen und Lernprozesse individuell zu unterstützen. Überdies lädt der auf diese Weise gewonnene persönliche und individuelle Kontakt zu den Studierenden die Lehrkraft dazu ein, ihre eigenen Perspektiven sowie sich daraus ergebende Rückschlüsse, gerade auch hinsichtlich des Wissenserwerbs sowie der Ansichten über den Charakter, die Lernfähigkeit usw. ihrer Lerner zu reflektieren und bei Bedarf neu zu konstruieren.

Roth weist darauf hin, dass wir

> *keinen direkten, willentlichen Einfluss auf den Lernerfolg haben, weder auf den eigenen noch den unserer Schüler, sondern jede Einflussmöglichkeit geht nur über die Beeinflussung der Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens. Weder kann der Lehrer sagen „das lernt ihr jetzt gefälligst!“, noch kann der Schüler beschließen „das behalte ich jetzt“* (Roth, 2009: 68, Hervorhebung im Original).

Wie bereits erwähnt, sind genetische sowie frühkindlich erworbene Lernfaktoren kaum zu beeinflussen, trotzdem hat die Lehrkraft verschiedene Möglichkeiten, den Lernprozess ihrer Lerner in eine positive Richtung zu lenken. Auch dies lässt sich am Beispiel der Lehr- und Lernmethode Teletandem nachvollziehen, in der eine abwechslungsreiche Lernumgebung und eine interessante Lernsituation sowie die individuelle Förderung der Lerner als Voraussetzungen für signifikantes Lernen angesehen werden.

Teil 2: Teletandem

3. Einführung

In den folgenden Kapiteln wird das seit Wintersemester 2006/07 bestehende bilaterale Kooperationsprojekt des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg Universität Mainz mit der Universität des brasilianischen Bundesstaates São Paulo in Assis, der *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), beschrieben, das die Entwicklung der Lehr- und Lernmethode Teletandem sowie die Implementierung der Methode in den institutionellen Kontext zum Ziel hat.

Doch was ist unter der Zusammenarbeit im Teletandem eigentlich zu verstehen? Bekannt wurde das Konzept des *Tandemlernens* durch das Bild von zwei Radfahrern, die gemeinsam auf einem Tandem in die Pedale treten, um ein für beide wichtiges Ziel zu erreichen. Dabei sprechen sie sich hinsichtlich der von ihnen gewählten Route ab und wechseln in gleichmäßigen Intervallen die Plätze (Holstein/Oomen-Welke, 2006: 9). Ihr dabei verfolgtes Ziel ist nicht nur die nächste Eisdiele, sondern die gemeinsame Fahrt an sich. Dieses Bild kann auch auf den Fremdsprachenerwerb übertragen werden, schließlich handelt es sich beim Tandemlernen um die gegenseitige Unterstützung der Studierenden beim selbstständigen Erwerb von Kompetenzen in einer fremden Sprache und Kultur, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt werden wird.

Anhand eines historischen Abrisses wird die Entwicklung des Lernens im Tandem und Teletandem, zunächst am Beispiel des *mutual oder monitorial systems* bzw. der *Bell-Lancaster-Methode* sowie *Schüler-helfen-Schülern-Programmen*, nachvollzogen. Im Anschluss daran werden verschiedene Projekte zum Lernen im Tandem seit den 1960er Jahren vorgestellt. In Kapitel 3.2. wird das Teletandemprojekt an der UNESP und dem FTSK der Universität Mainz erläutert und die theoretischen Grundlagen einer Lehr- und Lernmethode Teletandem herausgearbeitet. Dabei wird in Kapitel 3.2.3. *Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem* auf die für das konstruktive Lehren und Lernen wichtigen *Einstellungen der Lehrkraft (und der Lerner)* nach Carl R. Rogers eingegangen sowie die grundlegenden Prinzipien des Lernens im Teletandem, *Autonomie, Gegenseitigkeit* und *Einsprachigkeit* angeführt und ihre Bedeutung für angemessenes Lernen analysiert. Des Weiteren werden die theoretischen Erkenntnisse aus Teil 1 und 2 dieser Arbeit zueinander in Beziehung gesetzt und interpretiert.

3.1. Historischer Abriss des Fremdsprachenlernens im Tandem und Teletandem

Die Geschichte des Lernens im Tandem wurde in den letzten Jahren bereits ausführlich von mehreren Autoren beschrieben (u. a. Brammerts/Kleppin 2001, 2005; Schmelter 2004; Bechtel, 2003; Brammerts, 2001; Calvert, 1992; DFJW, 1999, 2007; Dill, 1988; Kerndter, o. J.; Wolff, 1982, 1999, 2000, 2005; Herfurth 1992, 1993, 1996)[439].

Vergleicht man die von den oben angeführten Autoren dargelegten Meinungen, lässt sich feststellen, dass insbesondere Jürgen Wolff (1991, 2000), aber auch Herfurth (1993), Calvert (1992) und das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW, 1999) in ihren Publikationen den schottischen Pädagogen Dr. Andrew Bell (1753-1832) und später auch seinen englischen Kollegen Joseph Lancaster (1778-1838) als Wegbereiter des Lernens im Tandem sehen[440]. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass ein Ziel der Einführung des mutual system[441], der auch als *Madras*[442]*und später monitorial system* oder *Bell-Lancaster-Methode* bekannten Lehr- und Lernmethode das auf *Gegenseitigkeit* beruhende Lernen der Schüler war[443], das ebenso eines der Hauptprinzipien des Lernens im Tandem und Teletandem darstellt[444]. Im folgenden Kapitel werden deshalb zunächst die Lehr- und Lernmethoden Bells und Lancasters vorgestellt, bevor in Kapitel 3.1.2. *Schüler-helfen-Schülern (ShS)* der Nutzen moderner Tutorenprogramme[445] für die Begüngstigung autonomen und auf Gegenseitigkeit beruhenden Lernens erläutert wird. Nachdem in Kapitel 3.1.3. *Schwarze Pädagogik oder Vorläufer des Tandemlernens?* zusammenfassend aufgezeigt wird, warum ShS-Programme als Vorläufer der Tandemmethode verstanden werden könnten, werden in den darauffolgenden Kapiteln die Anfänge des Lernens im Tandem bis hin zur Entwicklung der Methode Teletandem beschrieben.

3.1.1. Das *mutual system* oder die *Bell-Lancaster-Methode*

Bereits Ende des 18. Jahrhunderts befasst sich Andrew Bell mit pädagogischen Konzepten, die die traditionellen Aufgaben der Lehrer an den Schulen reduzieren und durch die ge-

[439] Vgl. hierzu auch Schmelter, 2004: 134.
[440] Diese Auffassung wird von Schmelter (2004: 134f) jedoch nicht vertreten.
[441] Vgl. auch *mutual instruction*.
[442] Bereits 1797, ein Jahr nach seiner Rückkehr aus Indien, veröffentlichte Bell einen Bericht über die Erfahrungen, die er während seiner Zeit an der Schule in Madras gewonnen hatte, mit dem Titel *An Experiment in Education made at the Male Asylum in Madras, suggesting a system by which a school or family may teach itself under the Superintendence of a Master or Parent*.
[443] Die von Bell angestrebte gegenseitige Zusammenarbeit der Schüler sollte u. a. dazu beitragen, die aufgrund des im 19. Jh. - nicht nur in Großbritannien - herrschenden Lehrermangels, dem eine große Anzahl lernwilliger Schüler, vor allem aus sozial schwachen Familien gegenüberstand, zu kompensieren.
[444] Vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.2. *Das Gegenseitigkeitsprinzip*.
[445] Auch die Lehr- und Lernmethode Teletandem könnte als eine Art ShS-Programm verstanden werden.

meinschaftliche Zusammenarbeit der Schüler substituieren sollen[446]. Um auch Kindern aus den unteren Gesellschaftsschichten zumindest eine Grundausbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen) zu ermöglichen, führte Bell an vielen Schulen das *mutual system* ein[447]. Die Umsetzung der neuen Lehrmethode erscheint auf den ersten Blick sehr einfach. Bell wählte die intelligentesten seiner älteren Schüler aus, sogenannte *tutors* oder *monitors* (Klassenordner), damit diese ihr bereits im Unterricht erworbenes Wissen an jüngere Mitschüler weitergeben konnten. Anstatt des bis dato praktizierten Frontalunterrichts in Klassen mit um die 50 Schülern, arbeiteten die Kinder nun in kleinen Gruppen zusammen[448]. Dabei wurden die Gruppen nicht nach Alter, sondern entsprechend der Fähigkeiten der Einzelnen eingeteilt. Diese Einteilung entwickelte sich mit der Zeit dahingehend, dass nicht mehr der Lehrer allein bestimmte, wer welche Aufgabe in der Gruppe übernehmen konnte oder eine Klasse auf- oder absteigen musste, sondern die Schüler an diesem Entscheidungsprozess beteiligt waren.

Die Grundsätze der Bellschen Methode verdeutlichen, wie weit der Pädagoge seiner Zeit voraus war. Er gehörte zu den Ersten, die die Meinung vertraten, jeder Schüler sollte sein eigenes Lernniveau finden, der Stoff sollte in kleinen Lernschritten erarbeitet werden und perfekt sitzen, bevor man sich an den nächsten Lernschritt wagte[449], der gesamte Lernprozess sollte auf dem Grundsatz *learning by teaching*[450] beruhen. Teil der neuen Lehrmethode stellte hierbei die Evaluation der Schülerleistungen, die Bell ein großes Anliegen war, dar[451].

Bahnbrechend zu einer Zeit, in der man weit von der Gleichstellung in der Gesellschaft entfernt war, ist ebenso das Prinzip, keinen Schüler „zurückzulassen", *let there be no residuum*[452], da nicht die soziale Herkunft über die Zukunft der Kinder entscheiden sollte, sondern ihre individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse. Neben der Vermittlung von Wissen stellte deshalb auch die moralische Erziehung der Schüler für Bell einen Grundpfeiler der Schulausbildung dar. Bell, der während seiner eigenen Schulzeit schlimmen Prügelstrafen ausgesetzt war, duldete keine körperliche Züchtigung der Schüler, obwohl Schläge damals als das Instrument galten, ungezogene Schüler zu *erziehen* bzw. zu disziplinieren.

---

[446] Vgl. hierzu den auf der Homepage des Madras College in St. Andrews veröffentlichten Artikel von Gilroy (1997). Onlinedokument aufgerufen am 19.09.08 unter www.madras.fife.sch.uk/archive/articles/therevdrandrewbell.html.

[447] Gilroy (1997)

[448] Gilroy (1997)

[449] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2.4. *Skinners radikaler Behaviourismus und (institutionelles) Lernen*.

[450] Gilroy (1997)

[451] Zur Bedeutung der Selbstevaluation für angemessenes Lernen vgl. auch Teil 1 dieser Arbeit, z. B. Kapitel 2.3.2.4.3. *Motivation und Lernen in institutionellen Kontexten*, 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*, 2.4.3.5. *Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Umsetzung im Teletandem*.

[452] Gilroy (1997)

Die Bemühungen Bells, das *mutual system* an britischen Schulen im ganzen Land zu implementieren, führten 1811 zur Gründung der *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church throughout England and Wales*, mit deren Hilfe das *mutual system* überall im Land bekannt gemacht werden konnte. Bereits im Jahre 1816 wurde an 756 Schulen nach der von Bell entwickelten Lehr- und Lernmethode gearbeitet.

1800 gelangte eine Abschrift von Bells Arbeit *An Experiment in Education (1791)* in die Hände des damals 22-jährigen Quäkers und Pädagogen Joseph Lancaster (1778-1838)[453]. Lancaster, dessen dringendes Anliegen ebenfalls eine angemessene Schulbildung für Kinder aller sozialen Schichten in Großbritannien war, entwickelte die auf den Erfahrungen Bells beruhende Methode weiter[454]. Dabei verfolgte er die gleichen Grundideen wie sein Vorgänger, modifizierte sie jedoch teilweise.

Wurden in Bells Schulen die *monitors* von Assistenten unterstützt und hatte der *master*, der Lehrer, nach wie vor die Oberaufsicht über den Lernprozess der Schüler, ersetzten in den Lancaster-Schulen *monitors* die Assistenten. Auch war die Supervision durch einen Lehrer nicht immer gewährleistet[455]. Des Weiteren führte Lancaster ein Belohnungs- sowie ein Bestrafungssystem ein. Lernten die Schüler eines *monitors* sehr schnell und konnten sie bald in die nächste Klasse aufsteigen, erhielten die, die aufstiegen, einen Preis und der *Klassenordner* durfte sich ein Schildchen anstecken, das ihn als *commendable monitor*[456] auszeichnete, als lobenswerten Klassenordner. Nach sechs Auszeichnungen erhielt der Klassenordner einen Preis. Diese Belohnungen sollten die *monitors* motivieren, sich noch intensiver um die Begünstigung der Lernprozesse der jüngeren Schüler zu bemühen. Ein weiterer pädagogischer Unterschied der Bellschen im Gegensatz zur Lancasterschen Methode lag in der strengen Bestrafung. So war es z. B. den Schülern in den Lancaster - Schulen nicht erlaubt zu sprechen. Wann immer ein Junge schwätzte, wurde er dafür bestraft[457]. Diese Strafen gingen soweit, dass Schüler nach dem Unterricht von den Klassenordnern an

[453] Vgl. **Salmon**, David (1932): The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment. In: **Wilson,** Dover/**Litt**, D. (1932/1990): *Landmarks in the History of Education* London, Cambridge University Press. Onlinedokument, aufgerufen am 20.09.08 unter http://www.constitution.org/lanc/practical.htm.
[454] Salmon (1932)
[455] Lancaster (1803)
[456] Salmon (1932)
[457] Aus heutiger Sicht kann Strafe nicht mehr als Anreiz zum Lernen verstanden werden, doch muss man berücksichtigen, dass die Ansichten hierüber im 19. Jh. noch stark von den heute verfolgten pädagogischen Konzepten abwichen und Prügelstrafen eine gängige Methode waren Schüler zu erziehen bzw. zu disziplinieren.

Schultische gefesselt wurden, um sie zu Disziplin zu bewegen. Trotzdem wird betont, dass es nur selten nötig war, solch harte Strafen einzusetzen[458].

Die Lektüre der Publikationen der hier vorgestellten Pädagogen macht deutlich, dass Bell und Lancaster mit der Entwicklung des *mutual* oder *monitorial systems* ihrer Zeit voraus waren. Bereits Anfang des 19. Jh. waren sie davon überzeugt, dass eine Lehr- und Lernmethode, die auf dem Konzept gegenseitigen Lehrens und Lernens basiert, die Lernergebnisse der Schüler deutlich verbessern würde. Angetrieben durch die sozialen Missverhältnisse im 18. und 19. Jh., der Hochphase der industriellen Revolution in Europa und Amerika, versuchten sie mit einfachen Mitteln eines der Kernprobleme der damaligen Gesellschaft, die Erziehung und Ausbildung der Kinder aller Bevölkerungsschichten zu lösen. Selbst wenn der Erfolg ihrer Methode in den Armenschulen Großbritanniens und später auch in denen Amerikas und Europas nicht dazu führte, eine gerechte Welt herzustellen, trug sie dennoch dazu bei, über die wichtige Bedeutung der Schulbildung für die unteren Schichten nachzudenken und zu versuchen, diese zu ermöglichen.

3.1.2. Schüler-helfen-Schülern (ShS)

Die von Bell und Lancaster entwickelte Lehr- und Lernmethode zählt zu den klassischen ShS-Programmen[459] wie von Feldmann (2002) in seinem Aufsatz *Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer*, beschrieben. Bereits in den 1970er Jahren waren in den USA, aber auch in Deutschland, eine Reihe ShS – bzw. Tutorenprogramme durchgeführt und bewertet worden, doch bewährte sich diese Lehr- und Lernform aus verschiedenen Gründen nicht an Schulen und Universitäten[460]. In Anlehnung an eine Untersuchung von Fitz-Gibbon (1977), verhinderten in der Regel organisatorische Probleme die Einführung von ShS-Programmen, die sich u. a. durch Schwierigkeiten in der Zeitabstimmung der Tutoren mit den von ihnen betreuten Mitschülern erklären lassen, durch den zusätzlichen, oft nicht zu bewältigenden Arbeitsaufwand für die betreuenden Lehrkräfte sowie aufgrund fehlender Räumlichkeiten (Feldmann, 2002: 22)

Empirische Untersuchungen führten dahingegen zu der Erkenntnis, dass gerade leistungsschwache Schüler durch Lehren und Unterrichten ihre eigenen Lernergebnisse verbessern konnten (Devin-Sheehan, 1976, Allen, 1976, Fitz-Gibbon, 1977, in Feldmann, 2002: 3). Außerdem waren sie in der Lage Lernziele zu erreichen, die sie im Rahmen des herkömm-

[458] Salmon (1932)
[459] ShS-Programme werden auch Tutorenprogramme genannt.
[460] Vgl. hierzu die von Feldmann angeführten Tutorenprogramme aus den 1970er Jahren (Feldmann, 2002: 5-8).

lichen Schulalltags nicht hätten erwerben können, wie z. B. die Entwicklung eines positiven Selbstbildes[461], von Empathie[462] und Wertvorstellungen[463], die Förderung der moralischen Entwicklung[464] sowie die Weiterentwicklung der Rolle des Lehrers[465] (Feldmann, 2002: 4). Des Weiteren ergaben die Untersuchungen, dass die aus Sicht ihrer schulischen Leistungen *schlechtesten* Tutoren die besten Lernergebnisse bei ihren Mitschülern erzielten. Es wurde festgestellt, dass selbst wenn Erwachsene mit pädagogischer Vorbildung Schüler unterrichteten, keine besseren Lernergebnisse erwartet werden konnten, als wenn diese Aufgabe von Schülern übernommen wurde (in Feldmann, 2002: 22f). Ein Vorteil des ShS-Lernens scheint demnach vor allem darin zu liegen, dass es zwischen Tutoren und Schülern meist nur geringe Alters- und Statusunterschiede gibt, was dazu führt, dass die Schüler weniger Hemmungen haben und leichter lernen als im durch eine Lehrkraft gesteuerten Frontalunterricht (Feldmann, 2002: 22)[466].

Doch auch andere Gründe sprechen für die Nutzung von Tutorenprogrammen an europäischen Schulen und Universitäten, insbesondere, da sie mit den Zielen des Bologona Prozesses wie Mündigkeit des Lerners, Förderung lebenslangen Lernens und Lernen lernen in Einklang stehen[467].

Die Grundlage effektiver Tutorenprogramme beruht jedoch in erster Linie auf Veränderungen im Rollensystem der Bildungsinstitutionen, d. h. im Verständnis der herkömmlichen Lehrkraft-Schüler-Rollen. Schüler, die bisher ausschließlich Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen mussten, lernen durch ihren Einsatz als Tutoren, Verantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler zu übernehmen, gleichzeitig wird die Lehrkraft als Autoritätsperson entlastet, was sich positiv auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis auswirkt und nicht nur die Autonomie der Lerner, sondern ebenso der Lehrer verbessert. Auch sind

---

[461] Vgl. hierzu auch den von Albert Bandura geprägten Begriff der Selbstwirksamkeit u. a. in Kapitel 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit* sowie in Kapitel 2.3.2.3.4.1. *Motivation und Selbstwirksamkeit*.

[462] Vgl. hierzu u. a. Kapitel 2.3.2.2.2.2. *Positive Psychologie und Lernen*, Kapitel 2.3.2.4.1. *Motivation und Lernen*, Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*, Kapitel 2.4.3.4. *Voraussetzungen für angemessenes Lehren und Lernen: Harmonie, Motivation und Aufmerksamkeit* sowie Kapitel 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft und Lerner* aber auch Kapitel 3.2.2.2. *Das Gegenseitigkeitsprinzip*.

[463] Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.2.2.5. *Skinners Auffassung von Autonomie* sowie in Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*.

[464] Zu moralischen Wertvorstellungen vergleiche auch Kapitel 2.2.2.1. *Positive und negative Verstärkung*, Kapitel 2.4.2. *Integrativer Konstruktivismus*, 2.4.2.1.2. *Grundlegende Begriffe der Geschichten & Diskurse - Theorie*, Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*, Kapitel 2.4.2.3.1. *Lernprozesse und Lernen* sowie Kapitel 2.4.2.2.2. *Lehr- und Lernkulturen*.

[465] Zur Rolle des Lehrers vgl. auch Kapitel 2.3.2.4.3. *Motivation und Lernen in institutionellen Kontexten* und Kapitel 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft und Lerner* und Kapitel 3.2.2. *Die Prinzipien des Lernens im Teletandem* .

[466] Diese Ansicht wird ebenso von den Studierenden, die mit gleichaltrigen Kommilitonen im Teletandem zusammenarbeiten, vertreten und von ihnen als ein wichtiger Vorteil der Lehr- und Lernmethode gegenüber traditionellen Unterrichtsszenarien bezeichnet.

[467] Vgl. auch Feldmann, 2002: 8.

Schüler, die während ihrer Schulzeit als Tutoren eingesetzt wurden, später besser in der Lage, ihrer Rolle als mündige Erwachsene gerecht zu werden[468]. Konflikte zwischen Schülern bzw. ganzen Schulklassen werden reduziert, da die Zusammenarbeit von Schülern unterschiedlicher Altersgruppen zu einer Neustrukturierung der Rollen führt, wodurch Konflikte zwischen den einzelnen Gruppen abgebaut werden (Feldmann, 2002: 9). Untersuchungen haben des Weiteren ergeben, dass der bei der Umsetzung von ShS-Programmen erforderliche Rollentausch zu einer Veränderung der Einstellungen und Verhaltensweisen sowohl von Lehrern als auch Schülern führt. Durch die sogenannte *forced compliance*, d. h. die Übernahme einer im herkömmlichen Schulsystem gegen die eigene Einstellung gerichteten Haltung, können Schüler Lehrer, deren Rolle sie zeitweilig übernehmen, besser verstehen. Umgekehrt fällt es auch den Lehrern leichter sich von Vorurteilen, insbesondere gegenüber schwachen Schülern, zu lösen (Feldmann, 2002: 10)[469].

Ein anderer Vorteil von ShS-Programmen könnte in der besseren Sozialisation der Schüler als Individuen, aber auch in der Gruppe gesehen werden. Aus pädagogischer Sicht können Sozialisierungsziele wie Demokratisierung, Chancengleichheit und Mündigkeit aller Schüler im Frontalunterricht nur selten realisiert werden, vermittelt diese Lehrform den Schülern meist, dass sie sich in erster Linie den Lehrern und ihren Anforderungen unterordnen müssen (Feldmann, 2002: 12). Darüber hinaus unterstützt die Benotung der schulischen Leistungen diese Rollenverteilung, die nicht unbedingt dazu beiträgt, Schüler zum selbstständigen, autonomen Lernen anzuleiten oder dieses zu fördern. Geht man davon aus, dass eine der Hauptaufgaben der Schule darin besteht, Schüler zu selbstständig arbeitenden Persönlichkeiten zu erziehen und zwar auch, wenn sie im späteren Berufsleben *ohne direkte personelle Überwachung und Abhängigkeit der Gratifikationen von beobachtbarem Wohlverhalten* (Feldmann, 2002: 12) ihre Arbeit tun oder Entscheidungen treffen, müsste man andererseits erkennen, dass diese Forderungen nicht unbedingt durch herkömmliche Unterrichtsformen erreicht werden. Die Tutorenarbeit mit jüngeren Mitschülern bereitet die Schüler jedoch darauf vor, mündige, selbstständige Mitglieder der Gesellschaft zu werden. Dies ist einer der Gründe, warum Erziehungs- und Sozialwissenschaftler davor warnen an-

[468] Dabei sollte besonderes Augenmerk auf die Ausbildung der Tutoren gelegt werden, um zu verhindern, dass sie in eine klassische Lehrerrolle geraten. Wichtig ist, dass Schüler die Gelegenheit erhalten, ihre Lehrerrolle in Absprache mit Beratern (Pädagogen, Psychologen, Eltern etc.) kreativ zu gestalten, statt in herrschende Klischeevorstellungen zu verfallen (Feldmann, 2002: 9). Diese Erkenntnis sollte auch Teletandemlernern vor Beginn ihrer Teletandempartnerschaft, in der beide Partner abwechselnd eine *Lehrer*- und *Lernerrolle* einnehmen, vermittelt werden. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.

[469] Das durch den Rollentausch Lehrer – Schüler erreichte verbesserte gegenseitige *empathische Verständnis*, ist ebenso Grundlage einer gut funktionierenden Teletandempartnerschaft sowie Voraussetzung für die Gestaltung einer konstruktiven Lehr- und Lernumgebung. Vgl. auch Kapitel 3.2.1.3. *Empathisches Verstehen*.

zunehmen, dass die für eine gesunde und sozialverträgliche Gesellschaft wichtigen Vorhaben ohne Veränderungen der schulischen Organisationsstrukturen erreicht werden können[470]. Statt zusätzliche Lerninhalte in bereits bestehende Lehrpläne zu zwingen, sollten stattdessen offenere Lernumwelten geschaffen werden (Feldmann, 2002: 12).

Des Weiteren sollte die positive Wirkung der in ShS-Programmen ermöglichten selbstständigen Gestaltung sozialer Situationen durch die Schüler sowie die konsequente Förderung der Selbstverwirklichung jedes einzelnen Schülers hervorgehoben werden. Durch altersgemischte (Klein-)Gruppen- oder Partnerarbeit helfen sich Schüler gegenseitig, ohne Schwächen zugeben zu müssen oder ihren Status in der altershomogenen Klasse zu gefährden. Außerdem trägt diese neue Perspektive, aus der die eigene soziale Kompetenz bewertet wird, dazu bei, das Selbstbewusstsein der Schüler zu stärken und verhindert einen *Gesichtsverlust*[471]. Eine wichtige Funktion wird hierbei den informellen, nonverbalen Elementen in der Interaktion der Schüler beigemessen, die deutlich von ihrem im Unterricht beobachtbaren Sozialverhalten abweicht, das aufgrund der traditionellen Lehrer-Schüler-Rollenverteilung oft eher standardisiert scheint.

> *Solche Elemente, die zur Stützung und Erhaltung sozialen Verhaltens äußerst bedeutsam sind, sind gerade bei Schüler-Schüler-Kontakten häufig anzutreffen und sind wohl auch mit ein Grund für die größere Befriedigung von Schülern bei solchen Kontakten. Zu solchen nonverbalen Verhaltensweisen gehören Körperkontakte, Gesten, Mienenspiel, Handbewegungen, Körpernähe, Kopfnicken, „paralinguistische" Töne und Geräusche, etc.* (Feldmann, 2002: 13).

Die hier nur ausschnittweise geschilderten pädagogischen, aber auch soziologischen und sozialpsychologischen Erkenntnisse, erlauben den aktuellen Vergleich zum autonomen Lernen im Tandem und Teletandem. Obwohl laut Schmelter kein Bezug vom Tandemlernen zum *monitorial system* von Bell und Lancaster hergestellt werden kann,

> *weil die für das Tandem typische Konstellation zweier verschiedensprachiger Lerner nicht gegeben ist* (Schmelter, 2004: 135),

handelt es sich beim Lernen auf Gegenseitigkeit oder dem ShS-Lernen doch um Lehr- und Lernmethoden, die den Grundsatz der *Gegenseitigkeit*, das wichtigste der drei Prinzipien

[470] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2.1.1. Autonomie und Lernen.

[471] Die hier aufgezeigten Aspekte *gegenseitigen Lernens* auf die Sozialentwicklung sind auch für die Unterrichtsorganisation an Universitäten erhellend. Insbesondere in einem kleinen Fach wie Portugiesisch, mit relativ niedrigen Studierendenzahlen und folglich einer kleinen Zahl an Lehrkräften, könnten gemeinsame Lehrveranstaltungen für Studierende unterschiedlicher Leistungsniveaus konzipiert und somit die Lernprozesse, gerade auch leistungsschwacher Studierender, besser unterstützt werden. In der (leistungs-)gemischten Partner- oder Kleingruppenarbeit könnten starke Studierende, die im Frontalunterricht dazu neigen die Stunde zu dominieren, bereits erworbene Kenntnisse vertiefen. Dahingegen könnten schwächere Studierende mit Unterstützung der Kommilitonen ihre Wissenslücken schließen, wodurch ihr Selbstbewusstsein gestärkt und ihre aktive Unterrichtsbeteiligung gefördert würde. Infolgedessen könnte mehr Stoff intensiver abgehandelt werden, als im herkömmlichen Frontalunterricht der Fall.

des Lernens im Teletandem[472], als Grundpfeiler einer zu Selbstständigkeit und Autonomie hinführenden Lehre ansehen. Aus diesem Grund könnte das Teletandemlernen in der Lehre als sinnvolle Methode betrachtet werden, Schüler wie Studierende zu motivieren ihre Lernziele selbstständig zu erreichen. Sei es beim Lernen einer Fremdsprache in Zusammenarbeit mit einem ausländischen Kommilitonen oder in Bezug auf andere, Schule oder Studium betreffende Lerninhalte, gemeinsam mit einem inländischen oder ausländischen Partner. Die Entwicklung und Implementierung der Methode Teletandem am FTSK der Universität Mainz soll demnach dazu beizutragen, sich komplettierende traditionelle und moderne Lehr- und Lernmethoden zu kombinieren und im Zuge des Bologna Prozesses geforderte Ziele wie Autonomie, lebenslanges Lernen etc. zu berücksichtigen und ihre Umsetzung in der Lehre zu unterstützen.

Trotz bestehender Vorurteile wirken sich Ansätze, die mit denen der britischen Reformer Bell und Lancaster vergleichbar sind, auf die Entwicklung neuer Organisationsformen und pädagogischer Ansätze an deutschen Schulen aus. Der Wunsch nach Abkehr von traditionell organisierten Schulen hin zu liberaleren Bildungstheorien, gestützt durch eine reformierte Didaktik, wird in Deutschland der Reformpädagogik zugeschrieben, die je nach Kontext in verschiedene Phasen eingeteilt wird[473]. So bedeutet Reformpädagogik zum einem das kontinuierliche, kritische Reflektieren pädagogischer Theorien und ihrer Umsetzung in der Praxis, zum anderen bezieht sich der Begriff auf die letzten drei Jahrhunderte, in denen sich über mehrere Phasen ein neues Verständnis von Bildung und Erziehung entwickelte. Unterschieden werden hierbei die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, die staatlichen Schulreformen und reformpädagogischen Richtungen seit Beginn des 19. Jh. sowie die Entwicklung der Reformpädagogik nach 1945. Eine etwas engere Definition der Reformpädagogik bezieht sich auf das intensive Streben nach pädagogischen Reformen, die sich vom ausgehenden 19. Jh. bis in die 1940er Jahre des 20. Jh. hinziehen. Als Vertreter der Reformpädagogik[474] gelten u. a. Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm Fröbel, Leo N. Tolstoi, John

[472] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2.2. *Das Gegenseitigkeitsprinzip*.

[473] Vgl. hierzu http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/comenius/Material/06/Reform/DieReformp%E4dagogik.htm, Online-Dokument aufgerufen am 17.09.07. Weiterführende Literatur auch unter http://reformpaedagogik-archiv.de/index.html, Online-Dokument zuletzt aufgerufen am 10.09.08.

[474] Einen Überblick über die Reformpädagogik sowie ihre Phasen und Einflüsse finden sich z. B. bei Benner, D./Kemper, H. (2000): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (Teil I-3) und Scheibe, W. (1999): *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag; bei Weimer, Herrmann/Weimer, Heinz (1964): *Geschichte der Pädagogik*, Sammlung Göschen Bd. 145. Berlin: Verlag Walter de Gruyter; Weiß, Christina (2007): *Transpersonale Dimensionen in der Pädagogik*. Dissertation Universität Kassel, Onlinedokument aufgerufen am 10.09.08 unter https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008040921088/3/DissertationChristinaWeiss.pdf.

Dewey, Hugo Gaudi, Rudolf Steiner, Peter Petersen, Maria Montessori, Janusz Korczak, Alexander Sutherland Neill, Célestin Freinet, Paulo Freire und Ivan Illich.

3.1.3. Schwarze Pädagogik oder Vorläufer des Tandemlernens?

In Anbetracht der oben dargestellten Erfahrungen reformpädagogischer Bemühungen wird deutlich, dass sowohl das Monitorsystem Bells und Lancasters als auch ShS- oder Tutorenprogramme sowie andere reformpädagogische Ansätze (z. B. Jenaplanschulen, Lernen nach Montessori), ähnliche Ziele verfolgten wie die Vertreter des Tandemlernens seit den 1960er Jahren. Verkürzt dargestellt, ist ein den reformpädagogischen Theorien zugrundeliegendes gemeinsames Lehrziel, die *Motivation* der Lernenden zu verbessern. Es soll dadurch erreicht werden, dass Studierende oder Schüler als kompetente Lerner angesehen werden, denen die Übernahme von Verantwortung für ihr Lernen, auch in Bildungsinstitutionen wie Schulen oder Universitäten, zugetraut werden kann (Holstein/Oomen-Welke, 2006: 11). Die dabei von den Lernern geforderte Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess wird durch die Anpassung der Strukturen in den Bildungseinrichtungen eingeleitet und dadurch begünstigt, dass Schülern wie Studierenden mehr Mitspracherecht bei der Festlegung ihrer Lernziele, der Kontrolle ihres individuellen Lernprozesses, aber auch bei der Evaluation der erreichten Lernergebnisse zugesprochen wird (Autonomieprinzip).

Ob es sich um Gruppen- oder Partnerarbeit handelt, Tutoren ausgebildet und eingesetzt werden, es um den Erwerb von Fremdsprachen oder die Vertiefung mathematischer Fähigkeiten oder anderes geht, ist zunächst nicht entscheidend. Vielmehr kommt es darauf an, dass die verantwortlichen Institutionen die Herausbildung selbstbewusster, selbstverantwortlich handelnder, motivierter Lerner unterstützen, die frühzeitig gelernt haben zu lernen und aus diesem Grunde selbstständig in der Lage und motiviert sind sich lebenslang neues Wissen anzueignen. Dass die zu den jeweiligen Zeiten herrschenden pädagogischen Vorstellungen nicht immer den Zuspruch nachfolgender Wissenschaftler fanden, ist einerseits Zeichen stetiger Entwicklung und Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte, andererseits jedoch Ausdruck einer Reformunwilligkeit, die darin gipfelt, dass auch heute, im 21. Jahrhundert, die Zustände an Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen weit hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, die die aktuelle Bildungs- und Reformpolitik anmahnt[475].

[475] Man denke hierbei z. B. an die an Universitäten für Seminare zulässigen Teilnehmerzahlen von bis zu 60 Studierenden (Stand Wintersemester 2009/10), an die an Gymnasien praktizierten Klassenteiler von 30 und

Betrachtet man die dargestellten Erfahrungen reformpädagogischer Bemühungen, erscheint die Aussage Schmelters in Bezug auf die pädagogische Bewertung des Monitorsystems zu einfach:

> *Die zu vermittelnden Inhalte, die Vermittlungsmethoden, mit denen ältere, fortgeschrittene Schüler jüngere belehren sollten, sowie das ausgeklügelte Überwachungs- und Bestrafungsinstrumentarium erinnern jedoch eher an die von Katharina Rutschky (1993) als „Schwarze Pädagogik" bezeichneten Bildungs- und Unterrichtsentwürfe des 19. Jahrhunderts* (Schmelter, 2004: 135).

In der Argumentation sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Bell und Lancaster sich zu einer Zeit, in der nur einem geringen Prozentsatz der Bevölkerung überhaupt Zugang zu Bildung gewährt wurde, für eine sinnvolle Schulbildung von Kindern und Jugendlichen aller Schichten einsetzten. Dass aus heutiger Perspektive sowohl die damals praktizierten Vermittlungs- als auch Bestrafungsmethoden als nicht mehr akzeptabel angesehen werden, hängt in erster Linie mit der allgemeinen menschlichen Entwicklung in den letzten 300 Jahren zusammen, insbesondere in den Bereichen Philosophie, Pädagogik und Didaktik, aber auch in den Kulturwissenschaften. Versucht man sich in die sozialen und kulturellen Gegebenheiten einer Gesellschaft im ausgehenden 18. Jh. zu versetzen, wird deutlich, dass die Frage, ob Arbeiterkinder überhaupt einer Schulbildung bedurften, gar nicht erst gestellt worden wäre, hätte es in Großbritannien nicht Pädagogen wie Bell oder Lancaster oder in Deutschland Basedow und Salzmann gegeben und wären nicht schon früh schultheoretische Abhandlungen von Philosophen wie Trapp, Humboldt, Herbart, Hegel oder Schleiermacher verfasst worden (Benner/Kemper, 2000).

Die Bewertung dieser bereits reformpädagogisch zu nennenden Ausgangsgedanken als zur *Schwarzen Pädagogik* gehörig, vermittelt demnach eine etwas einseitige Betrachtungsweise. Aus heutiger Perspektive sollte vielmehr der Bezug zum autonomen, auf Gegenseitigkeit beruhenden partnerschaftlichen Lernen aufgezeigt werden, geht es bei vielen reformpädagogischen Ansätzen darum, die Schüler zum Selbstlernen in Partnerarbeit oder Kleingruppen zu motivieren und sie darin zu bestärken, dass entdeckendes, durch einen Lehrer begleitetes, aber nicht in allen Einzelheiten vorgegebenes Lernen zu sehr guten Ergebnissen führen und sich positiv auf das Lehrer-Schüler- sowie das Schüler-Schüler-Verhältnis auswirken kann. In einer Zeit, in der die Nutzung von Computern und neuen Medien zum Alltag von Schülern und Studierenden gehört, erscheint es angebracht, sowohl Lehrende als auch Lernende frühzeitig im sinnvollen Umgang mit diesen Technologien im Unter-

---

mehr Schülern (Kultusministerkonferenz, 2009), an Frontalunterricht und Lehrkräftemangel (Philologenverband Baden-Württemberg, 2008) sowie die häufig unzureichende Ausbildung von Lehrkräften an Universitäten und Gymnasien in Fächern wie Psychologie und Soziologie (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, 2002: 34).

richt zu schulen, um sie als unterstützende Maßnahme für das Erreichen verschiedener Lernziele, die über das reine Fremdsprachenlernen hinausgehen, zu sehen.

Abschließend soll angemerkt werden, dass die Aussage

> *Allgemeinpädagogische (u. a. Klippert 1998) oder fremdsprachenunterrichtsbezogene Konzepte der Partner- und Gruppenarbeit (Dörnyei 1997; Ghaith/Yagi 1998; Schwerdtfeger 2000d) sollten ebenso wenig als Vorläufer der didaktischen Nutzung des Tandems betrachtet werden wie Modelle des „Lernen durch Lehren" (Martin 1986,1996,* in Schmelter, 2004: 135).

nicht ganz nachvollziehbar ist. Schließlich handelt es sich beim Lernen im Tandem und Teletandem nicht nur um ein *fremdsprachenunterrichtsbezogenes Konzept der Partnerarbeit* (Schmelter, 2004: 135). Auch wenn das Tandemlernen bislang vor allem im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb betrachtet wurde, kann es durchaus dem Erwerb oder der Vertiefung anderer – monolingualer – Kompetenzen dienen, wie beispielsweise dem kulturellen oder fachlichen Austausch unter Lehrenden, Studierenden, Berufstätigen, Schülern[476]. Demnach wäre es durchaus denkbar, dass ein englischer Studierender zwar keine Notwendigkeit sieht, die deutsche Sprache zu lernen, sich jedoch aufgrund seines Studiums für von deutschsprachigen Wissenschaftlern vertretene Ansichten und Theorien interessiert, über die er mit seinem Partner sprechen möchte. Auch in diesem Zusammenhang bedeutet die authentische Kommunikation im (Tele-)Tandem, beispielsweise mit einem deutschsprachigen Anglistikstudierenden, eine gute Alternative, die divergenten Lernziele beider Studierenden miteinander zu vereinbaren: Die Partner sprechen in den Sitzungen ausschließlich Englisch (Einsprachigkeit) und behandeln dabei Themen ihres Interesses. Dadurch werden die Wünsche beider Studierender gleichberechtigt berücksichtigt (Gegenseitigkeit) und ihre selbstständige Zusammenarbeit (Autonomie) unterstützt sie beim Erreichen ihrer individuellen Lernziele[477].

3.1.4. Tandemlernen in den 1960er und 1970er Jahren

Während bei den von Bell und Lancaster entwickelten pädagogischen Ansätzen sowie den späteren ShS-Programmen im Hinblick auf die Prinzipien Gegenseitigkeit und Autonomie

[476] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.4. *Tandemlernen in den 1960er und 1970er Jahren*.

[477] Das hier angeführte Beispiel könnte sich sehr positiv auf die Zusammenarbeit britischer und amerikanischer Studierender mit Ausländern aus aller Welt im Teletandem auswirken. Die Erfahrungen der ersten vier Jahre des bilateralen Teletandemprojektes ergeben, dass gerade Studierende britischer und amerikanischer Universitäten relativ wenig Interesse zeigen, Fremdsprachen zu lernen. Dies wurde bisher auf den Status des Englischen als Weltsprache zurückgeführt. Trotzdem sollte daraus nicht geschlossen werden, dass diese Studierenden nicht auch andere Lernziele verfolgen, die sie mit ausländischen Studierenden im Teletandem erarbeiten könnten.

von Vorläufern der Tandemmethode gesprochen werden kann, beginnt die eigentliche Geschichte des Tandemlernens in den 1960er Jahren in Deutschland. Damals entwickelte das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) im Rahmen *binationaler Sprachkurse* das Tandemkonzept, das seitdem fester Bestandteil der theoretischen Diskussion über die Lehre und das Lernen von Fremdsprachen ist (Macaire, 2004/2, Kerndter, o. J.: 1, Brammerts/ Kleppin, 2005, Telles/Vassallo, 2006: 3). In gemeinsam von deutschen und französischen Sprachlehrern organisierten Sprachkursen, in denen ausgearbeitete Lernmaterialien in einer herkömmlichen Unterrichtssituation behandelt werden, lernen deutsche und französische Schüler im direkten Kontakt (Face-to-Face)[478] die Sprache ihres Partners (DFJW, 2000; Macaire, 2004/2; Projekt Tele-Tandem, 2003). Ziel dieser binationalen Kurse ist

> *(...) die Begegnung von Personen mit der Absicht, die Sprache des jeweils anderen mit ihm in einem gemeinsamen Prozess zu erfahren und zu erlernen. Das Sprechen und gemeinsame Handeln der Teilnehmer geht dabei über die sprachliche Verständigung hinaus und zielt auf gegenseitiges (kulturelles) Verstehen. Miteinander handeln und lernen heißt, den anderen als Lernpartner zu sehen und mit ihm sowohl Lernwege als auch Sinn und Bedeutung von sprachlichen Äußerungen immer wieder neu auszuhandeln. (...)* (DFJW, 2007: 6).

Nach Ansicht der Autoren ist hierfür jedoch nicht nur der binationale, sondern vor allem der *bikulturelle* Kontext (DFJW, 2007: 6) der Tandemarbeit von herausragender Bedeutung für das Lernen der Fremdsprache. Deshalb heißt es

> *Lernprozesse, Wahrnehmung, Handlungsnormen und Verhalten hängen von den im eigenen nationalen und soziokulturellen Kontext erfahrenen Sozialisationseinflüssen ab. Sie nehmen für das Individuum Orientierungscharakter an und wirken auf das Verhältnis zu Ausländern und zum Ausland ein* (DFJW, 2007: 6).

Eine wichtige Intention dieser zwei Kulturen umfassenden Sprachkurse ist demgemäß die *Bewusstmachung von und die aktive Auseinandersetzung mit nationalkulturellen Ausprägungen* (DFJW, 2007: 6), die als Beginn interkulturellen Lernens verstanden werden können. Das Fremdsprachenlernen im Rahmen binationaler Sprachkurse wird aus linguistischer Sicht als *organisierter Spracherwerb* (DFJW, 2007: 6) beschrieben, während die Tandemlernphasen als unorganisierte und spontane Phasen sprachlichen Kontakts von Muttersprachlern charakterisiert werden (DFJW, 2007: 6). Für beide gilt das Prinzip, dass die Muttersprache eines Partners der Zielsprache des anderen entsprechen sollte[479]. Vergleicht man jedoch formale Lernkontexte mit dem Tandemlernen, wird verständlich, dass

[478] Face-to-Face-Tandem, auch Präsenztandem genannt, setzt voraus, dass sich beide Lerner am selben Ort befinden und sich persönlich zu den Tandemsitzungen treffen können.

[479] Dies ist nicht unbedingt erforderlich, solange der Nicht-Muttersprachler über sehr gute fremdsprachliche, kulturelle und landeskundliche Kompetenzen der Zielsprache verfügt (Telles/Vassallo, 2009a: 21). Als Richtlinie könnten hier Kompetenzen, die den Anforderungen der Stufe Telc C1 des Europäischen Referenzrahmens entsprechen, gelten.

der Lernprozess im Tandem als authentisch, spontan und teilweise unbewusst verlaufender, autonom gesteuerter Spracherwerbprozess bezeichnet wird (DFJW, 2007: 7).

Beschäftigt man sich näher mit diesen bereits damals als sehr innovativ angesehenen Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden, stellt man fest, dass verschiedene Konzepte zum Tragen kommen, wie beispielsweise das der *ateliers linguistiques*, das von den Sprachlehrern Michel Wambach und Pierre Banzin entwickelt wurde. In den Ateliers treffen binationale Schülergruppen und ihre Lehrer zusammen und arbeiten in Anlehnung an die *audiovisuelle Methode*[480] miteinander. Dabei werden den Teilnehmern mithilfe von Bildstreifen und Tonsequenzen abwechselnd in beiden Sprachen Alltagssituationen (beim Essen, in der Stadt, im Museum etc.) präsentiert, die in den darauffolgenden *Wiederholungs-, Festigungs- und Korrekturphasen unter Anleitung der Animateure* (DFJW, 2007: 8) und unter Berücksichtigung der neuen phonetischen Strukturen geübt und vertieft werden. Binationale Tandemarbeit ist in der Regel erst nach den *Vertiefungs- und Auswertungsphasen* vorgesehen (DFJW, 2007: 8). Nur in Ausnahmefällen werden Korrekturübungen an die Tandempartner delegiert, die sich jedoch ausschließlich auf die zuvor gelernten Musterdialoge beschränken und bei denen keine freie Kommunikation vorgesehen ist. Widersprüchlich scheint deshalb, dass Schmelter (2004: 137f) die *ateliers linguistiques* als entscheidend für die Entwicklung der didaktischen Nutzung des Tandemlernens ansieht, obwohl *der direkte Austausch persönlicher Mitteilungen zwischen deutschen und französischen Lernpartnern, der über die Imitation vorgegebenener sprachlicher Versatzmuster hinausging (…) - im Dienste der ihr zugrunde liegenden Fremdsprachentheorie unterbunden* – wurde (Schmelter, 2004: 137). Demzufolge ist anzunehmen, dass die Begünstigung des Fremdsprachenerwerbs durch Förderung der Lernerautonomie in den 1960er Jahren noch nicht als entscheidend für den Fremdsprachenerwerbsprozess angesehen wurde, wohingegen das Prinzip des partnerschaftlichen Lernens (Prinzip der Gegenseitigkeit) bereits erkannt worden war[481].

Ähnlich verhält es sich bei der von Albert Raasch ins Leben gerufenen *Arbeitsgruppe Angewandte Linguistik Französisch – AALF* (DFJW, 2007: 8), deren Tandemarbeit ebenfalls auf Musterdialogen basiert. Im Gegensatz zu den Sprachlernangeboten der *ateliers linguistiques* halten die Wissenschaftler die Verwendung technischer Medien jedoch für überflüssig, dahingegen wird es als wichtig angesehen, die Lerner früh mit schriftlichen Tex-

[480] Zur audiovisuellen Methode vergleiche auch Schiffler, 1973.

[481] Gerade aus diesem Grund könnten ebenso ShS – Programme, zu denen auch die Bell – Lancaster - Methode gerechnet wird, als Vorläufer der Tandemmethode verstanden werden. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.3. *Schwarze Pädagogik oder Vorläufer des Tandemlernens?* sowie die Einsichten des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW, 2007: 9, in Kapitel 3.1.5. *Tandemlernen in den 1980er und 1990er Jahren*).

ten, Dialogen und Strukturübungen zu konfrontieren. Thematisch basieren die von der AALF verwendeten Lehr- und Lernmaterialien auf den von Peter Scherfer auf Grundlage empirischer Untersuchungen zusammengefassten *Kommunikationssituationen im Rahmen bestimmter Centres d'Intérêt* (DFJW, 2007: 9), die neun verschiedene Themengebiete umfassen u. a. Alltag, Gastronomie, Medien, Kultur, Geschichte, Wirtschaft und Freizeit. Diese vorgefertigten Materialien wurden sowohl für Anfänger als auch Fortgeschrittene konzipiert, um den zum Teil sehr unterschiedlichen Lernniveaus der Teilnehmer gerecht zu werden. Ziel des Konzeptes der AALF ist hierbei die *stärkere thematische Einbindung in die Lebensrealität der Gruppen und der jeweiligen Begegnungsorte* (DFJW, 2007: 9).
Beiden Ansätzen ist gemein, dass sich die Aufgabe der *Sprachmoniteure* auf ihre Vorbildrolle beim Vorsprechen und Vorspielen der Modelldialoge, auf die Vorbereitung und Gestaltung der Übungsphasen sowie die Korrektur der Partner beschränkt (DFJW, 2007: 9). Auch bei den verwendeten Materialien wird deutlich, dass die vorbereiteten Musterdialoge und Texte nur in wenigen Fällen mit realen Kommunikationssituationen gleichgesetzt werden können. Ebenso realisiert man, dass die in den binationalen Sprachprogrammen eingesetzten *Sprachanimateure und Sprachmoniteure* vor ihrem Einsatz als Tandem-Lehrer eine fundierte Ausbildung und Vorbereitung durchlaufen müssen, um auf die Aufgabe, den Tandemunterricht möglichst in Anlehnung an *natürliche Kommunikationssituationen* zu gestalten, vorbereitet zu sein und diese sinnvoll umsetzten zu können (DFJW, 2007: 9).

3.1.4.1. Sprachliche Integration durch Lernen im Tandem

Basierend auf dem deutsch-französischen Beispiel binationale Sprachkurse im Tandem zu organisieren, entwickelten Klaus Liebe-Harkort und Nükhet Cimilli in den 1970er Jahren in München ein ähnliches Lernmodell für türkische Immigranten (Schmelter, 2004: 141f)[482]. Die Teilnehmer des Projektes, die zum Teil noch nie in ihrem Leben eine fremde Sprache gelernt hatten, sollten unter Verwendung von didaktischem Material, das die am Projekt beteiligten türkischen und deutschen Lehrkräfte entworfen hatten, selbstständig Tandempartnerschaften aufbauen, um sich beim Lernen der Sprache des Partners gegenseitig zu unterstützen.
Der Anklang, den das Projekt fand, konnte jedoch nicht mit dem Erfolg des DFJW verglichen werden. Dies kann auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden, u. a. die unterschiedliche soziale Herkunft der Partner und die damit verbundenen Unterschiede der

[482] Ab 1983 versuchte man auch in Frankfurt türkische und deutsche Arbeiter zusammenzubringen.

Lernerbiographien, die zum Teil weit auseinandergehenden Lernziele, die linguistisch deutlich voneinander abweichenden Sprachsysteme sowie große kulturelle Unterschiede. Der entscheidende Grund für das Scheitern der Türkisch-Deutschen-Tandem-Kurse erklärt sich jedoch insbesondere durch die deutlich von den Lernzielen ihrer deutschen Partner abweichenden Lernziele der türkischen Immigranten. Während die türkischen Mitbürger in Deutschland für sich und ihre Familien eine neue Existenz aufbauen wollten bzw. mussten, war das Interesse der deutschen Kursteilnehmern lediglich ein bisschen Türkisch zu lernen, um die Sprache und Kultur ihrer Arbeitskollegen kennen zu lernen und eventuell später einmal das Land besuchen zu können (DFJW, 2007: 10).

Auch wenn das Prinzip der Gegenseitigkeit in diesem Beispiel scheinbar erfüllt ist, beide Gruppen wollen die Sprache des anderen lernen, jeweils ein Partner ist Muttersprachler der Zielsprache des anderen, divergieren die Lernziele der Partner zu stark, als dass sich fruchtbare Tandempartnerschaften hätten entwickeln können[483].

3.1.5. Tandemlernen in den 1980er und 1990er Jahren

War das Lernen in den 1970er Jahren zunächst durch

> *(...) die starke Stützung auf vorkonzipierte Materialien (...) und die kleinschrittige Steuerung der Tandemarbeit durch die Lehrer/Sprachanimateure* (Brammerts, 2005b: 15)[484]

gekennzeichnet, legt das Goethe Institut in Madrid zu Beginn der 1980er Jahre den Grundstein für die Weiterentwicklung des Tandemkonzeptes, indem ein kursunabhängiges Angebot für individuelle Tandempaare, bestehend aus einem ausländischen und einem einheimischen Fremdsprachenlerner, entworfen wird (Kerndter, o. J.: 2, Wolff, 2005). Mithilfe von zweisprachigem Lernmaterial können die Lerner selbstständig, ohne von einer Lehrkraft begleitet und unterstützt zu werden, die Sprache des Partners erlernen (Schmelter, 2004: 142). Ab 1982 erfolgt die Vermittlung der Lernpartner (Individualtandem) innerhalb eines Kurssystems (Wolff, 2005), in dessen Rahmen traditionelle mit Tandemlernphasen kombiniert werden (Schmelter, 2004: 142). Auch hier erfordert das Face-to-Face-Tandem die Anwesenheit beider Partner sowie die partielle Präsenz einer Lehrkraft. Diese mittlerweile sehr viel offener gestalteten Lehr- und Lernkonzepte können auch auf die zunehmenden pädagogischen und soziologischen Differenzierungen von Tandem – Begegnungsprogrammen zurückgeführt werden.

[483] Vgl. hierzu auch Schmelter, 2004: 142.
[484] Vgl. auch DFJW, 2007: 9.

Vergleicht man spätere Konzepte zum Lernen im Tandem (Brammerts/Kleppin, 2005) wird deutlich, dass man zu Beginn noch nicht wirklich von Tandemlernen sprechen kann. Zu diesem Schluss kommen auch die Autoren der *Tandem Methode* des DFJW (2002). Sie kritisieren, dass der Grundgedanke, im Rahmen binationaler Sprachkurse und *ateliers linguistiques* Sprachlernprogramme als *Tandem-Sprachkurse* zu realisieren zwar sehr positiv aufgenommen wurde, die Umsetzung der Idee sich jedoch als langwieriger Prozess herausstellte, der gezielt vorbereitet werden musste. Dies wird in erster Linie darauf zurückgeführt, dass die vorkonzipierten Tandem-Lehrmaterialien, die den Lernpartnern wenig Spielraum zur individuellen inhaltlichen oder didaktischen Ausgestaltung ihrer Treffen ließen, in Verbindung mit der unzureichenden Vorbereitung und Ausbildung der Lehrkräfte kein optimales Ausschöpfen des tatsächlichen Potentials der Lernmethode erlaubten (DFJW, 2007: 9).

Zusätzlich zu dem Programm des Goethe Instituts, das ab 1984 vom *Centro Cultural Hispano-Alemán Tandem (CCHA)* in Madrid und bald in mehreren spanischen (später auch deutschen) Städten durchgeführt wurde, entwickelten sich nach und nach Tandem-Initiativen, die sich als *alternative Sprachschulen* zusammenschlossen. Dieses Tandem-Netz existiert bis heute und erfreut sich weiterhin großer Beliebtheit. Außer Individualtandems bieten die zur von Jürgen Wolff 1994 gegründeten Tandem®-Fundazioa gehörenden Sprachschulen abgestimmte Kursprogramme und Austauschaktivitäten für fremdsprachen-interessierte Lerner an. Die Kurse können sowohl als Intensivkurse, in der Regel mit einer Dauer von zwei bis vier Wochen während der Ferien bzw. als Extensivkurse, d. h. zweimal pro Woche über einen definierten Zeitraum hinweg, besucht werden (DFJW, 2007: 10).

Heute umfasst das Tandem-Netz Mitglieder in Chile, Costa Rica, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Kanada, Peru, Polen, Slowenien, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn und verfügt über assoziierte Partner in Österreich, Portugal und der Schweiz. Durch die Vernetzung der weltweit bereits existierenden Tandem – Schulen werden neben Auslandskursen, Jugendaustausch, Kulturveranstaltungen auch andere grenzüberschreitende Aktivitäten initiiert, die zur Verbreitung der Tandemidee beitragen sollen (Wolff, 2005). Ab 1992 kooperiert Jürgen Wolff auch mit dem von Karin Kleppin und Helmut Brammerts an der Ruhr-Universität Bochum gegründeten *International eTandem Network*. Ungefähr zur selben Zeit begannen außerdem eine Reihe weiterer Bildungsinstitutionen damit, die Tandem-Arbeit im Unterricht zu erproben und teilweise in

ihre Curricula zu integrieren (z. B. Goethe-Institute, Volkshochschulen, Primar- und Sekundarschulen)[485].

3.1.6. Tandemlernen im universitären Rahmen

Bereits Ende der 1970er Jahre entwickelt Henri Holec einen ersten theoretischen Ansatz, der das Konzept des autonomen Lernens, auch im Hinblick auf das Lernen im Tandem, untersucht und vertieft[486]. Die von Holec einige Jahre später in dem Band *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (Holec, 1988) herausgegebenen Beispiele und Ergebnisse dienen mit als Grundlage für das von 1992 bis 1996 an der Ruhr-Universität in Bochum durchgeführte *Email-Tandem-Projekt*[487] (Brammerts/Kleppin 2005, Telles/Vassallo 2006a: 6). Das im Rahmen des von der EU geförderten SOKRATES Programms LINGUA durchgeführte Projekt beinhaltet die Einführung von Tandemunterricht an mehreren europäischen Universitäten und trägt zur Gründung des *International Tandem Network* bei, an dem mittlerweile 12 europäische Universitäten beteiligt sind (Brammerts, 2005a: 1, Telles/Vassallo, 2006a: 6)[488]. Das eTandem-Projekt ermöglicht es den Studierenden über die Webseite der Universität einen individuellen Email-Tandempartner auszuwählen. Nach der automatischen Vermittlung eines Partners bilden die Studierenden selbstständig eTandempartnerschaften bzw. bauen herkömmliche Face-to-Face-Tandems auf. Schwierigkeiten bei der Auswahl der Tandempartner sowie andere Probleme können im Rahmen von Sprachlernberatungsangeboten mit einer Lehrkraft besprochen werden. Wie Präsenz- oder Face-to-Face-Tandem erfordert deshalb auch eTandem die partielle Präsenz einer Lehrkraft.

Zusätzlich zu dem eTandem-Projekt bietet die Universität Bochum seit dem Jahr 1984 in Zusammenarbeit mit der Universität Oviedo (Spanien) vierwöchige Tandempräsenzkurse an, die seit 1990 auch in Bochum durchgeführt werden[489]. Nach Abschluss jedes Sommersemesters treffen maximal 30 spanische und deutsche Teilnehmer zusammen, um gemeinsam die Sprache des anderen zu erlernen. Um Organisation, Aufsicht und Beratung der Studierenden zu gewährleisten, wird der Kurs in den Räumlichkeiten der Universitäten durchgeführt. Außerdem erhalten die Studierenden speziell auf das Lernen im Tandem zu-

[485] Vgl. hierzu auch Wolff, 2005, DFJW, 2007: 10.
[486] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2.2.2.1.2. *Radikale Autonomieansätze*.
[487] Im Folgenden wird von eTandem-Projekt gesprochen.
[488] Vgl. hierzu auch die Internetseite des Projektes an der Universität Bochum. Onlinedokument aufgerufen am 14.04.08 unter www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html.
[489] Vgl. hierzu auch die Homepage des Zentrums für Fremdsprachenausbildung der Universität Bochum. Onlinedokument aufgerufen am 14.04.08 unter www.ruhr-uni-bochum.de/zfa/sgl/tandem/spanisch/.

geschnittenes Kursmaterial und müssen jeden Tag ein bis zwei Aufgaben mit ihren Partnern bearbeiten[490].

Weil die Tandem-Projekte der Universität Bochum dem Grundsatz folgen, dass das Lernen von Fremdsprachen nicht als linearer, sondern individueller Lernprozess zu verstehen ist[491], sollte nicht unerwähnt bleiben, dass, mit Ausnahme des freiwillig und außerhalb der Universität durchgeführten eTandems, die Lernenden auch weiterhin von institutionellen Strukturen (Leistungsnachweise, Benotung) abhängig sind. Der in Kapitel 3.2.2.1.2. *Radikale Autonomieansätze* angeführte, von Holec (1981) beschriebene Grundsatz für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen, nämlich die Miteinbeziehung der Studierenden nicht nur im Hinblick auf Entscheidungen zu Lernort und Themenwahl, sondern ebenso auf die selbstständige Evaluation der individuell erbrachten Lernergebnisse, scheint bei beiden Programmen nicht vollständig erfüllt. Dies verdeutlicht erneut, wie wichtig die Bereitschaft zur Veränderung bestehender Strukturen, vor allem an Universitäten und Schulen, ist, an denen Lehrkräfte und Studierende bzw. Schüler nach wie vor in einer traditionell-hierarchischen Rollenverteilung arbeiten.

Neben den bereits erwähnten, von den Universitäten Oviedo und Bochum organisierten Deutsch-Spanisch-Tandemkursen, bieten auch einige andere europäische Universitäten im Rahmen integrierter, deutsch-französischer Studiengänge Tandem-Programme an (z. B. Universität Mainz: Rechtswissenschaft, Pädagogik; Universität Fribourg: Rechtswissenschaft)[492]. In keinem der Angebote finden sich jedoch Tandemmodule, bei denen von den Studierenden autonom durchgeführte Face-to-Face-Tandems als Studienleistungen angerechnet werden.

3.1.7. Vom Tandem zum Teletandem

Obwohl bereits Anfang des zweiten Jahrtausends die technischen Voraussetzungen für einen internetgestützten Tandemunterricht gegeben sind[493], erschweren die damals noch hohen Kosten für leistungsstarke Telefonanschlüsse (DSL) und Internetverbindungen, aber auch teure Softwarepakete, eine breitere Umsetzung dieser Unterrichtsform an Universitäten und Schulen (Telles/Vassallo, 2006: 12).

---

[490] Vgl. hierzu ebenfalls das Tandem-Kursbuch: Curso tándem español-alemán – Tandemkurs Spanisch-Deutsch, herausgegeben im Jahr 2007 vom Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum.
[491] Vgl. Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. Onlinedokument aufgerufen am 13.10.08 unter http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/forschung/selbstgesteuert.html.
[492] Vgl. auch Schmelter, 2004: 144.
[493] Vgl. Brammerts/Kleppin, 2005: 187ff.

Erneut ist es das Deutsch-Französische Jugendwerk, das ab dem Jahre 2000 die Entwicklung bei den neuen Technologien erkennt und sich verstärkt um ihre Nutzung für den Fremdsprachenerwerb im Tandem bemüht. Im Jahre 2002 stellt das DFJW ein neues Konzept zum Fremdsprachenlernen vor, das sogenannte Tele-Tandem®, das *auf partnerschaftlichem und integriertem Lernen nach der Tandemmethode unter Einbeziehung der neuen Technologien basiert* (Macaire, 2004/1: 1). Damit der Name dieses neuen Konzeptes nicht ohne Zustimmung des DFJW für kommerzielle Zwecke eingesetzt wird, veranlasst die Organisation die Registrierung des Namens Tele-Tandem® als eingetragene Marke[494].

Nachdem im Jahre 2005 mit dem von Brammerts und Kleppin herausgegebenen Buch *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* erstmals eine umfassende theoretische Beschreibung der Grundlagen des autonomen Lernens im Tandem als Ergebnis der bisher an europäischen Universitäten durchgeführten eTandemprojekte veröffentlicht wird (Brammerts, 2005b:16), beginnen auch andere Universitäten sich für die Lernmethode zu interessieren. Beispielsweise wird, angeregt durch das Projekt des Deutsch-Französischen Jugendwerks, aber auch durch das Beispiel des *International Tandem Network* der Ruhr-Universität Bochum, im Jahre 2006 an der Universidade Estadual Paulista im Bundesstaat São Paulo, Brasilien, das Projekt *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*[495] ins Leben gerufen. Die Entwicklung der neuen Technologien und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten virtuell mit Lernpartnern aus der ganzen Welt zusammenzuarbeiten, hält der Leiter des Projektes Teletandem Brasil an der UNESP, Professor Dr. João Telles, gerade für brasilianische Studierende, die teils aus geographischen, teils aus finanziellen Gründen nur selten Gelegenheit haben, ein Auslandssemester in Europa, Nordamerika, Asien oder Australien zu absolvieren, für sehr bedeutend. Deshalb beschließt er im Jahr 2006 in Brasilien ein Teletandem-Projekt ins Leben zu rufen[496].

Die ersten Erfahrungen mit dem virtuellen Fremdsprachenlernen im Teletandem macht Telles im Selbstversuch mit einer italienischen Kollegin, die sich als Teletandem-Partnerin anbietet. Während der von italienischen Einwanderern abstammende brasilianische Professor für Erziehungswissenschaft und Angewandte Linguistik die Muttersprache seiner

[494] Mit freundlicher Genehmigung des DFJW dürfen die am Teletandem Pilotprojekt der Universität Mainz beteiligten Universitäten den Namen Teletandem verwenden, solange keine finanziellen Interessen hinter der Verbreitung der Methode stehen, sondern dies dazu dient die Methode möglichst vielen Studierenden vorzustellen, damit sie sich vom Nutzen einer Teletandempartnerschaft für ihren (individuellen) Lernprozess überzeugen können.

[495] Projekt *Teletandem Brasilien: Fremdsprachen für alle*.

[496] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1. *Teletandem an der UNESP*.

Vorfahren erwerben möchte[497], ist das Ziel der italienischen Sekundarschullehrerin und Universitätslektorin, die Deutsch und Portugiesisch studiert hat, ihre Kenntnisse der portugiesischen Sprache in Anlehnung an den *natural approach*[498] zu vertiefen. Die Begeisterung der beiden Wissenschaftler für die neue Lernform ist so groß, dass sie beschließen, die mit dem Teletandemlernen für den Fremdsprachenerwerb an Universitäten verbundenen Vor- und Nachteile wissenschaftlich zu erforschen. Aus diesem Grunde bemüht sich Telles um Fördergelder zur Finanzierung des Projektes *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Diese werden ab Sommer 2006 von der FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo[499]), der Stiftung zur Unterstützung der Forschung des brasilianischen Bundesstaates São Paulo, für einen Zeitraum von zunächst 5 Jahren gewährt.

Das innovative Projekt, das erstmals Tandem im engsten Sinne (Präsenztandem), auch über große Distanzen verwirklicht, d. h. das kontinuierliche synchrone, audio-visuelle und schriftliche Lernen zweier Partner ermöglicht, basiert auf den über mehrere Jahrzehnte erlangten wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf das Lernen im Tandem, aber auch anderen selbstgesteuerten, nicht vertikal-hierarchisch organisierten Lernformen, entfacht bald das Interesse weiterer Universitäten, vor allem in Europa und (Süd-)Amerika. Aus diesem Grund gelingt es Telles kurze Zeit nach der Förderzusage der FAPESP, die ersten Universitäten als Kooperationspartner für das Pilotprojekt zu gewinnen. Bereits im Jahre 2006 bestehen Kontakte zu Universitäten in Lecce (Italien), Lille (Frankreich), Illinois (USA) und der Abteilung für Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) der Johannes-Gutenberg Universität, Mainz. Im Wintersemester 2006/2007 wird am FTSK der Universität Mainz das erste Teletandem-Projekt an einer deutschen Universität ins Leben gerufen, das im Rahmen eines bilateralen Abkommens mit der Universidade Estadual Paulista (UNESP) durch einen Kooperationsvertrag zwischen den beiden Universitäten bestätigt wird und das die Grundlage dieser Dissertation darstellt[500]. Die dem Tandemlernen zugrundeliegenden

[497] Das Angebot an guten und bezahlbaren Fremdsprachenkursen ist in Brasilien sehr gering und meistens auf die Großstädte begrenzt, weshalb die Implementierung alternativer Lernformen, nicht nur aus sozialpolitischer Perspektive, eine Bereicherung darstellt.

[498] Vgl. hierzu auch Krashen (1982); Krashen/Terell (1983); Abraha (2008); Gröninger (2009).

[499] Vgl. hierzu die Internetseite der FAPESP. Onlinedokument aufgerufen am 13.2.08 unter http://www.fapesp.br/.

[500] Auch die für die Abteilung Portugiesisch verantwortlichen Professoren sind bald vom Nutzen des Pilotprojektes für die Studierenden überzeugt, weshalb der Vorschlag, mit der UNESP zu kooperieren schnell angenommen wird. Nachdem eine fünfjährige Pilotphase durch den Fachbereichsrat des FTSK sowie – nach Bestätigung durch den Präsidenten der Universität Mainz – durch die Abteilung Internationales der Universität genehmigt ist, wird der bilaterale Kooperationsvertrag im September 2007 zur Unterzeichnung nach Brasilien geschickt.

Prinzipien Autonomie und Gegenseitigkeit werden von Telles zur Trias *Autonomie – Gegenseitigkeit – Einsprachigkeit* erweitert[501].

Heute existieren u. a. folgende eTandem- und Teletandemprojekte:

- International Tandem Network (Universitäten in Bochum, Sheffield, Oviedo, Coimbra, Turin etc.) → Kommunikation über Email
- Teletandem des DFJW → Kommunikation in Form virtueller Klassenzimmer
- Teletandem Brasil: Universidade Estadual Paulista (Brasilien), Universität Mainz (Deutschland), Université Charles-de-Gaulle, Université Lumière (Frankreich), Università del Salento, Università degli Studi di Salerno (Italien), Northwestern University, Utah Valley University, Truman State University (USA), Universidad Nacional de La Matanza (Argentinien), Universidad de Concepción (Chile), Universidad Autónoma (Mexiko)[502] → synchrone schriftliche, mündliche und visuelle Kommunikation
- Teletandem Deutschland[503]: Universität Mainz, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)[504], Universidade Estadual Paulista (Brasilien), Università del Salento (Italien) → synchrone schriftliche, mündliche und visuelle Kommunikation

Es kann festgehalten werden, dass mittlerweile neue Internetprogramme wie Windows Live Messenger, Skype oder Oovoo die Zusammenarbeit von Studierenden (und Lehrkräften) aus aller Welt im Teletandem ermöglichen. Dabei kann die sich in diesem Zusammenhang ergebende synchrone, schriftliche, mündliche und visuelle Kommunikation über das Internet[505] als moderne Variante des Präsenztandems verstanden werden. Ob und wie sich die – in der Regel rein virtuelle – Zusammenarbeit[506] von persönlichen Tandembegegnungen unterscheidet und inwiefern sie sich auf die Kommunikation der Partner und somit auf die individuellen Lernprozess auswirkt, wird zurzeit wissenschaftlich untersucht[507]. Die Senkung der Kosten für schnelle Telefonanschlüsse und Internetverbindungen durch die

[501] Vgl. auch Kapitel 3.2. *Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem*.
[502] Zu den Angaben vergleiche auch Telles et al., 2009.
[503] Bislang existieren Teletandemangebote für die portugiesische und italienische Sprache, für die nahe Zukunft ist eine Erweiterung auf andere Sprachen, insbesondere Spanisch und Englisch, vorgesehen.
[504] Die Einführung von Teletandem am Sprachenzentrum des KIT wurde im WS 08/09 von mir im Rahmen des bilateralen Kooperationsprojektes der UNESP mit der Universität Mainz initiiert, um den Fremdsprachenerwerb im Teletandem auch für Studierende technischer Fächer zu erproben und wissenschaftlich zu untersuchen. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2.2.4. *Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem*.
[505] In der vorliegenden Arbeit wird verkürzt auch von (authentischer) virtueller Kommunikation gesprochen.
[506] Bisher nahmen fünf Studierenden des FTSK im Anschluss an ihre Teilnahme am Modul Teletandem einen ein- bis dreimonatigen Studienaufenthalt an der UNESP wahr. Dadurch hatten die Studierenden Gelegenheit ihre Teletandempartner persönlich kennen zu lernen. Daneben konnten sie für ihr Studium interessante Lehrveranstaltungen besuchen und als Tutoren (orientadores) im Teletandemlabor mitarbeiten. Außerdem hatten sie Gelegenheit, sich über ihre im Teletandem erworbenen Kenntnisse in Konversationsstunden mit den brasilianischen Kommilitonen auszutauschen.
[507] Vergleiche hierzu auch Teil 3 dieser Dissertation: *Praktische Erfahrungen mit der Teletandemmethode*.

Anbieterfirmen sowie ihre deutlich erhöhte Leistungsfähigkeit, führt zu einer sich schnell ausbreitenden Nutzung der neuen Technologien und ihrer Möglichkeiten, insbesondere im Bildungsbereich. Heute können, dank deutlich gesunkener Preise, sogar Studierende und Schüler die für eine Teletandempartnerschaft benötigte Ausrüstung erwerben[508].

3.2. Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem

Das folgende Kapitel befasst sich mit der theoretischen Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem. Dabei werden zunächst die für den begleitenden Unterricht, aber ebenso für die Durchführung der Teletandemsitzungen wichtigen Voraussetzungen, die *Einstellungen der Lehrkraft*[509], behandelt. Man könnte nun fragen, warum die Einstellungen der Lehrkraft als theoretische Grundlage einer autonome Lehr- und Lernmethode angeführt werden, obwohl die Lerner in den Teletandemsitzungen selbstständig mit ausländischen Kommilitonen zusammenarbeiten, d. h. ohne dabei von der Lehrkraft in ihrer Zusammenarbeit kontrolliert oder beaufsichtigt zu werden. Doch auch autonome Lerner arbeiten nicht allein, losgelöst vom institutionellen Kontext, sondern können auf Angebote wie (Sprach-) Lernberatung zurückgreifen[510] oder besuchen, wie beim Modul Teletandem I beschrieben, eine begleitende Lehrveranstaltung. Dabei sollte sich die Begleitung und nicht-direktive Beratung der Studierenden durch eine Lehrkraft an den von Rogers beschriebenen Einstellungen orientieren, die im Anschluss erläutert werden, da diese die Motivation und den Lernprozess der Studierenden weiter begünstigen. Auch in der Zusammenarbeit zweier Kommilitonen im Teletandem erschließt sich die Bedeutung der Einstellungen für angemessenes Lernen. Erst wenn ich in der Lage bin, meinem Partner empathisch gegenüberzu-

[508] Die Erfahrung zeigt, dass Studierende großes Interesse am Einsatz der neuen Technologien und Medien nicht nur im privaten Bereich haben, und ein Großteil von ihnen bereits über einige Erfahrungen bei der Anwendung von Chatprogrammen verfügt. Lediglich der Einsatz einer Webcam, der virtuelle Teletandem-Treffen erst ermöglicht, ist erstaunlicherweise bislang weder bei Studierenden in Brasilien noch in Deutschland besonders weit verbreitet.

[509] Auch wenn die im Teletandem zusammenarbeitenden Studierenden keine *Lehrfunktion* im eigentlichen Sinne übernehmen, sondern *Lernpartner* sind, sollten die Eigenschaften, die eine hilfreiche Beziehung ausmachen und die in Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner* aufgezeigt werden als grundlegende Voraussetzungen für eine gelungene Teletandempartnerschaft verstanden werden. Dies insbesondere deshalb, da, wie im Anschluss gezeigt werden wird, alle interpersonalen Beziehungen den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen (Rogers, 2009: 53).

[510] Vgl. hierzu auch den Ansatz der Sprachlernberatung für autonom lernende Studierende, wie am Zentrum für Fremdsprachenausbildung der Ruhr-Universität Bochum umgesetzt (http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfa/sgl/beratung/index.html).

treten, ihn zu respektieren und selbst authentisch zu sein, ist davon auszugehen, dass die Partnerschaft erfolgreich für beide Lerner verläuft[511].

Im Anschluss an Kapitel 3.2.1. werden die wichtigsten Prinzipien der Teletandemmethode *Autonomie, Gegenseitigkeit* und *Einsprachigkeit* beschrieben und ihre Bedeutung für angemessenes Lernen erklärt, um abschließend die von Telles et al. (2009) dargestellten sechs Grundsätze des Teletandemlernens aufzuzeigen. Des Weiteren wird der Bezug zu den in Teil 1 dieser Arbeit herausgearbeiteten, für den selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerb im Teletandem wichtigen Aspekte behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Lerntheorien hergestellt und erläutert.

3.2.1. Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner

Die im Rahmen der Implementierung in den universitären Kontext bisher durchgeführte Untersuchung der Lehr- und Lernmethode Teletandem hat u. a. ergeben, dass, ungeachtet des Autonomiegrads der jeweiligen institutionellen universitären[512] Strukturen, d. h. ohne die *Autonomie* der Lehrkräfte und Lernenden systematisieren und bewerten zu wollen oder zu können, die *Einstellung* der Lehrkräfte gegenüber den Studierenden als die wichtigste Voraussetzung für signifikantes Lernen angesehen werden kann. Rogers und Rosenberg (2005: 143) begründen dies anhand der Annahme, dass

> *(...) das Lernpotential und die Fähigkeit zu handeln* ***in*** *der Person liegen und nicht bei dem Spezialisten, der mit ihr umgeht, noch bei dem System, das sie kontrolliert* (Rogers/Rosenberg 2005: 105, Hervorhebung durch die Autoren).

Eine wie im Folgenden beschriebene positive, authentische Haltung der Lehrkraft, durch die versucht wird, personenzentriertes, ganzheitliches Lernen zu fördern, wirkt sich demnach nicht nur förderlich auf die Motivation der Studierenden aus, sondern begünstigt ihre Lernbereitschaft im Allgemeinen. Dadurch werden individuelle Lernprozesse aktiv unterstützt, die wiederum die Basis für angemessenes Lernen darstellen.

> *Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definierbares Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen* (Rogers, 2007a: 66f).

[511] Deshalb gelten die in Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner* beschriebenen Erkenntnisse sowohl für die Lehrkraft als auch für die Teletandempartner, die in einer Lehr- und Lernsituation miteinander kooperieren.

[512] Diese Vorbedingung sollte ebenfalls für den schulischen Bereich bzw. für Bildungsinstitutionen allgemein als unerlässlich angesehen werden.

Um ein *wachstumsförderndes Klima* (Rogers, 2007a: 67) nicht nur in therapeutischen, sondern ebenso in Eltern-Kind-, Lehrer-Schüler-, Lehrkraft-Studierender- oder auch Vorgesetzer-Mitarbeiter- Beziehungen zu gewährleisten, die die Entwicklung effektiven, auf intellektuellen und affektiven Kompetenzen aufbauenden Lernens fördern, müssen in Anlehnung an Rogers vier wichtige Aspekte beachtet werden, die insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften berücksichtigt werden sollten. Zu ihnen zählen:

1. Die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft;
2. Die Wertschätzung und Annahme des Lernenden sowie das ihm von der Lehrkraft entgegengebrachte Vertrauen;
3. Das empathische Verstehen des Studierenden;
4. Die Perzeption der angeführten Einstellungen durch den Lerner.

Für Rogers (2009: 53) stellen therapeutische Beziehungen nur einen speziellen Fall allgemeiner zwischenmenschlicher Beziehungen dar, die den gleichen Gesetzmäßigkeiten, die alle interpersonalen Beziehungen regeln[513], unterliegen. Unabhängig davon, welche Beziehungsstrukturen betrachtet werden, konzentriert sich das Interesse Rogers insbesondere auf die Untersuchung *hilfreicher Beziehungen* (2009: 53), unter denen der Wissenschaftler eine Beziehung versteht,

> *(…) in der zumindest eine Partei die Absicht hat, beim Anderen Entfaltung, Entwicklung, Heranreifung, besseres Agieren, ein verbessertes Fertigwerden mit dem Leben zu fördern. Die andere Partei kann in diesem Sinne ein Einzelner oder eine Gruppe sein* (Rogers, 2009: 53).

Eine hilfreiche Lehrkraft-Studierende-Beziehung beruht demzufolge darauf, dass zumindest einer der Beteiligten, in der Regel die Lehrkraft, darum bemüht ist, die inneren Ressourcen des Lerners wertzuschätzen, ihn zu unterstützen diese zu formulieren sowie sie für eine angemessene Entwicklung, die die Entfaltung der Fähigkeiten des Individuums begünstigt, zu nutzen (Rogers, 2009: 53). Zusätzlich zu ihrer *Lehrfunktion* übernimmt die Lehrkraft demnach eine *Beratungsfunktion*, die es ihr ermöglichen soll, ihre Studierenden persönlich kennen zu lernen und anhand dieser Kenntnisse mögliche Lernschwierigkeiten der Einzelnen leichter nachvollziehen zu können sowie sie zu unterstützen, diese selbstständig zu bewältigen.

Die aus neurowissenschaftlicher Sicht mit psychotherapeutischen Maßnahmen zu erreichende *Umorganisation neuronaler Verschaltungsmuster* (Lux, 2007: 37), bei der sich durch die Stimulation der für die Emotionen zuständigen Hirnregionen (limbischer Teil der

[513] Hinweise zu Studien, die die Bedeutung der interpersonellen Haltungen von Lehrenden für die Motivation, den Lernerfolg und das Verhalten der Lernenden untersuchen, finden sich auch bei Motschnig-Pitrik (2006: 213).

Großhirnrinde, Hippocampus, Amygdala) eine umfassendere Funktionalität der neuronalen Verschaltungen ergibt[514], ist für angemessenes Lernen von entscheidender Bedeutung. Wie in der therapeutischen Situation nachgewiesen (Hüther, 2004: 245)[515], wirkt sich die Beziehung einer Lehrkraft zu ihren Studierenden entscheidend auf das jeweilige Lernergebnis aus. Der Umgang *auf Augenhöhe* (Lux, 2007: 38), der von Neurowissenschaftlern wie Hüther und Spitzer (2003: 51)[516] u. a. für die Psychotherapie empfohlen wird, kann deshalb ebenso auf Lehrkraft-Studierenden-Beziehungen übertragen werden, da Lernprozesse gleichermaßen durch emotionale Prozesse angestoßen bzw. begünstigt werden.

> *(...) signifikantes Lernen – ein Lernen das nicht den Erwerb von Faktenwissen darstellt, sondern eine konstruktive Veränderung der Persönlichkeit beinhaltet* – [wird] *durch das Vorhandensein eines bestimmten Beziehungsklimas möglich* (Lux, 2007: 38).

Die Entstehung eines solch konstruktiven Klimas beruht, auch in Anlehnung an Lux, auf den vier von Rogers angeführten Aspekten, die *Einstellung* betreffend; dass die Qualität einer Beziehung auch aus neurowissenschaftlicher Sicht eine zentrale Rolle einnimmt, ist für ihn Zeichen einer nutzbringenden gegenseitigen externen Validierung bisheriger Forschungsergebnisse (Lux, 2009: 38)[517].

Wie bereits in Teil 1 dieser Arbeit beschrieben[518], ergeben neueste Erkenntnisse der Emotions- und Neuropsychologie außerdem, dass jedes Individuum zu Beginn einer Begegnung oder eines Gesprächs die *Glaubwürdigkeit* des Gegenübers bewertet (Roth, 2009: 60). Diese Analyse und Bewertung findet innerhalb der ersten Sekunden einer Begegnung statt und wird von der Amygdala, der insulären sowie der temporal-parietalen und orbitofrontalen Hirnrinde (vor allem der rechten Hirnhälfte) übernommen. Dabei werden der Gesichtsausdruck, die Prosodie sowie die Körperhaltung des Interaktionspartners überprüft und bewertet. Doch auch der unbewusst wahrgenommene und von unserem emotionalen Zustand abhängige Körpergeruch, der beispielsweise vermittelt, dass der Partner unter Angst oder Unsicherheit leidet, wird in der Amygdala verarbeitet (Roth, 2006: 53). Bezogen auf die Bedeutung der Einstellungen von Lehrkräften für signifikantes Lernen kann festgehalten werden, dass auch Lernprozesse dieser ersten Kategorisierung unterworfen sind. Demnach ist davon auszugehen, dass Studierende bereits wenige Sekunden nach dem ersten Zusammentreffen erkennen, ob die Lehrkraft authentisch ist, ihnen echte Empathie entgegenbringt und sich ihnen bedingungslos positiv zuwendet (Rogers, 2009: 280ff).

---

[514] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.3.3. *Das limbische System und seine Bedeutung für das menschliche Lernen*.
[515] Vgl. auch Hüther, 2004b: 245, in Lux, 2007: 38.
[516] Vgl. auch Spitzer, 2003: 51, in Lux, 2007: 38.
[517] Zur Bedeutung der *Einstellungen* einer Lehrkraft vgl. auch Motschnig-Pitrik 2002, 2005, 2006.
[518] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2.4. *Voraussetzungen für angemessenes Lehren und Lernen*.

Diese Ansichten werden ebenfalls von Tausch und Tausch (1998: 100ff) geteilt, die die Meinung vertreten, dass ein von der Lehrkraft praktizierter authentischer, von Empathie und Respekt geprägter Umgang auf Augenhöhe verhindern kann, dass sich Ängste oder andere negativ belegte emotionale Faktoren, die das (Lern-)Verhalten des Lerners ungünstig beeinflussen, entwickeln. Beruhend auf diesen Annahmen kommen Tausch und Tausch zu dem Schluss, dass Entwicklungs- und Lernprozesse gehemmt werden, sobald Individuen mit Missachtung, Kälte und Härte, Unverständnis, Fassadenhaftigkeit, wenig kongruentem Verhalten oder ungenügender Authentizität seitens ihrer Bezugspersonen (dazu gehören insbesondere auch Lehrkräfte) konfrontiert werden. Dahingegen begünstigt die gleichberechtigte Zusammenarbeit zweier Studierender im Teletandem, in der beide abwechselnd die Rolle des Lehrers und Lerners übernehmen, d. h. jeweils Spezialisten (ihrer Muttersprache) aber ebenso Lerner (der Fremdsprache) sind, eine positive Lernsituation, weil die Studierenden sich in einer mit dem Partner vergleichbaren Lage befinden und demzufolge seine Bedürfnisse leichter nachvollziehen sowie *empathisch* sein können, als in einer herkömmlichen Lehrer-Schüler-Beziehung der Fall.

3.2.1.1. Die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft

Wie bereits angeführt, gewährleisten vier Voraussetzungen ein *wachstumsförderndes Klima* (Rogers, 2007a: 67) in interpersonalen Beziehungen, darunter in Lehrkraft-Lerner- oder auch in Vorgesetzter-Mitarbeiter-Beziehungen. Bei der ersten Voraussetzung handelt es sich um die *Glaubwürdigkeit* oder *Authentizität* (Rogers/Rosenberg, 2005: 143), die außerdem als *Echtheit, Kongruenz oder Unverfälschtheit* (Rogers, 2007a: 67) einer Person bezeichnet wird. Die hier angeführten Begriffe implizieren, auf die Lehre bezogen, dass konstruktives Lernen Studierenden umso leichter fällt, je besser es einer Lehrkraft gelingt, authentisch, d. h. sie selbst zu sein, ohne eine falsche Fassade aufzubauen, hinter der sie persönliche Einstellungen und Emotionen zu verbergen sucht (Rogers/Rosenberg, 2005: 144). Dabei wird eine Lehrkraft nicht allein als *Wissensvermittler* verstanden, sondern als ein Individuum mit persönlichen Gefühlen, Problemen und Wünschen, deren transparente Darstellung in der Lehrkraft-Studierenden-Beziehung dazu beiträgt, latente oder explizite Ängste des Lerners hinsichtlich seiner Person, seiner Lernfähigkeit, seiner Kompetenz etc. abzubauen. Nimmt der Lerner die Lehrkraft als authentische Persönlichkeit wahr, erhöht dies sein Vertrauen und ermuntert ihn dazu sich und sein Leben bewegende Erlebnisse mitzuteilen, sie im Hinblick auf sein Lernen zu reflektieren und, unterstützt durch die

Lehrkraft, die für ihn geeigneten Wege zu suchen, seinen Lernprozess positiv zu beeinflussen und seine Lernziele zu erreichen (Rogers, 2007a: 67)[519].

Betrachtet man herkömmliche, traditionelle Unterrichtssituationen (hier am Beispiel Universität), wird deutlich, dass diese Forderung oft schwer zu erfüllen ist. Dies ist meist auf zu große Studierendengruppen zurückzuführen, manchmal aber auch auf den Glauben, dass eine Lehrkraft nur dann ernst genommen und als Autoritätsperson anerkannt wird, wenn sie sich *nicht* mit den Studierenden auf eine Stufe begibt, sondern den Lernern von Anfang an klar zu verstehen gibt, wer über quantitativ sowie qualitativ mehr Wissen verfügt und demzufolge das Lernen betreffende Entscheidungen fällen sollte. Stützt man sich hingegen auf neuere Erkenntnisse der Lehr- und Lern-, Motivations-, Emotions- oder neurowissenschaftlichen Forschung[520] wird deutlich, dass ein Lerner sich nur dann vertrauensvoll auf eine Lehrkraft einlassen kann, wenn er sich darauf verlassen kann, dass ihm die Person nichts vorspielt und sie ehrlich auf alle seine Person und sein Lernen betreffenden Belange eingeht. Deshalb sollte der Lerner spüren können, dass die Lehrkraft versucht eigene Sichtweisen beruhend auf fachlichen Erkenntnissen, aber, und das ist ebenso wichtig, beruhend auf persönlichen Meinungen und Erfahrungen zu begründen. Unerlässlich erscheint dabei, dass es der Lehrkraft gelingt, dem Studierenden diese Einstellung glaubwürdig zu vermitteln[521]. Erst wenn der Lerner eine umfassend authentische Haltung der Lehrkraft erfährt, kann es ihm gelingen sich ebenfalls kongruent zu verhalten und sein (Lern-) Verhalten, seine Schwierigkeiten und Probleme ehrlich zu schildern[522]. Basierend auf dieser Grundlage entsteht eine gesunde, angemessene Lehrkraft-Studierenden-Beziehung, in der beide Seiten um die Entfaltung der Potentiale des anderen bemüht sind.

Ein anderes Beispiel zeigt, dass Studierende in traditionellen Lehr- und Lernszenarien in der Regel nicht unweigerlich damit rechnen auf Augenhöhe mit ihren Lehrkräften zu kommunizieren. Dies kann zum Teil auf den durch extern vergebene Noten entstehenden Leistungsdruck zurückgeführt werden. Viele Studierende suchen den persönlichen Austausch mit der Lehrkraft über die Lehre nicht, d. h. sie gehen nicht per se davon aus, dass Lehrkräfte ebenso auf die Beobachtungen ihrer Studierenden angewiesen sind, um die Lehre den Bedürfnissen derselben anzupassen und den Unterricht angemessen zu gestalten. Sie

[519] Gleiches gilt auch für die Lehrkraft: Ist ihr Umgang mit sowie ihre Beziehung zu den Studierenden von Authentizität und Glaubwürdigkeit geprägt, erhöht dies ihr Vertrauen in die Verlässlichkeit, das empathische Verstehen der Studierenden gegenüber ihrer Person und Arbeit. Daraus ergibt sich ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens, dass sich gleichzeitig positiv auf die Gestaltung der Lehre auswirkt.

[520] Vgl. hierzu auch Teil 1 dieser Dissertation.

[521] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1.4. *Perzeption der angeführten Einstellungen*.

[522] Dadurch lernt der Studierende anhand der eigenen Erfahrung, die Ansichten und Gefühle seiner Gegenüber, seien es Lehrkräfte oder Kommilitonen, besser einzuschätzen und zu akzeptieren.

stellen sich z. B. gar nicht erst die Frage, ob und wie interessant sie den Unterricht einer Lehrkraft finden oder ob die Qualität der Lehrveranstaltungen den (eigenen) Erwartungen entspricht und wie wichtig die Rückmeldung dieser studentischen Perspektive für die Gestaltung der Lehre ist. Möglicherweise verhindern die während der Schulzeit und teilweise später an der Universität gemachten Erfahrungen der Studierenden mit traditionell hierarchisch strukturierten, institutionellen Kontexten die Entwicklung einer anderen Einstellung. Die Studierenden sehen es nicht als Teil ihres Lernens an, eine kritisch-konstruktive Haltung in Bezug auf die Lehre, d. h. die fachlichen, pädagogischen und menschlichen Fähigkeiten der sie unterrichtenden Lehrkräfte, zu entwickeln und diese in einem entsprechenden Rahmen (z. B. in den Lehrveranstaltungen, in den Sprechstunden oder in Gruppensitzungen/Encountergruppen) zu kommunizieren, damit die sich daraus ergebenden Erkenntnisse konstruktiv zur Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen genutzt werden können. Dies kann möglicherweise u. a. darauf zurückgeführt werden, dass Beobachtungen, die Studierende ihren Lehrkräften als Feedback auf die Lehre kommunizieren, immer auch eine *Bewertung* der Lehre implizieren, die eine Lehrkraft leicht als Wertung ihrer Person auffassen könnte[523]. Da ein erfolgreicher Studienabschluss u. a. von der Bewertung der einzelnen Lehrkräfte während der Studienzeit abhängt, ist nachvollziehbar, dass Studierende sich oft scheuen, ihren *individuellen* Eindruck über die Lehre (sowie darauf möglicherweise beruhende Lernschwierigkeiten) *auf Augenhöhe* mit ihren Lehrkräften zu besprechen. Die im Rahmen der Qualitätssicherung der Lehre (Bologna Prozess) an Universitäten und Hochschulen eingeführten *Lehrveranstaltungsevaluationen* bieten Studierenden nun erstmals die Möglichkeit, das Unterrichtsangebot anonym, d. h. ohne Angst vor Konsequenzen, die der eigenen Person schaden könnten, zu bewerten. Dadurch werden jedoch die von Rogers für signifikantes Lernen vorgeschlagenen Voraussetzungen, die unter dem Begriff *Einstellungen*[524] zusammengefasst werden, nicht geschaffen. Stattdessen werden bereits bestehende, jedoch wiederum *externe* Bewertungsstrukturen erweitert, wodurch den

[523] Erhält eine Lehrkraft eine negative Lehrveranstaltungsevalution, wird sie dies, wie auch Studierende, die eine schlechte Note erhalten, je nach Kontrollüberzeugung, auf ihre Person, ihre fachlichen und/oder pädagogischen Kompetenzen zurückführen. Bezogen auf die in Teil 1 dieser Arbeit angeführten Faktoren, die signifikantes Lernen begünstigen oder hemmen (z. B. internale/externale Kontrollfunktionen oder Kausalattributionen), kann vermutet werden, dass der regelmäßige Austausch auf Augenhöhe einen günstigeren Einfluss auf die Entwicklung sowohl der Lehrkäfte als auch der Studierenden hat, als ihre *nachträgliche Bewertung*. Vergleiche hierzu auch Kapitel 2.3.2.1.2. *Kontrollüberzeugungen*, 2.3.2.2.1. *Seligmann: Kontrolle, erlernte Hilflosigkeit und Kausalattributionen*, 2.3.2.3. *Bandura: Soziales Lernen* sowie 2.3.2.3.4.1. *Motivation und Selbstwirksamkeit*.

[524] Es sollte erneut daran erinnert werden, dass nicht nur die Einstellungen der Lehrkräfte, sondern genauso die der Studierenden, von großer Bedeutung für signifikantes Lernen sind.

Studierenden zwar ein gewisses Maß an *Macht* zugestanden wird[525], die glaubwürdige, empathische Kommunikation der Studierenden und Lehrkräfte *auf Augenhöhe* jedoch nicht gefördert wird.

Deshalb sollten, insbesondere aus Sicht eines studierendenzentrierten Ansatzes in Anlehnung an Rogers[526], *Bewertungen* von Studierenden- bzw. Lehrkraftleistungen nicht als günstigste Grundlage für die Förderung angemessenen Lehrens und Lernens verstanden, sondern vielmehr Wege gesucht werden, die den kontinuierlichen, konstruktiven Austausch von Lehrkräften und Studierenden unterstützen. Das daraus entstehende Vertrauensverhältnis sowie der damit verbundene authentische und empathische Umgang aller Beteiligten auf Augenhöhe, bilden die Grundlage sowohl für eine angemessene Lehre als auch für signifikantes Lernen. Dies vor allem deshalb, weil die kontinuierliche, auf Gegenseitigkeit beruhende Kommunikation dazu beiträgt, dass eine Lehrkraft ihren Unterricht nicht erst in der Zukunft (aufgrund einer negativen Lehrveranstaltungsevaluation), sondern bereits während des laufenden Semesters an die Erwartungen und Bedürfnisse ihrer Studierenden anpassen kann[527]. Dadurch wird die Basis für ein positives Arbeitsklima geschaffen, in dem Lernschwierigkeiten rechtzeitig erkannt, besprochen und gemeinsam gelöst werden können.

3.2.1.2. Wertschätzung, Annahme und Vertrauen

Die zweite Bedingung für signifikantes Lernen benennt Rogers als *bedingungslose positive Zuwendung* (Rogers, 2009: 277), die die vollständige Akzeptanz oder Wertschätzung des Anderen beinhaltet und auf der echten Anteilnahme an seinem persönlichen (Er-)Leben beruht. Dabei ist die dem Studierenden von der Lehrkraft entgegengebrachte Anteilnahme und Wertschätzung nicht an Bedingungen geknüpft, sondern kann als wertfreie Akzeptanz des Anderen bezeichnet werden. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass eine Lehrkraft sich genauso auf einen in ihren Augen zunächst als faul und unehrlich erscheinenden Studierenden bedingungslos einlässt und ihn als *besonderen, selbständigen Menschen, dem es erlaubt ist, eigene Empfindungen und Erlebnisse zu haben und darin eigene*

[525] Auch hier könnte angenommen werden, dass Lehrveranstaltungsen erst dann als sinnvoll bezeichnet werden können, wenn die Voraussetzungen für einen glaubwürdigen, empathischen Umgang aller Beteiligten miteinander geschaffen wurden und die Evaluation nicht auf persönliche Motive, beispielsweise auf die schlechten Noten, die ich bei einer Lehrkraft erhalten habe, reduziert wird.

[526] Vgl. hierzu auch Motschnig-Pitrik 2002, 2005, 2006.

[527] Genauso erhalten die Studierenden Gelegenheit, die Bedürfnisse der Lehrkraft (z. B. angemessene Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, aktive Beteiligung im Unterricht) zu erfahren und sie zu berücksichtigen.

Bedeutungen zu finden (Rogers, 2009: 277) ansieht, wie sie es bei seinem interessiert und fleißig erscheinenden Kommilitonen täte.

Zentral für Lehrende, deren erstes Interesse darin liegt, das erfolgreiche Lernen der Studierenden zu fördern ist es daher, ihren Lernern Wertschätzung und Vertrauen entgegenzubringen und ihnen zu signalisieren, dass sie sie als Personen mit Potential annehmen und sie in ihrem Lernprozess unterstützen möchten (Rogers/Rosenberg, 2005: 144). Darunter versteht Rogers eine Haltung, die davon ausgeht, dass momentane persönliche Schwierigkeiten manchmal dazu führen können, dass Studierende ihre eigentlichen Ziele, z. B. den Abschluss des Studiums, aus den Augen verlieren und sich zeitweilig als *schlechte Lerner* darstellen. Ist eine Lehrkraft in der Lage, diese Gründe zu erkennen, sucht sie das Gespräch mit dem betreffenden Studierenden und ermuntert ihn dazu, über seine Situation zu sprechen und sie zu reflektieren, kann bereits das Interesse, das die Lehrkraft dem Lerner entgegenbringt, dazu führen, dass seine Probleme in den Hintergrund treten und er sich wieder auf sein Studium konzentrieren kann.

Mit den hier beschriebenen Begriffen soll vermittelt werden, dass jede Lehrkraft sich darüber im Klaren sein sollte, dass ihre Haltung gegenüber den Studierenden, sei sie negativ oder positiv, sich immer auf die Lernmotivation und das Selbstbewusstsein der Studierenden auswirken, d. h. sie verstärken oder hemmen wird. Akzeptiert man den Lerner als Menschen mit guten und schlechten Tagen, aktiveren und passiveren Lernphasen, aber zum Beispiel auch mit Interessen, die vom Lehrplan abweichen können und nicht immer extern evaluierbar sind, kann der Studierende ein stabiles Vertrauensverhältnis[528] zur Lehrkraft aufbauen. Dadurch wird es der Lehrkraft bei Bedarf immer wieder gelingen die Motivation des Lerners anzuregen und sein Selbstvertrauen zu stärken, was eine unerlässliche Voraussetzung für einen effektiven Lernprozess darstellt.

3.2.1.3. Empathisches Verstehen

Die dritte Voraussetzung für effektives *Erlebenslernen* (Rogers/Rosenberg, 2005: 144f) beruht auf der Fähigkeit der Lehrkraft, Reaktionen des Lerners einfühlsam zu begreifen, d. h. sie dahingehend analysieren zu können, dass der Lehrende sich bewusst wird, wie bzw. nach welchen Kriterien der Lernende selbst seinen Lernprozess beurteilt. Dieses Verständnis sollte keine wertenden Funktionen erfüllen, sondern dem Studierenden vermitteln, dass die Lehrkraft bemüht ist, ihn als eigenständiges Individuum zu verstehen, ohne ihn als Per-

[528] Vgl. hierzu auch das Konzept der *sicheren Bindung* wie u. a. in den Kapiteln 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit* und 2.3.2.4.1. *Motivation und Lernen* beschrieben.

son bzw. seine Leistungen gleichzeitig bewerten oder aus der Fremdperspektive analysieren zu wollen. Laut Rogers ist diese Einstellung, die Welt aus der Perspektive des Lerners zu sehen, eine Kompetenz, die in herkömmlichen Unterrichtssituationen leider nur selten umgesetzt wird (Rogers/Rosenberg, 2005: 145). Es sollte erneut bedacht werden, dass die empathische Kompetenz wie auch die anderen, die Einstellungen der Lehrkräfte betreffenden Fähigkeiten nicht unbedingt als gegeben vorausgesetzt werden können. Deshalb sollten Lehrkräfte bereits im Rahmen ihres Studiums oder von Weiterbildungen die Gelegenheit erhalten sich mit schüler- oder studierendenzentrierten Lehr- und Lernansätzen auseinanderzusetzen. Dabei stellt das umfassende Verständnis sowohl kognitiver als auch konstruktivistischer Anschauungen die Voraussetzung für eine lernerzentrierte Lehre dar, denn sie tragen dazu bei, dass Lehrkräfte ihre Beobachtungskompetenzen (Selbst- und Fremdbeobachtungen) als wichtig beachten und entwickeln lernen. Die Erkenntnis, dass die Verantwortung für eine angemessene Lehre nicht allein auf den institutionellen Bildungsstrukturen (Vorgaben zu Lehrplänen, Prüfungen etc.) beruhen kann, sondern vor allem von den Fähigkeiten der Lehrkräfte abhängt, trotz eines vorgegebenen Rahmens individuell auf die jeweiligen Lerner einzugehen, ergibt sich aus dieser Perspektive mehr oder weniger von allein.

Auch Franciso Varela plädiert für ein *von Mitgefühl und Sorge um den anderen getragenes Verhalten* (Varela, 2008: 131). Dies kann seiner Ansicht nach jedoch nicht erreicht werden, wenn das *Ich* als eine begrenzte, klar definierte Einheit erachtet wird, die es gegenüber anderen Individuen zu verteidigen gilt. Verantwortlich zu handeln und empathisches Verständnis zu entwickeln ergibt sich hingegen aus einer steten Selbstreflexion, aus der genauen Beobachtung und Analyse von Zusammenhängen und Situationen (Varela, 2008: 132). In Anlehnung an den Philosophen Hans Jonas, für den *Ethik keine Angelegenheit rationaler Entscheidung* (Varela, 2008: 134) darstellt sowie beruhend auf einem Beispiel des chinesischen Schriftstellers Meng-tzu, der davon ausgeht, dass *spontanes Mitgefühl (…) bereits in allen Menschen präsent ist* (Varela, 2008: 135), gilt es zu verstehen, dass *die Menschheit ein kollektives Bewusstsein besitzt* (Varela, 2008: 135)[529]. Aus Sicht der buddhistischen Lehre bedeutet dies wiederum,

> *(…) dass die authentische Sorge* [um den Anderen] *dem Grund allen Seins innewohnt und durch eine anhaltende ethische Bildung voll zur Entfaltung gebracht werden kann. (…) Je weniger ich mein kleines, eigenes Ich zum Zentrum erkläre, desto mehr gelingt es mir, mich um andere zu kümmern, meinen Kindern zuzuhören, mich für sie und ihre besonderen Bedürfnisse zu interessieren* (Varela, 2008: 136).

[529] Vgl. hierzu u. a. auch Tomasello, 2008 sowie Blaffer Hrdy, 2010.

Um für die Studierenden sowie für sich selbst eine angenehme, von Vertrauen und echter Empathie geprägte Arbeitsatmosphäre zu schaffen oder zumindest zu begünstigen, sollten Lehrkräfte deshalb versuchen sich der hier und in den letzten Kapiteln beschriebenen Aspekte bewusst zu werden und sie für die Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Dabei sollte die Lehrkraft über genügend Selbstbewusstsein verfügen und den Studierenden das Vertrauen entgegenbringen, dass ihre positive Einstellung die Studierenden nicht automatisch dazu verführen wird, diese Haltung auszunutzen. Ganz im Gegenteil soll die von ihr vermittelte Überzeugung die Studierenden dazu anregen ihre eigene Einstellung zu hinterfragen, ihre Lernziele sowie den Lernprozess zu reflektieren, die eigenen Bedürfnisse mit den institutionell verankerten Anforderungen abzugleichen und an die externen (universitären) und internen (der einzelnen Lerner) Gegebenheiten anzupassen. Bringt die Lehrkraft ihren Studierenden Empathie entgegen, dient ihr Verhalten als Modell[530], als Vorbild für die Lerner und kann schrittweise nachvollzogen und übernommen werden. In interpersonalen Beziehungen, die von Mitgefühl und Vertrauen bestimmt sind, wird der direkte Zusammenhang zu den Begriffen *Freiheit* und *Lernen* deutlich: Erst die Achtung vor dem Ganzen, d. h. vor allen Individuen als eigenständige, intelligente Wesen, bildet die Grundlage für einen demokratischen, weil auf Respekt und Empathie basierenden Umgang der Menschen untereinander.

Vor allem in Bezug auf die individualisierten westlichen Gesellschaften, in denen die Bewertung individueller Leistung und individuellen Wissens gegenüber dem Mitgefühl für den Anderen an Bedeutung gewonnen hat, kann empathisches Verstehen, das über die familiären Strukturen hinausgeht, nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Deshalb kommt gerade den Bildungsinstitutionen die wichtige Aufgabe zu, das Verständnis der Menschen füreinander zu stärken und zu fördern. Dies kann in den bestehenden Systemen dann erreicht werden, wenn das Individuum tatsächlich ins Zentrum der Betrachtung gestellt wird, d. h. es als Teil eines Ganzen angesehen wird und demzufolge weder individuell noch kollektiv bewertet wird. Dazu zählt u. a. die Bereitschaft seitens der (Bildungs-)Gesellschaften, neben der *Bewertung*, dem *Ranking*[531] von vermeintlich objektiven, extern beobachtbaren Faktoren und Leistungen ebenso die internen, subjektiven Faktoren, die unser

[530] Vgl. hierzu auch die Theorie des Modelllernens nach Bandura wie in Kapitel 2.3.2.3. *Bandura: Soziales Lernen* erläutert.
[531] Vgl. hierzu auch Liessmann, 2006; Lindemann, 2006: 163f.

Lernen, unsere Leistungsfähigkeit und unser Sein, als Individuum sowie als Teil der Gesellschaft, bedingen, zu betrachten[532].

3.2.1.4. Perzeption der angeführten Einstellungen

Wie bereits angeführt, sollte insbesondere in den Bereichen Erziehung und Lehre beachtet werden, dass Schüler respektive Studierende nicht per se davon ausgehen, dass Lehrkräfte ehrlich und offen mit ihnen umgehen (können) und sich neben den gezeigten Leistungen auch für private, den Studierenden in seinem Lernen beeinflussende Aspekte interessieren (Rogers/Rosenberg 2005: 145). Dies verwundert nicht weiter, haben Lehrende ebenso die fast gegensätzlich zu nennende institutionelle Verpflichtung, den Studierenden die im Curriculum verankerten Inhalte in einem bestimmten Zeitrahmen beizubringen und sie zu bewerten, damit sie von extern (z. B. Prüfungskommission) nachvollzogen werden können. Allein aufgrund dieser Vorgaben, aber auch wegen der Unsicherheit, Themen und Inhalte selbstständig zu selegieren und somit tatsächlich Verantwortung für die *horizontale* Wissensvermittlung[533] zu übernehmen, fällt es Lehrkräften häufig schwer, ihren Unterricht individuell – und trotzdem in Übereinstimmung mit den Kollegen, als Teil eines Netzwerks mit gemeinsamen Zielen – zu gestalten.

Die Lehrqualität einer Lehrkraft scheint demnach an der Quantität des von ihr in einer Lehrveranstaltung vermittelten *objektiven Wissens* gemessen zu werden, nicht jedoch an ihrer Fähigkeit, auf die Lernenden derart einzugehen, dass die Voraussetzungen für die gemeinsame Erarbeitung von Wissen geschaffen werden (von Glasersfeld, 2008: 68). Es gehört etwas Mut und ein umfassendes Verständnis verschiedener lerntheoretischer Ansätze dazu zu erkennen, dass der Erwerb dauerhaften Wissens der Studierenden sowie die darauf beruhende Fähigkeit zu konstruktivem lebenslangen Lernen in erster Linie dann erreicht werden, wenn alle am Lernprozess Beteiligten als intelligente, selbstständig denkende Wesen, die ihre eigene Realität konstruieren, ernst genommen werden (von Glasersfeld, 2008: 65). Dies widerspricht der oftmals in Institutionen praktizierten *Wissensvermittlung*, die von oben nach unten, vom Wissenden zum Unwissenden, vom Lehrenden zum Ler-

[532] Vgl. hierzu auch Teil 1 dieser Arbeit sowie die Theorie John H. Schumanns, der davon ausgeht, dass die menschlichen Kognitionen und somit jedes Lernen untrennbar mit unseren Emotionen verbunden sind (Schumann, 1997: *XV*).

[533] Der Begriff *horizontale Wissensvermittlung* wird in der vorliegenden Arbeit als Gegensatz zur *vertikalen Wissensvermittlung* verstanden. Während ersterer impliziert, dass jeder an Lernprozessen Beteiligte (Lehrkräfte, Studierende etc.) über bedeutendes Wissen verfügt, das, entwickelt sich ein konstruktiver Austausch der in den Prozess involvierten Individuen, sich beständig erweitert, drückt der zweite aus, dass die Wissensvermittlung von *oben nach* unten, d. h. vom Wissenden zum Nichtwissenden (vgl. Nürnberger Trichter, in Krämer, Preiser, Brusdeylins (Hrsg.), 2007) erfolgt, der jederzeit von außen überprüft werden können muss.

nenden verläuft. Deshalb plädiert von Glasersfeld für einen respektvollen Umgang der Lehrkräfte mit den Lernern. Um diesen zu erreichen schlägt er beispielsweise vor, dass alles, was ein Studierender äußert oder tut *als Ausdruck seines Denkens* (von Glasersfeld, 2008: 65) verstanden und als bedeutsam angesehen wird[534].

Oft werden Lehrkräfte, die auf Augenhöhe mit ihren Studierenden kommunizieren und versuchen, den Lerner als ganzen Menschen zu sehen, der neben seinem Studium ein eigenständiges Leben, mit all seinen Problemen und Schwierigkeiten führt, die sich positiv oder negativ auf den individuellen Lernprozess auswirken können, misstrauisch beäugt oder gar als Heuchler angesehen (Rogers/Rosenberg 2005: 145). Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass viele Studierende bereits während ihrer Schulzeit die Erfahrung machen mussten, dass sie ihren Lehrern nicht immer bedingungslos vertrauen können und es manchmal vernünftiger ist, sich mit einer Lehrkraft gut zu stellen und nicht zu offen und ehrlich zu sein, um keine Angriffsfläche zu bieten, die sich danach negativ auf die Beurteilung der Leistungen auswirken könnte.

Die Verbesserung einer solch *misstrauischen* Haltung kann am ehesten mithilfe der in den vorangehenden Kapiteln beschriebenen *Einstellungen* einer Lehrkraft, durch die Lehrkraft selbst, beeinflusst werden. Grundlage ist, wie erwähnt, die Erkenntnis der Lehrkraft, dass auch sie ein *Lerner* ist, der außerordentlich von dem konstruktiven Austausch mit den ihr anvertrauten Lernern profitiert. Dies vor allem deshalb, weil Studierende die von Lehrkräften dargebotenen Inhalte meist unvoreingenommener betrachten und diskutieren können, wodurch die Lehrkraft andere, auch neue Sichtweisen erfährt, die ihre eigenen Perspektiven nicht nur ergänzen, sondern sie sogar gänzlich verändern können (von Glasersfeld, 2008: 66). Ein Zitat von Humberto Maturana soll eine für die Lehre günstige Haltung der Lehrkraft weiter verdeutlichen:

> *Aber wenn man erkannt hat, dass man prinzipiell keinen privilegierten Zugang zur Realität besitzen kann und dass Wahrnehmung und Illusion im Moment der Erfahrung ununterscheidbar sind, dann taucht die Frage auf, welche Kriterien ein Mensch benutzt, um zu behaupten, dass etwas der Fall ist. Schon die Möglichkeit dieser Frage erzeugt Respekt, sie eröffnet einen Raum gemeinsamen Nachdenkens, eine Sphäre der Kooperation. Der andere wird zu einem legitimen Gegenüber, mit dem ich zu sprechen vermag. Freundschaft entsteht, wechselseitiger Respekt, Zusammenarbeit. Es wird unmöglich, Unterwerfung zu fordern; das Universum verwandelt sich in ein Multiversum, in dem zahlreiche Realitäten – in Abhängigkeit von den jeweiligen Validitätskriterien – Gültigkeit besitzen. Man kann den anderen nur dazu einladen, über das nachzudenken, was man selbst meint und für gültig hält* (Maturana, 2008: 79)[535].

[534] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Konstruktivismus*.
[535] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Konstruktivismus*.

In Anlehnung an Maturana sollte von *Lehren und Lernen* aus konstruktivistischer Sicht nur dann gesprochen werden, wenn alle an Lehr- und Lernprozessen Beteiligte erkennen, dass insbesondere die Achtung und der Respekt vor dem Anderen sowie die Bereitschaft, dies auf sämtliche interpersonale Beziehung zu übertragen, einen konstruktiven Austausch und somit eine signifikante Wissenskonstruktion zur Folge haben. Verdeutlicht wird dies ebenfalls durch seine Erläuterung des Begriffes *Demokratie*, unter der Maturana einen Raum des Zusammenlebens versteht, der täglich neu geschaffen werden muss und *in dem Partizipation und Kooperation auf der Basis von Selbstachtung und Achtung vor dem anderen möglich sind* (Maturana, 2008: 97f). Ein anderer, das Konzept der *Demokratie* erweiternder und außerdem seine konstruktivistische sowie Rogers humanistisch-psychologische Auffassung stützender Begriff ist der der *Liebe*, die wir alle uns wünschen. Dabei definiert Maturana *Liebe* als die Möglichkeit, in einer von Selbstachtung und wechselseitigem Respekt und Kooperation getragenen Gemeinschaft zu leben (Maturana, 2008: 98)[536]. Der Vergleich der hier angeführten Textstellen mit den Annahmen Rogers, verweist auf die Ähnlichkeit der u. a. von von Glasersfeld und Maturana sowie einer Reihe anderer Konstruktivisten formulierten Forderungen mit den Voraussetzungen (Einstellungen), die Rogers als wichtigste Grundlagen seines personenzentrierten Ansatzes benennt und die gleichermaßen für eine studierendenzentrierte Lehre Geltung haben[537].

3.2.2. Die Prinzipien des Lernens im Teletandem

Die drei wichtigsten Grundsätze des Teletandemlernens sind nach Ansicht von Telles und Vasallo (2009: 23ff)[538] das Autonomieprinzip, das Gegenseitigkeitsprinzip und das Einsprachigkeitsprinzip. Dabei wurden die beiden ersten Prinzipien, Autonomie und Gegenseitigkeit, bereits von Brammerts (2005b: 10ff) für das Tandemlernen definiert und als begünstigend für den autonomen Fremdsprachenerwerb im Tandem erkannt.

In Anlehnung an Telles et al. (2006a, 2009) besagt das *Autonomieprinzip*, dass beide Partner sowohl didaktisch als auch in der Auswahl der im Themenkatalog aufgeführten Themen für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Die Lerner entscheiden demnach nach eigener Einschätzung, was sie wann wie lernen möchten und inwieweit ihr Partner sie darin unterstützen kann (Telles/Vassallo, 2006a: 4).

[536] Vgl. hierzu auch Blaffer Hrdy, 2010 sowie Tomasello, 2008.
[537] Vgl. ebenso Motschnig-Pitrik, 2002, 2005, 2006.
[538] Zu den drei Grundsätzen des Lernens im Teletandem vergleiche auch den Aufsatz von Biondo Salomão, Carvalho da Silva und Gênova Daniel (2009: 75-92).

Das *Gegenseitigkeitsprinzip* setzt weiterhin voraus, dass beide Partner über Kompetenzen verfügen, die der andere erlernen möchte. Da der Lernerfolg der Teletandempartner immer auch vom Engagement des Kommilitonen abhängt, sind beide bemüht den anderen beim Erreichen seiner Ziele zu unterstützen[539].

Der dritte von Telles und Vassallo (2009: 24) definierte Grundsatz ist das *Einsprachigkeitsprinzip*, durch das beide Partner gefordert sind, in der fremden Sprache zu kommunizieren statt auf die Muttersprache zurückzugreifen. Dadurch übernimmt jeder Partner abwechselnd die Rolle des Lerners und des Lehrers, was zu einem ausgewogenen Machtverhältnis zwischen den Partnern führt und ihre Motivation verstärkt (Telles/Vassallo, 2006a: 3f)[540]. Außerdem dient die ausschließliche Verwendung der Muttersprache dazu, dass der Lerner regelmäßig eine mit einem *Sprachbad* vergleichbare Situation erlebt. Dies bedeutet, dass er in der Kommunikation mit seinem Partner in die Fremdsprache *eintaucht*, indem er sich auf seinem aktuellen fremdsprachlichen Niveau mit dem Partner austauscht. Dabei steht nicht die strukturell korrekte Anwendung der Fremdsprache im Vordergrund, sondern der aktive Austausch über Themen, die für beide Lerner von Interesse sind und sie deshalb emotional anregen, was eine kreative Verwendung der bereits erworbenen fremdsprachlichen Konzepte sowie ihre beständige Erweiterung zur Folge hat.

In den folgenden Kapiteln werden radikale und gemäßigte Autonomieansätze dargelegt. Dabei möchte ich eine Reihe von Autoren (u. a. Holec, Little, Benson, Allford, Pachler), die entscheidend zur Klärung des Autonomiebegriffes beigetragen haben, vorstellen um verschiedene Perspektiven sichtbar zu machen und bezogen auf institutionelles Lehren und Lernen zu besprechen.

3.2.2.1. Das Autonomieprinzip

Das Lernen im Tandem stellt für Brammerts/Kleppin (2005) eine Möglichkeit dar, das autonome Fremdsprachenlernen von Studierenden zu fördern, indem Lerner Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Dies umfasst u. a. die eigenständige Definition von Lernzielen durch die Studierenden, die mit einem Tandempartner zusammenarbeiten. Damit eine Tandempartnerschaft erfolgreich ist, sollten sich die Lerner über die vielfältigen Möglichkeiten des Tandemkontextes bewusst sein und regelmäßig ihre eigenen Bedürfnisse mit denen des Partners abgleichen, z. B. in Hinblick auf *Häufigkeit und Umfang der Zusammenarbeit, Kommunikationsthemen, Umfang und Art der gegenseitigen Unterstützung*

[539] Vgl. hierzu auch Telles/Vassallo, 2006a: 3; Brammerts, 2005b: 10; Projekt Tele-Tandem, 2003/2.
[540] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.

(Brammerts, 2005b: 14). Die gegenseitigen Absprachen bedeuten nicht, dass die Lernziele der Partner und ihr Niveau in der Fremdsprache identisch sein müssen, um eine gelungene Zusammenarbeit zu gewährleisten, sondern dass Lerner mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten, insbesondere im Tandemkontext, die besseren Partner sein können (Brammerts, 2005b: 14). Dies erklärt sich vor allem dadurch, dass individuelle Lerner unterschiedliche Lernstrategien benutzen, um ihre Lernziele zu erreichen. Dadurch vermitteln sie ihrem Partner andere, vielleicht sogar neue Sichtweisen auf das Lernen und tragen zu einem Perspektivenwechsel bei, der dazu führt, dass der Tandempartner seine bisher verfolgten Lernstrategien erkennt, hinterfragt und gegebenenfalls neue Strategien ausprobiert.

Die Autonomie der Lernpartner wird nach Brammerts auch nicht dadurch verhindert, dass *von außen gesetzte Lernziele* (2005b: 14) verfolgt werden, solange die Tandempartner ihren Lernprozess selbstständig steuern können und die *Erweiterung der Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen übergeordnetes Ziel* (2005b: 15) bleibt. Das Einbeziehen selbstgesteuerten Lernens in die Lehre hat demnach auch nicht zur Folge, dass Lehrkräfte ihre Lehrverantwortung an die Lerner abtreten, sondern sollte als *Höhergewichtung der Erziehung zur Selbstständigkeit* (2005b: 15) verstanden werden, die berücksichtigt, dass Lerner motivierter arbeiten, wenn sie freiwillig und selbstorganisiert lernen dürfen. Autonomes oder selbstgesteuertes Lernen kann demzufolge nicht damit gleichgesetzt werden, dass Studierende ohne die fachliche Unterstützung der Lehrkräfte auskommen sollen. Es bedeutet vielmehr, dass Lehrkräfte[541] u. a. die Funktion von Lernberatern einnehmen und effektive Lernstrategien bzw. -techniken vermitteln, um die Entwicklung der Studierenden zu autonomen Lernern zu unterstützen (Brammerts, 2005b: 15). In den folgenden Kapiteln werden verschiedene Autonomiekonzepte, ihre Bedeutung für das Lernen im Allgemeinen und das Fremdsprachenlernen im Besonderen näher erläutert sowie die sich daraus ergebenden Erkenntnisse auf das Lernen im Teletandem transferiert.

3.2.2.1.1. Autonomie und Lernen

Bezogen auf den Fremdsprachenerwerb kann festgehalten werden, dass das autonome Fremdsprachenlernen in authentischen Kommunikationssituationen sowie der damit verbundene stetig zunehmende Gebrauch der Fremdsprache durch die Studierenden ein legitimes Ziel des Fremdsprachenerwerbs darstellt (Allford/Pachler, 2007: 139). Bereits in den

[541] Brammerts und Kleppin (2005) weisen diese Aufgabe den am Seminar für Sprachlernforschung der Universität Bochum ausgebildeten *Sprachlernberatern* zu.

1970er Jahren begannen Wissenschaftler sich mit Konzepten autonomen Lernens auseinanderzusetzen. In Europa unterstützte der Europarat die Verbreitung von Programmen zur Förderung des autonomen Fremdsprachenlernens von Erwachsenen, die daraus sich ergebenden Erkenntnisse wurden zuerst von Henri Holec in seiner Arbeit *Autonomy and foreign language learning* (1979, 1981) veröffentlicht. Ungefähr zur gleichen Zeit erforschten in den USA u. a. Rubin (1975), Stern (1975) und Naiman et al. (1978) die Eigenschaften, die *gute Fremdsprachenlerner* ausmachen sowie Lehr- und Lernmethoden, die ihre angemessene Ausbildung unterstützen sollten[542]. Die Untersuchungen ergaben, dass erfolgreiche Fremdsprachenlerner unterschiedliche Wege einschlagen und auf verschiedene Strategien zurückgreifen, um ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Daraus entwickelte sich die *Lernstrategienforschung*, in der verschiedene, von *effektiven Lernern* verwendete, Strategien angeführt, beschrieben und erläutert werden (O'Malley/Chamot, 1990; Oxford 1990)[543].

Laut Allford und Pachler beruht die Autonomiedebatte sowohl auf radikalen als auch auf gemäßigten Autonomieansätzen. Erstere erheben den Anspruch, dass jeder Lerner das Recht erhalten sollte, autonom lernen zu dürfen. Dies impliziert die vollständige Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess und stützt nativistische Fremdsprachenerwerbstheorien (Allford/Pachler, 2007: 14, 141, 154ff), in denen davon ausgegangen wird, dass sich Sprache aus angeborenen sprachlichen Kategorien entwickelt, d. h. der (Fremd-)Spracherwerb in erster Linie auf der genetischen Ausstattung des Menschen sowie auf den Interaktionen mit der Umwelt beruht[544].

Rufen wir uns in diesem Zusammenhang in Erinnerung, dass die Vertreter des Behaviorismus davon ausgehen, dass Sprache durch operante Konditionierung erworben wird, d. h. der Lerner die Sprache seiner Umgebung, z. B. die Sprache seiner Eltern, Lehrer, Bezugpersonen etc., imitiert und für sein gezeigtes Verhalten entweder belohnt oder bestraft wird, wodurch dieses verstärkt oder abgeschwächt wird. Wie bereits in Teil 1 dieser Dissertation aufgezeigt, wird Spracherwerb im Behaviorismus als erlernte Reaktion auf externe Reize verstanden[545]. Dahingegen bedeutet Spracherwerb aus kognitivistischer, aber auch konstruktivistischer Sicht, sich mit dem geistigen Lernen bzw. der geistigen Entwicklung auseinanderzusetzen, wie u. a. von Piaget vorgeschlagen. Piaget sieht den Spracherwerb als Teil der menschlichen Gesamtentwicklung an, zu der u. a. das Denken, Handeln

[542] Vgl. hierzu auch Allford/Pachler, 2007: 140.
[543] Zu Fremdsprachenerwerb, Lernerautonomie und Lernstrategien vgl. auch Neuner-Anfindsen, 2005.
[544] Vgl. hierzu auch Krashen, 1982, 1983.
[545] Vgl. hierzu auch Skinner, 1992.

oder Urteilen gehören und plädiert dafür, Spracherwerb beruhend auf der Auseinandersetzung eines Lerners mit seiner Umwelt zu verstehen. Um den Spracherwerb eines Individuums nachvollziehen zu können, müssen beispielsweise seine persönliche Weltsicht sowie seine Entwicklungsstufe (Kind, Jugendlicher, Erwachsener) berücksichtigt werden[546]. In Anlehnung an Roth wird außerdem deutlich, dass das Lernen im Allgemeinen und somit auch der Spracherwerb, u. a. von der Konstitution des jeweiligen Individuums (z. B. Stoffwechsel, Nervensystem) abhängt, die sowohl als angeboren als auch als erworben bezeichnet werden kann. In diesem Zusammenhang spielen Motivation und Emotionen eine wichtige Rolle, aber ebenfalls die Erkenntnis, dass Wirklichkeitskonstruktionen das Ergebnis interner Vorgänge und Wechselwirkungen des Organismus mit der Umwelt sind.
Dahingegen beruht die Absicht gemäßigter Autonomieansätze darauf, ein besseres Verständnis der (Fremd-)Sprache sowie ihre aktive Verwendung anzustreben. Dabei stellt die *autonome* Anwendung der Fremdsprache ein langfristiges Ziel dar, das seitens der Lerner durch kontinuierliches, eigenständiges Lernen begünstigt wird. In Bezug auf diesen Lernprozess nimmt die Lehrkraft eine Schlüsselrolle ein, denn sie unterstützt die Lerner darin, im Unterricht vermittelte Inhalte selbstständig zu reflektieren, zu üben und auf neue Kommunikationssituationen anzuwenden (Allford/Pachler, 2007: 14, 141).

> *Gradualist versions are more consistent with the pursuit of language understanding: autonomy is not a goal in itself but 'an essential support to the development of autonomy and language use' (Little, 2000: 16), and autonomous TL*[547] *use is a long-term goal, requiring sustained study, with the teacher playing a key role* (Allford/Pachler, 2007: 141).

In den beiden folgenden Kapiteln werden radikale und gemäßigte Autonomieansätze vorgestellt und erläutert.

3.2.2.1.2. Radikale Autonomieansätze

Die Schwierigkeit radikaler Autonomieansätze sehen Allford und Pachler (2007) darin, dass politischen Sichtweisen eine vorrangige Bedeutung zugesprochen wird. Im Gegensatz zu den Vertretern gemäßigter Autonomieansätze setzen Befürworter radikaler Ansätze die *Autonomie* in institutionellen Strukturen – und demzufolge der Lehrkräfte und Lerner – bereits voraus. Dies habe zur Folge, dass Lehre und Lernen getrennt voneinander betrachtet

[546] Vgl. hierzu auch Piaget, 2003.
[547] Die Abkürzung *TL* steht für *target language* (Allford/Pachler, 2007: 10), d. h. sie bezieht sich auf die Verwendung der Zielsprache durch den Lerner.

und Lehrkräfte und Lerner in zwei gegnerische Lager gespalten würden (Allford/Pachler, 2007: 141)[548].

> *In our view radical versions are problematic because they give political perspectives prominence at the expense of others, autonomy is taken as a starting point, and teachers and students can be viewed as adversaries* (Allford/Pachler, 2007: 141).

Radikale Autonomieansätze berufen sich u. a. auf die *kritische Theorie* der sogenannten *Frankfurter Schule*[549], einer Gesellschaftstheorie, deren Untersuchungsgegenstand die Strukturen bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften sind, mit dem Ziel ideologisch fundierte Macht- und Unterdrückungsmechanismen aufzudecken und die Entwicklung einer mündigen Gesellschaft zu fördern. Autonomes Fremdsprachenlernen ist aus dieser radikalen Perspektive nur dann gegeben, wenn Lernern die volle Verantwortung für ihr Lernen übertragen wird. Um dies zu erreichen, sollte der Lerner seine Lernziele, die Lerninhalte sowie die zum Erreichen der Lernziele verwendeten Methoden selbstständig definieren und seinen Lernprozess selbstständig reflektieren und bewerten können (Allford/Pachler, 2007: 164).

Auch Holecs Autonomiegedanke (Holec, 1981: 3) kann in Anlehung an Allford und Pachler (2007: 148) als *radikal* bezeichnet werden, bezieht man sich auf seine Annahme, dass ein autonomer Lerner in der Lage ist, *alle* mit seinem Lernen zusammenhängenden Entscheidungen selbstverantwortlich zu treffen, d. h. die Lernziele zu bestimmen, die Lerninhalte und den Lernprozess festzulegen, Lernmethoden und -techniken auszuwählen, den Spracherwerbsprozess zu überwachen und die Lernergebnisse zu evaluieren, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

- *determining the objectives;*
- *defining the contents and progressions;*
- *selecting methods and techniques to be used;*
- *monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place etc.)*

---

[548] An dieser Stelle sollte betont werden, dass Lehre und Lernen, Lehrkräfte und Lerner zu keiner Zeit als gegenerische Parteien betrachtet werden dürften, wenn angemessenes Lernen stattfinden soll. Schließlich verfolgen beide Seiten das gemeinsame Ziel Lernprozesse zu initiieren, zu begünstigen und zu fördern. Zu *Gegnern* entwickeln sie sich lediglich dann, wenn beispielsweise Lehrkräfte davon ausgehen, dass die von ihnen vertretenen Prinzipien und Konzepte der einzige Weg sind effektiv zu lernen, d. h. die Bedürfnisse der Lerner in den Hintergrund treten. Oder wie im umgekehrten Fall, wenn Studierende per se annehmen, dass die von einer Lehrkraft gewählten (didaktischen) Methoden sie in ihrem Lernen, in ihrer *Autonomie* eher behindern, anstatt sie als gewinnbringende *Anregung* für das Erreichen ihrer Lernziele zu verstehen. Grundvoraussetzung für angemessenes Lernen auf beiden Seiten ist demnach eine ganzheitliche Sichtweise von Lehre und Lernen, in der Lehrkräfte und Lerner sich als *Lernteam* verstehen, das vielfältige Möglichkeiten wahrnimmt und sich kontinuierlich weiterentwickelt (Lernen als Prozess). Vgl. hierzu auch Lamb, 2004: 3.

[549] Zu den Vertretern der *Frankfurter Schule*, die aus dem Institut für Sozialforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main hervorging, werden u. a. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm oder Walter Benjamin gerechnet. Vgl. hierzu auch die am 2.2.10 aufgerufenen Onlinedokumente unter http://www.philolex.de/frankfur.htm#kri, http://de.wikipedia.org/wiki/Frankfurter_Schule.

- *evaluating what has been acquired* (Holec, 1981: 3, 9).

Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass Holec nicht allein von *autonomem* Lernen spricht, sondern zwischen *selbstgesteuertem* und *unorganisiert selbstgesteuertem* Lernen unterscheidet (Holec, 1981: 4f). Während die Bezeichnung *selbstgesteuertes Lernen* das selbstverantwortliche Lernen in institutionellen Kontexten meint, das sowohl mit als auch ohne Lehrkraft sowie unter Zuhilfenahme von Lernmaterialien als auch ohne diese realisiert werden kann, wird unter *unorganisiertem selbstgesteuerten Lernen* selbstgesteuertes Lernen außerhalb institutioneller Kontexte verstanden. Das bedeutet, Lernen findet allein, ohne die Unterstützung einer Lehrkraft oder durch Lernmaterialien, statt. Hierbei betont Holec erneut, dass nur ein autonomer Lerner über die Fähigkeit verfügt selbstgesteuert oder selbstbestimmt zu lernen, wohingegen nicht vorausgesetzt werden kann, dass ein autonomer Lerner tatsächlich selbstgesteuert lernt.

> *Although 'self-directed learning' implies an 'autonomous learner', the latter does not necessarily involve 'self-directed learning'. In other words a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn. Different degrees of self-direction in learning may result either from different degrees of autonomy or from different degrees of exercise of autonomy. (...) Learning may be either entirely or only partially self-directed* (Holec, 1981: 4).

Dass eine gut ausgebildete Lehrkraft, nicht allein wegen ihres Wissens-, sondern aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs, *autonome* Lerner angemessen in ihrem Lernprozess unterstützen kann (und sollte), ohne sie dadurch in ihrer Autonomie einzuschränken, spielt auch für Holec eine wichtige Rolle (Holec, 1981: 24f). Dabei lässt die Betreuung eines Lerners durch eine Lehrkraft keine Schlüsse darüber zu, ob dieser zu selbstbestimmtem Lernen fähig ist oder nicht. Solange der Lerner von der Lehrkraft gleichberechtigt in die sein Lernen betreffenden Entscheidungen (Lernziele, Themen- und Methodenwahl, Evaluation des Lernprozesses etc.) einbezogen wird und sich seine *Autonomie* nicht allein auf die freie Wahl von Lernzeiten, Lernrhythmus und Lernort beschränkt, könnte auch im Rahmen *lehrkraftgestützten* Unterrichts von autonomem oder selbstgesteuertem Lernen gesprochen werden.

> *In a general way the extent to which a teacher is physically present is not a good standard by which to judge the extent to which learning is self-directed: wether a teacher is present or not as learning proceeds, it is principally the role of the learner which is the determining factor of self-directed learning* (Holec, 1981: 4).

Auch aus diesem Grund sollte erneut darauf hingewiesen werden, dass die Fähigkeit autonom zu lernen *nicht* von der in traditionellen Bildungsstrukturen bereits praktizierten (oder auch nicht praktizierten) Autonomie abhängt. Sie könnte lediglich als Gradmesser für die

in einer bestimmten Gesellschaft verfolgten Werte (Empathie, Freiheit, Gerechtigkeit etc.) sowie ihrer in Erziehung und Bildung sichtbar werdenden Auswirkungen verstanden werden.

Vielmehr beruht die Grundlage autonomen Lernens in Bildungsinstitutionen auf den persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber ihren Lernern[550], verbunden mit den im Laufe der (Lern-)Entwicklung ausgebildeten Fähigkeiten der Lerner sich selbstbestimmt für (Lern-)Inhalte zu interessieren (Motivation, Flow)[551] und sich mit ihnen auseinanderzusetzen (erworbene Lernstrategien, -methoden). Konsequenterweise sollte hevorgehoben werden, dass die gerade erwähnte Entwicklung der Fähigkeiten der Lerner in erster Linie davon abhängt, welche Einstellungen von Seiten ihrer Bezugspersonen (Eltern, Erzieher, Lehrer etc.) sie seit ihrer Geburt erfahren haben. Idealerweise konnte ein Lerner von Geburt an sichere Bindungen (Elternhaus, Kindergarten, Schule) erleben, die nicht nur die Entwicklung einer ausgewogene Selbstwirksamkeit zur Folge hatten, sondern ihn zu einem emotional ausgeglichenen, motivierten Menschen werden ließen. In Schulen und Universitäten praktizierte schüler- bzw. studierendenzentrierte Lehr- und Lernansätze[552], die auf den beschriebenen positiven Einstellungen basieren, tragen überdies dazu bei, auch Lernern, deren Kindheits- und Jugenderfahrungen nicht als optimal für ihre Entwicklung bezeichnet werden können, die Entfaltung der für das selbstbestimmte Lernen benötigten Fähigkeiten zu ermöglichen[553]. Voraussetzung dafür sind Lehrkräfte, die tatsächlich *auf Augenhöhe* mit ihren Schülern und Studierenden kommunizieren. Lehrkräfte, die authentisch sind, ihre Lerner wertfrei akzeptieren, ihnen Empathie entgegenbringen und diese Einstellungen den Lernern auch glaubhaft vermitteln, vereinen bereits alle Voraussetzungen in sich selbstgesteuertes, autonomes Lernen zu ermöglichen und zu fördern.

In Anlehnung an Holec können zwei grundlegende Voraussetzungen, die die Entwicklung der Autonomie der Lerner begünstigen, unterschieden werden:

- *firstly, the learner must have the ability to take charge of his learning, i.e. he must know how to make decisions which this involves;*
- *secondly, there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, i.e. in which the learner has the possibility of exercising his ability to take charge* (Holec, 1981: 7, Hevorhebungen im Original).

[550] Sowie auf ihrer Erkenntnis, dass auch eine Lehrkraft stets ein *Lerner* ist und bleiben sollte. Dafür sollten Lehrkräfte eigene Erfahrungen mit autonomen Lernformen gemacht haben und sich selbst zum kontinuierlichen, lebenslangen Lernen verpflichtet sehen (Lamb, 2004: 3).
[551] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.4. *Motiv und Motivation aus lernpsychologischer Sicht*.
[552] Vgl. Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.
[553] Aus Sicht der Gesellschaft verweist diese Erkenntnis auf die wichtige Bedeutung der Bildungsinstitutionen als Garant für eine angemessene Erziehung und Ausbildung ihrer Mitglieder, die für den Erhalt demokratischer Strukturen unerlässlich sind.

Bevor ein Lerner Verantwortung für sein Lernen übernehmen kann, muss er erfahren haben, dass er die sich auf seinen Lernprozess beziehenden Entscheidungen, ohne negative Konsequenzen erwarten zu müssen, wirklich treffen darf. Dafür sollten die entsprechenden Lernstrukturen vorausgesetzt werden können[554]. Überdies muss der Lerner gelernt haben, inwiefern die jeweils in einer bestimmten Phase seines Lernens getroffenen Entscheidungen seinen Lernprozess beeinflussen.

Rufen wir uns in diesem Zusammenhang ein Beispiel in Erinnerung: Ein Studierender der Portugiesischen Sprache und Kultur legt Wert darauf, Lehrveranstaltungen zur Grammatik zu besuchen, da sie für ihn die Voraussetzung jeder gelungenen fremdsprachlichen Kommunikation darstellen. Er entscheidet sich deshalb zunächst dafür, die entsprechenden Lehrveranstaltungen zu belegen, bevor er schrittweise versucht sein Übungsfeld selbstständig zu vergrößern und sich auch mit fremdsprachlichen Texten unterschiedlicher Thematik zu befassen. Mithilfe der in den ersten Semestern gelernten grammatikalischen Strukturen ist der Studierende bald in der Lage, unterschiedliche Textsorten und sogar Bücher in der Fremdsprache zu lesen und zu verstehen. Vergleicht man den hier beschriebenen Fall mit dem eines Kommilitonen, der zur selben Zeit mit dem Studium begonnen hat, ergibt sich hingegen folgendes Szenario: Der Studierende empfindet bereits beim Gedanken an Grammatikunterricht Aversionen. Im Gegensatz zu seinem Kommilitonen liest er leidenschaftlich gerne und erwirbt die für das Studium benötigten Kompetenzen durch die selbstständige Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten, insbesondere mit Literatur aller Genres.

Anhand des Beispiels wird deutlich, dass beide Lerner selbstständig Entscheidungen treffen, die ihren individuellen Lernprozess angemessen unterstützen. Voraussetzung dieser *Autonomie* sind hier die Bemühungen der selbstbestimmt arbeitenden Lehrkräfte, ihren Lernern die größtmögliche Freiheit hinsichtlich aller den Lernprozess bestimmenden Entscheidungen zu geben. Dabei stehen sie ihren Studierenden jederzeit beratend und unterstützend zur Seite. Ohne dafür bewertet zu werden wie z. B. bei Sätzen wie *Ohne Grammatik werden Sie nie Portugiesisch lernen* oder *Bevor Sie portugiesische Literatur verstehen können, müssen Sie zumindest die Verben konjugieren können*, der Fall, wird den Stu-

[554] Dabei wird nicht vorausgesetzt, dass diese Lernstrukturen bereits institutionell verankert sind, sondern dass die Lehrkräfte ein neues Rollenverständnis entwickeln, das darauf ausgerichtet ist, die Lerner anhand der Bereitstellung diversifizierter Lernmaterialien, unterschiedlicher didaktischer Herangehensweisen (Strategien und Methoden) sowie der Erläuterung verschiedener Möglichkeiten der Selbstevaluation in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Auch sollten den Studierenden ausreichende Übungsmöglichkeiten offeriert werden, beispielsweise in Form von eLearning-Angeboten wie auch traditionellen Übungsmaterialien. Diese können von den Lernern genutzt oder als Anregung für die Entwicklung eigener Übungen, wie im Teletandem angestrebt, verwendet werden ohne die Autonomie der Lerner einzuschränken.

dierenden die Chance gegeben sich in Übereinstimmung mit ihrem Lerntyp selbstständig und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten und Schwächen in den Unterricht einzubringen. Die der Lehrkraft zufallenden Aufgaben werden dadurch wesentlich komplexer (Holec, 1981: 25) als sie es in traditionellen Lehr- und Lernumgebungen sind: Unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben muss sie versuchen, die Fähigkeiten aller Teilnehmer der Gruppe zu berücksichtigen und ihre Vorschläge (aber auch ihre Bedürfnisse) in die studierendenzentrierte Lehre zu integrieren. Dies setzt zunächst eine von der Lehrkraft initiierte konstruktive Diskussion mit den Studierenden über die institutionellen Vorgaben voraus[555]. Dadurch wird sie mehr und mehr zu einem Moderator, der den Studierenden neue Perspektiven aufzeigt und die individuellen, die Autonomie des Einzelnen ausmachenden Entscheidungen nicht *bewertet*, sondern sie sinnvoll, gemäß den Vorstellungen der Studierenden, in den Unterricht integriert. Dabei zeigt die Erfahrung[556], dass die Freiheiten und damit die Autonomie, die die Lehrkraft den Studierenden einräumt, ihre Entfaltung zu selbstbestimmten, sich konstruktiv in den Unterricht einbringenden Studierenden fördert. Der damit verbundene hohe Aufwand, den eine Lehrkraft zu Beginn einer konstruktivistisch basierten, auf Autonomie gründenden Lehre betreiben muss, wird mit der stetig zunehmenden Selbstbestimmtheit der Studierenden und den sich daraus schrittweise entwickelnden Fähigkeiten zur Teamarbeit geringer.

Diese Ansicht wird auch aus konstruktivistischer Sicht gestützt, befasst man sich mit dem Grundsatz einer konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2008: 95):

> *Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist* (Reich, 2008: 95).

Dabei sieht Reich trotz der in Bildungsinstitutionen vorgegebenen Lehrpläne für die Lehrkräfte *genügend Spielraum, mit Lernenden stets zu diskutieren und zu vereinbaren, was die derzeitigen Setzungen von anderen <u>für uns</u> bedeuten sollen und können* (Reich, 2008: 95, Hervorhebung durch den Autor). Er betont an dieser Stelle explizit, dass diese Auffassung nicht mit der Aufforderung *nun bewusst gegen alle Lehrpläne oder Setzungen von außen* zu verstoßen (Reich, 2008: 95) gleichgesetzt werden solle, sondern aus der Perspektive der

[555] Auch hier sollte, beruhend auf den positiven Einstellungen der Lehrkräfte und der Lerner, erwartet werden, dass beide Seiten davon ausgehen, die institutionell verankerten Vorgaben dienten der Begünstigung des (lebnenslangen) Lernens sowohl der Lehrkräfte als auch der Lerner. Inwieweit diese Vorgaben gedehnt werden können, hängt dabei letztendlich von der guten Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Lerner ab, die gemeinsam nach Wegen suchen, ihre individuellen Lernziele mit den kollektiven Bedürfnissen der Gesellschaft, vertreten durch die Institutionen, zu vereinen.

[556] Vgl. Motschnig-Pitrik (2002, 2005, 2006) u. a.

Lerner als Anregung verstanden werden könne, den Sinn der extern festgelegten Lehrinhalte oder -ziele für sich zu erkennen. Dafür sollten die folgenden Fragen gestellt werden:

- *Was, wenn dieser Inhalt oder dieses Ziel für uns gesetzt sind, können wir damit anfangen?*
- *Welcher mögliche Sinn ergibt sich für uns? Welche Regeln gelten für uns?*
- *Macht es Sinn, Regeln zu übernehmen oder eigene zu erfinden?* (Reich, 2008: 95).

Die Beantwortung der hier angeführten Fragen stellt für Reich die Basis jeder Lehre und jeden Lernens dar, d. h. sie sind die Voraussetzung für die Übernahme von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung sowie die Entwicklung des Selbstvertrauens der Lerner, *eigene, kreative Lösungen aus Einsicht* (Reich, 2008: 95) finden zu können. Die von Reich geschilderte, durch die Lehrkraft initiierte Vorgehensweise, hat demnach ein ähnliches Ziel wie der im Teletandem vertretene Autonomieansatz[557], nämlich selbstbestimmtes oder autonomes Lernen unter konstruktiver Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben zu ermöglichen und zu fördern.

Eine weitere Bedingung, um sich zu einem autonomen Lerner entwickeln zu können, erwähnt Holec in einer Fußnote: Das *Bedürfnis* des Lerners tatsächlich Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen (Holec, 1981: 7). Doch stellt sich in Anbetracht des oben angeführten Beispiels die Frage, ob diese Voraussetzung vernachlässigt werden könnte, kommen auch hier zunächst die individuellen Unterschiede der Lerner zum Tragen. Deshalb sollte die Bereitschaft oder das Bedürfnis selbstgesteuert oder autonom lernen zu wollen, in Abhängigkeit von der *Geschichte* jedes individuellen Lerners interpretiert werden. Überdies sollte erneut betont werden, dass ebenso Lerner, die zunächst kaum Bereitschaft zeigen selbstbestimmt zu lernen, z. B. weil sie bisher keine oder lediglich negative Erfahrungen in diesem Bereich machen konnten, sich mithilfe einer studierendenzentrierten Lehre[558] Schritt für Schritt zu autonomen Lernern entwickeln können. Dabei sollte der von den Lernern individuell erreichte (oder erreichbare) Grad an Autonomie von der Lehrkraft akzeptiert und nicht bewertet werden. Der Begriff der Autonomie kann demzufolge weit ausgelegt werden und sehr unterschiedliche Ausmaße – sowohl bezogen auf die Lehrkraft als auch auf den Lerner – annehmen. In institutionellen Kontexten sollte demnach erst dann von *autonomem Lernen* gesprochen werden, wenn diese Unterschiede von allen am Lehr- und Lernprozess Beteiligten berücksichtigt und als legitim angesehen werden.

[557] Bei dem im Projekt Teletandem Deutschland vertretenen Autonomieansatz handelt es sich meines Erachtens um eine Mischform der von Allford und Pachler beschriebenen radikalen und gemäßigten Konzepte.
[558] D. h. in einem Unterricht, in dem die Einstellungen sowie der Grad der Selbstbestimmtheit (oder Autonomie) der Lehrkraft die Entfaltung des Bedürfnisses der Studierenden nach mehr Eigenständigkeit begünstigt.

Des Weiteren käme die Forderung nach einem radikalen Autonomieansatz dem Abschied auch von einem der Autonomie zugrundeliegenden Gedanken gleich, nämlich dass kein Individuum – und demzufolge auch keine Lehrkraft – objektives oder wahres Wissen besitzt. Aus konstruktivistischer Sicht scheint die Forderung nach einem radikalen Autonomieansatz demnach überflüssig, denn sie beruht auf der Erkenntnis, dass Wissen und Wahrheit relative Begriffe sind. Dies ist, wie bereits erwähnt, darauf zurückzuführen, dass jedes Lebewesen seine eigene Realität und sein eigenes Wissen konstruiert, ohne dass daraus ein Anspruch auf eine *objektive Wahrheit* abgeleitet werden könnte[559]. Akzeptiert man diese Voraussetzung, wird deutlich, dass ein viabler Autonomieansatz auf einer Mischform radikaler und gemäßigter Formen beruhen könnte, indem die Autonomie der institutionellen Bildungseinrichtungen nicht vorausgesetzt wird, Lehre und Lernen jedoch als ein zusammenhängendes Ganzes betrachtet werden, dessen Erfolg in erster Linie auf der konstruktiven Teamarbeit der Lehrkräfte und Lerner basiert.

Wendet man sich nun den drei von Benson vorgeschlagenen Autonomievarianten, der *technischen*, der *psychologischen* und der *politischen* Autonomie zu (Benson, 1997: 23f, in Allford/Pachler, 2007: 149; Lamb, 2004: 3), wird deutlich, dass in Bezug auf das Lernen im Teletandem vor allem die zweite Auffassung von besonderem Interesse ist. In Anlehnung an Allford und Pachler bezieht Benson sich hierbei auf konstruktivistische Theorien, weil diese die Entwicklung der Lernhaltung und des Lernverhaltens der Lerner unterstützen, indem sie sie zur selbstständigen Reflexion der durch selbstgesteuertes Lernen gegebenen Möglichkeiten anregen (Allford/Pachler, 2007: 149). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass Benson einem *positivistischen Ansatz* widerspricht, wenn er darauf hinweist, dass der Positivismus die Auffassung vertritt, *Sprache* entspräche einer direkten Repräsentation objektiver Realität oder sie könne Bedeutung *transparent* abbilden (Benson, 1997: 20, in Allford/Pachler, 2007: 149). Dahingegen stimmt Bensons Auffassung mit den Erkenntnissen von Glasersfelds sowie dem linguistischen Relativitätsprinzip Benjamin Lee Whorfs überein (von Glasersfeld, 2008: 61f), nach dem Menschen, aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Kulturen und Muttersprachen, und weil sie folglich auf unterschiedliche Grammatiken und Bedeutungen zugreifen, *zu typisch verschiedenen Beobachtungen und Bewertungen äußerlich ähnlicher Beobachtungen (…)* und demzufolge *irgendwie verschiedenen Ansichten von der Welt* (von Glasersfeld, 2008: 62) gelangen. Eine objektiv übereinstimmende Realitätssicht von Menschen unterschiedlicher Sprachen

[559] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*, u. a. die Erkenntnisse von Schmidt (2008: 178; 2005: 71, 74; 2003a: 15), von Glasersfeld (2008: 47, 65; 2002: 22), Maturana und Varela (2009: 264) und Maturana (2008: 71ff).

und Kulturen ist demnach von vornherein ausgeschlossen[560]. Diese sollte auch nicht angestrebt werden, ermöglicht doch die kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie der (intra- und interkulturelle) Austausch über die vielschichtigen Interpretationsmöglichkeiten einer für uns alle stets subjektiv bleibenden Realität, ein großes Spektrum an Perspektiven und Entwicklungsalternativen.

Eine weitere von Benson (2000: 115) und Little (2000: 15) vertretene Forderung zur Gewährleistung *autonomen* Fremdsprachenlernens wird in Anlehnung an Allford und Pachler erst durch eine Abkehr von formalen und analytischen Lehrmethoden erreicht. Demnach führt nur das Praktizieren selbstbestimmten Lernens zu selbstbestimmtem Lernen, ebenso wie man Fremdsprachen insbesondere dadurch lernt, dass man ihnen ausgesetzt ist und sie in authentischen Kommunikationssituationen anwendet (Allford/Pachler, 2007: 154). Diese Erkenntnis stützt die von Stephen Krashen und Tracy Terell (1983) entwickelte nativistische Fremdsprachenerwerbstheorie, den sogenannten *natural approach*. Der Grundgedanke ihres Ansatzes beruht auf einem Verständnis des Fremdsprachenerwerbs als intuitivem, nicht rationalem Prozess, der dadurch angestoßen wird, dass der Lerner jemanden hat, mit dem er in der Fremdsprache kommunizieren kann und möchte, dass eine gemeinsame Gesprächsgrundlage gegeben ist und der Lerner das Bedürfnis empfindet, den anderen zu verstehen sowie sich selbst in der Fremdsprache verständigen zu können (Allford/Pachler, 2007: 154f). Dafür sollten Lerner möglichst häufig authentischen Kommunikationssituationen ausgesetzt sein und sich im Unterricht mit einem breiten Angebot[561] an fremdsprachlichen Texten auseinandersetzen können. Allford und Pachler weisen an dieser Stelle explizit darauf hin, dass die von Benson (1997: 32), Little (2000: 19) und anderen Wissenschaftlern vertretene Ansicht keinen Grund darstellt, im Unterricht auf der strikten Verwendung der Fremdsprache zu beharren[562]. Vielmehr sollte insbesondere das kontrastive Lernen, d. h. der direkte Vergleich mutter- und fremdsprachlicher Strukturen, Teil einer auf Autonomie basierenden Lehre sein.

> *In fact, within the FL classroom, there are good reasons for not adopting exclusive TL use and, instead, for making use of the learners' shared L1. For example, learners report advantages of making L1/L2 comparisons when reading a French text, which include: the L1 helping with semantic processing and helping to keep track of meaning as the reader works through a text; and mental translation helping to clarify syntax and verb tenses* (Kern, 1994, in Allford/Pachler, 2007: 155).

[560] Vgl. hierzu auch Benson, 1997: 21.
[561] Wie bereits erwähnt, empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft die entsprechenden Unterrichtsmaterialien zusammenstellt, um auch wenig selbstbestimmte Lerner zur aktiven Mitarbeit anzuregen, wohingegen selbstgesteuert arbeitende Studierende ihre eigenen Textvorschläge in den Unterricht einbringen können.
[562] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2.3. *Das Einsprachigkeitsprinzip*.

Auch die Verwendung fremdsprachlicher Texte im Unterricht sehen Allford und Pachler nicht als Garant für einen authentischen fremdsprachlichen Diskurs im Klassenzimmer an. Ihre Argumentation beruht dabei in Anlehnung an Widdowson (1995, in Allford/Pachler, 2007: 155) auf der Annahme, dass die vermehrte Verwendung *authentischer* fremdsprachlicher Texte im Unterricht nicht zwangsläufig eine authentische Verwendung der Fremdsprache zur Folge habe. Obwohl Textbeispiele in der Fremdsprache die kontinuierliche Entwicklung der *Interlanguage*[563] bzw. der *Lernersprache* der Studierenden fördern könnten, ergäbe sich daraus nach Widdowson noch kein authentischer fremdsprachlicher Diskurs, gelten die verwendeten Texte lediglich in ihren speziellen Kontexten als authentisch, nicht jedoch in *artifiziellen* Unterrichtssituationen.

> *First, whilst instances of language can be collected from native speaker contexts of use, their authenticity as discourse depends on those contexts and 'so cannot transfer to the quite different contexts of classrooms'* (Widdowson, 1995, in Allford/Pachler, 2007: 155).

Des Weiteren beruft sich Widdowson auf die für die Kompetenzentwicklung wichtigen, im Unterricht durch die Lerner verwendeten, wenngleich nicht unbedingt mit der fremdsprachlichen Realität übereinstimmenden, Interimssprachen, die trotz ihrer teilweise geringen *Authentizität*[564] unerlässlich für den (individuellen) Lernprozess seien.

> *The IL*[565] *which learners produce is 'necessary for learning' and yet 'inauthentic in respect to normal use' (Widdowson, 1997: 1895), since IL forms by definition diverge from NS forms* (Allford/Pachler, 2007: 155).

Die von Widdowson, respektive Allford und Pachler vorgeschlagene Unterscheidung zwischen der von Studierenden im Laufe ihres Lernprozesses verwendeten, wenig authentischen Lernersprachen sowie des didaktischen Einsatzes eigentlich authentischer, aufgrund ihrer Loslösung aus dem Kontext jedoch als *nicht-authentisch* bezeichneten fremdsprachlichen Textbeispielen (Allford/Pachler, 2007: 155), scheint hier eher unangebracht. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, handelt es sich beim *Lernen* im Allgemeinen sowie beim Sprachenlernen im Besonderen um *Prozesse*. Dabei ist nicht entscheidend, ob im Unter-

[563] Der von Selinker im Rahmen seiner Interlanguage-Hypothese (1972, in Edmonson/House, 2008: 226) bekannt gewordene englische Begriff *Interlanguage*, der sogenannten Interims- oder Lernersprache (Edmonson/House, 2006: 228), hebt die Prozesshaftigkeit des Sprachlernens hervor, demnach sich die fremdsprachliche Kompetenz von Lernern schrittweise erweitert. Dabei kann das jeweils individuell erreichte Lernstadium anhand der zu einem bestimmten Zeitpunkt von einem Lerner verwendeten *Lernersprache* verfolgt werden.

[564] Je höher das erreichte fremdsprachliche Niveau ist, desto mehr gleichen sich die im Unterricht von den Studierenden verwendeten Lernersprachen einem muttersprachlichen Sprachgebrauch an. Dabei sollte ebenfalls beachtet werden, dass sich die Lernersprachen der einzelnen Gruppenteilnehmer deutlich voneinander unterscheiden können. Dies lässt jedoch keine direkten Rückschlüsse auf die Kompetenzen der einzelnen Lerner zu, sondern hängt mit den individuell verschiedenen, das Lernen begünstigende oder hemmende Faktoren zusammen.

[565] *IL* steht als Abkürzung des Begriffs *Interlanguage*, *NS* bedeutet *native speaker*.

richt zum Einsatz kommende, *reale* Texte in der Fremdsprache, beispielsweise aus Internet, Printmedien oder Literatur, aus der Klassenzimmerperspektive als wenig oder gar nicht authentisch befunden werden. Genausowenig wie das von den Lernern jeweils praktizierte fremdsprachliche Niveau im Gegensatz zu dem eines *native speakers* als *echt* angesehen werden können muss. Vielmehr ermöglicht die Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten aus dem täglichen Leben (Modellfunktion) eine schrittweise Übernahme der zunächst fremden sprachlichen Konzepte und Strukturen, die im Unterricht kontrastiv zu den eigenen, muttersprachlichen Strukturen betrachtet werden. Dabei kann (oder sollte), je nach Niveau und Bedarf der Lerner, der Grundsatz der absoluten Einsprachigkeit in den Hintergrund rücken. Dies gilt auch für die Bewertung (Benotung) der von den Lernern in der fremdsprachlichen Kommunikation, und zwar nicht nur im Unterricht, sondern ebenfalls in authentischen Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern, verwendeten Lernersprachen. Anhand der Textarbeit erhalten Lerner nicht nur einen Einblick in sprachliche Besonderheiten der von ihnen studierten Fremdsprachen, sondern ebenso in die kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen etc. Konzepte der zunächst fremden Gesellschaften. Die zur Kommunikation erforderlichen, von den Studierenden (wie auch von *nicht-muttersprachlichen* Lehrkräften) eingesetzten Lernersprachen gewährleisten bereits zu Beginn des Lernprozesses die Kommunikation in der Fremdsprache (im Unterricht oder im Land selbst) und dienen somit als Grundlage für den weiteren Lernprozess.

Deshalb sollte die Betonung der Authentizität oder Nicht-Authentizität von Lernmaterialien bzw. Lernersprachen als zweitrangig für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Dahingegen sind die aktive Beschäftigung mit der Fremdsprache sowie die schrittweise reduzierte Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung für den Lehr- und Lernprozess. Autonomes Fremdsprachenlernen wird demnach vor allem durch den sinnvollen Einsatz schriftlicher und mündlicher Texte in den Lehrveranstaltungen gefördert, anhand derer die Lerner schrittweise die Strukturen der Fremdsprache erkennen und nachvollziehen, indem sie sie auch kontrastiv zur Muttersprache bzw. zu anderen bereits gelernten Fremdsprachen betrachten. Die auf diese Weise erfahrenen neuen Strukturen und Inhalte werden von den Studierenden durch die schriftliche und mündliche Verwendung ihrer individuell verschiedenen Lernersprachen aktiv angewendet und geübt. Dadurch ergibt sich eine sukzessive Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenzen, die sich, in Abhängigkeit der individuellen Bedürfnisse, z. B. der motivationalen und emotionalen Lage der Lerner, bis zu einem mit Muttersprachlern vergleichbaren Niveau in der Fremdsprache entwickeln können. Auch hier gilt der Grundsatz, dass der Lehrveranstal-

tungsverlauf nicht allein durch die festgelegte Planung und Vorbereitung der Lehrkraft gesteuert werden kann, sondern von ihrer Fähigkeit, Lernen als Prozess zu begreifen und diese Erkenntnis in der Lehre umzusetzen, abhängt.

> *Es steigert sich die Sensibilität für das Situative, Unsichere und Überraschende, und die Professionalität löst sich mehr und mehr von einem Blauspausendenken (Motto: „Die gute Vorbereitung ist alles!“) und geht zu einem Prozessdenken über (Motto: „Sammeln, Sichten, Strukturieren!“)* (Arnold, 2007: 162).

Um die Studierenden angemessen in ihren Lernprozessen zu unterstützen, sollten Lehrkräfte ein umfassendes, strukturiertes Angebot an authentischen Texten und Lernmaterialien zusammenstellen und den Lernern ausreichend Möglichkeiten geben, sich aktiv mit diesen im Unterricht auseinanderzusetzen. Über die Auswahl der in den Lehrveranstaltungen zu besprechenden Texte sollte dabei von den Studierenden demokratisch entschieden werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass autonomes Fremdsprachenlernen bereits dann stattfindet, wenn Lehrkräfte und Studierende bereit sind, auf Basis der von Rogers beschriebenen Einstellungen[566] zu kooperieren. Ob diese Lehr- und Lerneinstellungen bereits institutionell gefordert werden oder verankert sind, kann hierbei als nebensächlich angesehen werden. Auch handelt es sich meines Erachtens selbst bei radikalen Autonomieansätzen nicht um die Ablehnung traditioneller Unterrichtsszenarien[567], sondern eher um ein verändertes Aufgabenfeld der Lehrkraft[568], die zusätzlich zu dem von ihr präsentierten *Lehrangebot* eine wichtige Beratungsfunktion übernimmt und u. a. für die sinnvolle *Moderation*[569] der Unterrichtsbeiträge der Lerner zuständig ist. Welche Themen wann, wie und wie ausführlich in den Lehrveranstaltungen besprochen werden, obliegt der gemeinsamen, individuellen und kollektiven Entscheidung der Gruppe, die ja ein gemeinsames Ziel verfolgt, nämlich die Kenntnisse über die fremde Sprache und Kultur kontinuierlich zu erweitern und zu vertiefen. Auch deshalb kann davon ausgegangen werden, dass Studierende in einem von Vertrauen und Achtung geprägten Umfeld (Perzeption der Einstellung der Lehrkraft) weit stärker motiviert sind, Schritt für Schritt ihre individuellen Interessen zu entdecken und auszubauen.

[566] Vgl. hierzu erneut Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.
[567] Vgl. hierzu auch Allford/Pachler, 2007: 156.
[568] Vgl. hierzu auch Underhill, 2005: 125-141.
[569] *Moderation* kann hier im Sinne von strukturierter Gestaltung verstanden werden.

3.2.2.1.3. Gemäßigte Autonomieansätze

Wie bereits in den vorangehenden Kapiteln angemerkt, verstehen gemäßigte Autonomieansätze im Gegensatz zu den angeführten radikalen Konzepten die *Autonomie* der Lerner als ein langfristiges Ziel, nicht jedoch als Voraussetzung für angemessenes (Fremdsprachen-)Lernen. In dem im Folgenden angeführten Zitat beschreiben Allford und Pachler (2007: 158) die Entwicklung von Studierenden oder Schülern zu autonomen Fremdsprachenlernern eher als Lernziel, denn als Voraussetzung für angemessenen Fremdsprachenerwerb. Ihrer Ansicht nach kann die Lehrkraft, die Spezialist für die zu erwerbenden Fremdsprache und gleichzeitig Berater der Studierenden beim autonomen Fremdsprachenerwerb ist, auch traditionelle Lehrfunktionen übernehmen. Dahingegen bilden sich bei Studierenden im Rahmen ihrer Entwicklung zu selbstbestimmt arbeitenden Lernern bestimmte Merkmale und (Lern-)Strategien heraus, die es ihnen ermöglichen, ihren Lernprozess individuell zu gestalten.

> *Autonomous FL learning is an eventual goal rather than a starting point or a right, and the teacher, as well as being a TL specialist and a guide for autonomous learning, may also fulfil more traditional functions. The learner, in becoming autonomous, develops certain attributes and acquires strategies so as to enable her to direct her own learning* (Allford/Pachler, 2007: 158).

Interessanterweise gehen die Autoren dabei nicht davon aus, dass jedes Individuum bereits im Kleinkindalter über einen gewissen Grad an Autonomie verfügt, sondern dass die Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen erst später erworben wird, beispielsweise durch die Vermittlung von Lernstrategien. Dabei berufen sich Allford und Pachler (2007: 158) auf Holec (1981: 20) und interpretieren seine Annahme dahingehend, dass, ginge man lediglich von einer sich schrittweise entwickelnden Selbststeuerung aus, die Unabhängigkeit bzw. Autonomie des Lerners eingeschränkt würde, ja sie sogar verloren gehen könne. Doch könnte die zitierte Textstelle auch anders aufgefasst werden, beachtet man, dass Holec zwischen unterschiedlichen Selbststeuerungsstufen und der Bereitschaft, die volle *Verantwortung* für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, unterscheidet. Zur Verdeutlichung möchte ich Holecs Annahme anführen:

> *If we can speak of degrees of self-direction in learning, this can only be in terms of the help which the learner can obtain during the time of his acceptance of responsibility. A learner who is not yet autonomous or not entirely so or is in the process of acquiring autonomy must nevertheless, as we have seen, assume responsibility for the whole of his learning although he may benefit from help given by a teacher or derived from teaching aid (cf learning with support). This help, which may be large or small (though without ever amounting to transfer of responsibility) consequently entails an 'alleviation' of the burden of responsibility* (…). *In this sense it is then possi-*

> *ble to distinguish different degrees of self-direction, determined by the relative proportion of decisions made with or without support* (Holec, 1981: 20).

Holec vertritt demnach die Meinung, dass von einer stufenweisen Entwicklung zu selbstgesteuertem Lernen lediglich dann gesprochen werden könne, wenn diese sich auf das Maß an Unterstützung durch eine Lehrkraft bezöge und nicht auf die Bereitschaft des Lerners, Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen. Ein Lerner, der noch nicht als vollständig autonom bezeichnet werden kann oder der noch dabei ist, sich zu einem autonomen Lerner zu entwickeln, sollte trotzdem in der Lage sein, die Verantwortung für sein Lernen zu tragen, auch wenn er dabei auf die Hilfe einer Lehrkraft oder auf Lehrmaterialien zurückgreift. Diese Unterstützung, sei sie gering oder umfassend, erleichtert zwar die Verantwortung für den eigenen Lernprozess, die auf dem Lerner lastet, bedeutet jedoch keinesfalls ihre Übertragung auf die Lehrkraft oder den Berater. Aus dieser Perspektive scheint es Holec möglich, unterschiedliche Stufen der Selbststeuerung eines Lerners zu unterscheiden, die sich aus dem relativen Verhältnis der vom Lerner selbstständig oder mithilfe der Lehrkraft getroffenen Entscheidungen ergibt (Holec, 1981: 20).

Würde man sich der Auslegung Allfords und Pachlers anschließen, hätte dies zur Folge, dass Autonomie nicht nur die vollständige Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess bedeutete, sondern dass autonome Lerner außerdem auf sich allein angewiesen wären, ohne die Hilfe von *Spezialisten*, d. h. Menschen, die aufgrund ihrer Ausbildung, ihrer Erfahrungen etc. sinnvolle Lernhilfestellungen leisten können, in Anspruch nehmen zu können. Diese Behauptung scheint jedoch nicht in Holecs Sinn zu sein, der an anderer Stelle darauf hinweist (Holec, 1981: 4), dass selbstgesteuertes Lernen nicht bedeutet, allein, ohne Unterstützung lernen zu müssen[570].

Es ist einleuchtend, dass Lerner[571] selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen sollten, wenn sie effektiv lernen wollen. Trotzdem impliziert dies nicht, dass sie das in Bildungsinstitutionen offerierte Lehr- und Lernangebot ablehnen müssen, um tatsächlich autonom arbeiten zu können[572]. Hingegen setzt es voraus, dass Lernern im Laufe ihrer Entwicklung Schritt für Schritt bewusst wird, dass sie nicht allein aus externen Gründen, d. h. weil dies institutionell oder von Lehrkräften (und später von Arbeitgebern) gefordert wird, sondern für sich selbst lernen.

---

[570] Vgl. Kapitel 3.2.2.1.2. *Radikale Autonomieansätze*.

[571] In der vorliegenden Dissertation handelt es sich, wenn nicht anders angegeben, um erwachsene Lerner. Inwieweit Kinder und Jugendliche Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können und sollten, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher erläutert.

[572] Vgl. hierzu erneut Reich, 2008: 95ff, aber auch Schmidt, u. a. 2003, 2005, 2008.

Doch sollte zunächst daran erinnert werden, dass der Mensch, wie die meisten anderen Lebewesen auch, kein völlig autonom lebendes Einzelwesen ist, sondern immer Teil einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft mit ihren, je nach Entwicklungsstand, mehr oder weniger festgelegten Strukturen. Und da der Mensch nicht losgelöst von jedweder Gemeinschaft überleben kann, ist es schwer vorstellbar, dass er, ohne Rückbezug auf seine Umwelt, auf die Gesellschaft in der er lebt, vollständig autonom sein könnte[573]. Diese wechselseitige Abhängigkeit des Individuums von der Umwelt sollte bei der Definition von *Autonomie* berücksichtigt werden. Dadurch ergäbe sich ein etwas anderes Bild: Ein autonom denkender Mensch, ein autonom lernender Studierender oder ein autonom arbeitender Mitarbeiter eines Unternehmens ordnet sich in die ihn umgebenden Systemstrukturen dahingehend ein, dass sein Überleben gesichert ist. Trotzdem hat er die Möglichkeit entsprechend seiner Bedürfnisse autonom zu sein, d. h. er kann bei Entscheidungen eine eigenständige Wahl treffen. Dies ist wahrscheinlich einfacher in offenen demokratischen Strukturen, als in autoritären oder diktatorischen. Beruft man sich jedoch auf Maturana (2008: 90ff) wird deutlich, dass jeder Mensch im Rahmen seiner inneren sowie der äußeren Möglichkeiten selbstständig Verantwortung für sein Handeln übernehmen kann und sollte. Maturana führt an dieser Stelle ein krasses, aber einleuchtendes Beispiel an:

> *Niemand kann mich zwingen, einen anderen Menschen zu erschießen; aber es ist möglich, dass man sich entscheidet, das eigene Leben zu retten und deshalb auf den anderen schießt. Die Behauptung, man sei gezwungen worden, ist eine Ausrede, die das Ziel, auch um den Preis der eigenen Unterwerfung am Leben zu bleiben, verdeckt. Wenn sich ein Mensch in dieser Situation entscheidet, diesen anderen nicht zu erschießen, dann hört man vielleicht trotzdem das Krachen eines Schusses: Er wird selbst umgebracht – und stirbt in Würde* (Maturana, 2008: 91).

Obwohl das Beispiel Maturanas drastisch erscheint, um es auf den hier behandelten Kontext zu übertragen, erhellt es die Frage nach der Interpretation des Begriffes *Autonomie*. Diese Autonomie im Sinne von – *die Wahl zwischen zwei oder mehr Möglichkeiten zu haben und für diese Wahl die Verantwortung zu übernehmen* – hat auch ein Studierender. Dabei lernt er zwar in einer von seiner Umwelt vorgegebenen Struktur, der Institution, in der er ebenfalls mit traditionell oder autoritär-direktiv arbeitenden Lehrkräften auskommen muss. Doch können selbst diese es nicht verhindern, dass er sich, je nach Interessenslage, selbstständig und selbstbestimmt mit ausgewählten Inhalten auseinandersetzt und diese, auch aus didaktischer Sicht, nach eigenen Vorstellungen erarbeitet.

[573] Auf die aus wissenschaftlicher Sicht weiterhin ungeklärte Frage, ob der Mensch über einen freien Willen verfügt, kann im Rahmen dieser Dissertation nicht eingegangen werden. Dass der Mensch bei jeder Entscheidung, sei es dass er sie aus freien Stücken oder aufgrund seiner Erfahrungen und Prägung trifft, eine Wahl hat, soll jedoch, in Anlehnung an verschiedene konstruktivistische Ansätze, vorausgesetzt werden (vgl. auch Pörksen, 2008).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Voraussetzungen autonom oder selbstgesteuert lernen zu können, nicht vom Autonomiegrad der jeweiligen Gesellschaften, Bildungsinstitutionen oder Lehrkräfte abhängt, in denen der Lerner sich bewegt. In Anlehnung an Holec setzt die Autonomie von Lernern ihre Bereitschaft zur (vollständigen) Übernahme der Verantwortung für ihr Lernen voraus. Doch bedeutet dies nicht, dass selbstgesteuert arbeitende Lerner ihre Fähigkeit autonom zu lernen einbüßen, wenn sie die Hilfe von Spezialisten (Professoren, Lehrkräften, Kommilitonen, Freunden, Bekannten etc.) in Anspruch nehmen. Die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen ist nicht bei allen Lernern gleich ausgeprägt, sie kann jedoch kontinuierlich erweitert werden. Dabei wird sie nicht nur durch die theoretische Vermittlung bestimmter Lehr- und Lernmethoden oder Lernstrategien[574] erreicht, sondern durch die von der Lehrkraft praktizierte, kreative Anwendung derselben in den Lehrveranstaltungen. Aus diesem Grund spielt die Lehrkraft eine zentrale Rolle, denn je vielfältiger ihr Lehrrepertoire ist, desto eher dient es einer großen Anzahl von Studierenden als Vorbild, als Modell, das zunächst kopiert und später aktiv auf neue Situationen transferiert und angewendet wird. Ob das Streben nach Autonomie oder nach Unabhängigkeit genetisch vorgegeben ist oder im Laufe der Entwicklung erlernt wird, konnte wissenschaftlich noch nicht nachgewiesen werden. Anzunehmen ist jedoch, dass sowohl genetische als auch Umweltfaktoren die Entwicklung der Autonomie von Individuen beeinflussen.

3.2.2.1.4. Autonomie und Teletandem

Die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften und Lernern autonom lehren und lernen zu wollen, kann nicht allein anhand des in einer Gesellschaft und in ihren Bildungsinstiutionen vertretenen Autonomiegrades gemessen werden. Vielmehr wird die Entwicklung autonomer Lehrkräfte und Lerner zunächst grundlegend von den von ihnen vertretenen *Einstellungen* bestimmt, zu denen nach Rogers (u. a. 2009: 51) oder Tausch und Tausch (1998: 99ff) Glaubwürdigkeit, Wertschätzung und Vertrauen, Empathie sowie die Perzeption der angeführten Einstellungen durch den Partner gehören. Diese Haltungen stellen ebenfalls die Grundlage für eine gelungene Teletandempartnerschaft dar, denn sie gewährleisten einen ehrlichen, toleranten, von Achtung und Mitgefühl geprägten Umgang der Partner aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen. Um dieses Ziel besser erreichen zu können,

[574] Sinclair (2000: 10f, in Allford/Pachler, 2007: 161f) hält die Vermittlung von Lernstrategien zwar für nützlich, doch betont er ihren Nutzen nicht überzubewerten, da es bislang zu wenig aussagekräftige empirirsche Studien gibt, die ihre Zweckdienlichkeit belegen.

werden im Wahlpflichtmodul Teletandem zunächst humanistisch- und erziehungspsychologische Theorien erarbeitet und diskutiert. Des Weiteren erhalten die deutschen Studierenden eine umfassende Einführung in behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische (Lern-)Theorien, in denen beispielsweise die Bedeutung von Motivation, Emotionen oder einer positiven Selbstwirksamkeit für die Begünstigung des Lernens sowie für die schrittweise Entwicklung eines autonomen Lernverhaltens erworben werden. Die reflexive Beschäftigung der Studierenden mit dem Lernen im Teletandem (z. B. in Form von Selbstevaluation, Supervisionen, aber auch in der freien Gruppendiskussion in der begleitenden Lehrveranstaltung) trägt zu einer schrittweisen Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess bei. Überdies werden auf diese Weise die in der Lehrveranstaltung erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse mit den von den Studierenden gemachten praktischen Erfahrungen aus den Teletandemsitzungen verbunden. Dies führt zu einem Transfer theoretischer Erkenntnisse auf die Praxis und umgekehrt, wodurch die Studierenden nicht nur lernen die im Unterricht vermittelten Theorien kritisch zu hinterfragen und bezogen auf ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren, sondern gleichzeitig selbstständig wissenschaftlich zu arbeiten.

Die den Studierenden im Teletandem gegebene Möglichkeit, autonom, d. h. ohne festgelegte Vorgaben der Lehrkraft, Themen und Inhalte nach eigenen didaktischen Vorstellungen vorzubereiten und mit dem Partner in den Teletandemsitzungen zu einer individuell angenehmen Zeit zu bearbeiten, wirkt sich ebenfalls positiv auf die Begünstigung einer selbstbestimmten, verantwortungsvollen Lernhaltung der Studierenden aus. Die von beiden Teletandempartnern geführten Evaluationsinstrumente, Bewertungsbogen Sitzung (und Kurs), Vokabelliste und Problemprotokoll[575], unterstützen die kontinuierliche Selbstreflexion des individuellen Lernprozesses durch die Studierenden (Beobachtungen erster Ordnung). Das in den letzten fünf bis zehn Minuten jeder Teletandemsitzung von den Partnern geführte Gespräch, bei dem sie allgemeine wie die Fremdsprache betreffende Aspekte der Sitzung aus ihren jeweiligen Perspektiven besprechen, stellt bereits eine erste Form der Fremdbeobachtung (des Partners und durch den Partner) dar.

Die virtuellen Supervisionssitzungen wie auch die virtuellen Gruppentreffen mit den brasilianischen Lehrkräften und Studierenden festigen den Zusammenhalt der Teilnehmer und den über die Partnerschaft hinausgehenden (wissenschaftlichen) Austausch. Dadurch lernen die Studierenden einerseits selbstbewusst eigene Ansichten zu vertreten und theoretisch zu begründen, andererseits wird ihr Verhalten von Achtung und Rücksichtnahme auf

[575] Zu den Evaluationsinstrumenten vergleiche den Anhang sowie http://www.teletandem.de.

den Lernpartner (und die Gruppe) bestimmt, wodurch ein breites Meinungsspektrum ermöglicht wird. Dies potentiert nicht nur den Lerneffekt für Studierende und Lehrkräfte, sondern fördert, da die Studierenden über die von der Lehrkraft vermittelten Inhalte hinaus Erkenntnisse gewinnen, reflektieren und vertreten, gleichzeitig eine autonome Lehr- und Lerneinstellung, die sich ebenfalls positiv auf die von den Studierenden gezeigte Lernhaltung, auch in anderen Lehrveranstaltungen, auswirkt. Bezogen auf die während der Teletandemsitzungen realisierten virtuellen Supervisionssitzungen sollte erneut angemerkt werden, dass diese nicht dazu dienen, die Qualität der Durchführung (z. B. Verwendung der Fremdsprache oder didaktische Konzeption) der von den Studierenden realisierten Teletandemsitzungen zu benoten. Vielmehr verbinden sie Selbst- und Fremdbeobachtungen der Lerner und Lehrkräfte (oder Tutoren) und stellen die Grundlage für einen konstruktiven Austausch der Beteiligten dar, der sich positiv auf die Durchführung der nächsten Teletandemsitzungen auswirkt.

Ebenso obliegt die Evaluation der in den Teletandemsitzungen erbrachten Leistungen größtenteils den Studierenden: Damit ihnen 3 ECTS-Leistungspunkte (ECTS-LP)[576] auf ihr Studium angerechnet werden können, müssen sie zwölf Teletandemsitzungen durchgeführt haben, von denen zehn Sitzungen durch Bewertungsbogen und Vokabelliste dokumentiert und der Lehrkraft vorgelegt werden[577]. Dabei werden die von den Studierenden unterbreiteten Evaluationsinstrumente von der Lehrkraft nicht anhand einer Note bewertet, sondern lediglich mit *bestanden* respektive *nicht bestanden* belegt. Dies befreit die Studierenden von der Angst oder dem Druck, die Evaluationsinstrumente nach den Vorstellungen der Lehrkraft führen zu müssen, um eine angemessene Zensur zu erhalten und stellt somit die Voraussetzung dafür dar, dass die Studierenden ihre Performanz in der Teletandemsitzung tatsächlich danach bewerten, wie sie sie direkt im Anschluss an die Sitzung empfunden haben. Erst dann kann eine, wenn auch stets vom individuellen Charakter sowie von den momentanen Empfindungen des Lerners beeinflusste, *subjektive Analyse* der eigenen sowie der Partnerarbeit erhofft werden, die für die wissenschaftliche Untersuchung der Lehr- und Lernmethode als relevant angesehen und herangezogen werden kann.

[576] Das European Credit Transfer System (ECTS) wurde im Rahmen der europäischen Studienstrukturreform (Bologna Prozess) entwickelt und dient dem Transfer, d. h. der Übertragung und gegenseitigen Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen zwischen Hochschulen. Der Ausbau zu einem Transfer- und Akkumulierungssystem (ECATS) wird angestrebt. Vgl. auch die Informationen zu *Leistungspunktesystem, ECTS* auf der Internetseite der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 21.2.11 unter http://www.uni-mainz.de/studlehr/255.php.

[577] Demnach müssen die Studierenden für das erfolgreiche Bestehen des Wahlpflichtmoduls Teletandem 24 Teletandemsitzungen durchgeführt und 20 anhand der beschriebenen Evaluationsinstrumente dokumentiert und der Lehrkraft vorgelegt haben, bevor sie 6 ECTS-LP auf ihr Studium angerechnet bekommen.

Eine externe, der Lehrkraft obliegende Bewertung der Leistungen der Teilnehmer am Wahlpflichtmodul Teletandem findet lediglich im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltung statt. Die dabei vergebene Note setzt sich aus der regelmäßigen, aktiven Teilnahme der Studierenden am Unterricht sowie den von ihnen verfassten, fünf- bis achtseitigen Berichten zusammen, deren wichtigste Erkenntnisse in Form eines Referats in der Lehrveranstaltung vorgestellt werden. Die Entscheidung, welches auf das Lernen im Teletandem bezogene Thema die Studierenden für ihren Bericht wählen bzw. welchen Fokus sie dabei setzen, kommt den Lernern zu. Da – wie bereits erwähnt – nicht bei allen Studierenden der gleiche Grad an Autonomie vorausgesetzt werden kann, werden Lerner, die sich noch unsicher fühlen, durch gezielte Anregungen bis hin zu konkreten Themenvorschlägen von der Lehrkraft unterstützt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung werden die Studierenden methodisch darauf vorbereitet und kontinuierlich darin bestärkt, ihre im Teletandem gemachten Erfahrungen theoretisch zu begründen bzw. theoretische Ansätze auf ihre Anwendbarkeit in der Lernpraxis zu überprüfen.

Ein Fazit der intensiven Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Autonomie im Allgemeinen sowie im Teletandem könnte folgende Hypothese sein: Autonomie ist die dem Individuum innewohnende Freiheit, Verantwortung zu übernehmen. Dies impliziert die individuelle Fähigkeit verantwortlich Entscheidungen zu treffen, die das Individuum sowohl aus eigener als auch aus anderen, nämlich den von ihm (bewusst) eingenommenen Perspektiven als Teil einer Gemeinschaft oder (Welt-)Gesellschaft, moralisch und empathisch vertreten kann. Dafür ist es unerlässlich, dass sich das Individuum als Teil eines Ganzen (Gesellschaft) und damit als (konstitutierendes) Element eines bestimmten Wirklichkeitsmodells versteht, dessen Strukturen anhand der Korrelation von Entscheidungen und Handlungen seiner Individuen gefestigt bzw. schrittweise verändert werden. In diesem Zusammenhang sollte in Anlehnung an Pörksen (2008) erneut bedacht werden, dass

> *(...) Kommunikationsforscher sowie systemisch orientierte Therapeuten gerade nicht primär die kognitive Autonomie des Menschen, sondern seine leicht feststellbare soziale Orientierung [betonen]. Realität entsteht aus ihrer Sicht im Gefüge der Gesellschaft – und das heißt, dass der Einzelne als eine durch diese Gesellschaft und die ihn umgebende Kultur als formbare Entität gesehen werden muss. Er beobachtet mit den Augen seiner Gruppe, sieht die Welt vor dem Hintergrund seiner Herkunft und ist eben gerade keine weitgehend blinde Black Box oder eine Monade, sondern in jedem Fall beeinflussbar und extrem empfänglich für Außeneindrücke* (Pörksen, 2008: 14).

Die Entwicklung der Autonomie von Individuen kann positiv beeinflusst werden, indem sie, bereits während ihrer Kindergarten-, Schul-, Studien- und Ausbildungszeit, aber auch darüber hinaus, lernen, ihre Entscheidungen sowie die mit ihrem Handeln für sich selbst

und die Gemeinschaft verbundenen Konsequenzen zu reflektieren und sie aus unterschiedlichen Perspektiven, im Gespräch mit anderen Menschen, zu beleuchten. Je mehr Beobachtungsordnungen in diese Reflexion eingebunden werden, desto eher ist das Individuum in der Lage, zukünftige Entscheidungen verantwortlich zu treffen und Freiheit demokratisch, d. h. als Teil der Gesellschaft und nicht nur bezogen auf die eigene Person, selbstständig zu gestalten.

3.2.2.2. Das Gegenseitigkeitsprinzip

Den zweiten Grundpfeiler des (Fremdsprachen-)Lernens im Teletandem stellt das *Gegenseitigkeitsprinzip* dar. Es besagt, dass der Tandemkontext auf einer Lernpartnerschaft zweier Lerner aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen beruht, die vom wechselseitigen Austausch und der damit verbundenen Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die der Partner erwerben möchte und über die der andere verfügt, bestimmt wird (Brammerts, 2005b: 10). Damit eine gelungene Zusammenarbeit der Partner erwartet werden kann, sollte das Engagement, den Lernprozess des anderen unterstützen und begünstigen zu wollen, auf beiden Seiten ausgewogen sein, sodass die Lernpartner die Vorteile ihrer Kooperation für die von ihnen angestrebte Kompetenzentwicklung empfinden.
Brammerts hebt in diesem Zusammenhang zwei wichtige Erkenntnisse hervor: Zum einen fungiert der Tandempartner, der Spezialist seiner Sprache und Kultur ist, nicht als Lehrkraft, sondern ***bringt die Fähigkeiten und Fertigkeiten ein****, über die er schon verfügt, ohne dabei Qualifikationen vorzugeben oder von sich zu fordern, die er nicht hat* (Brammerts, 2005b: 13, Hervorhebung im Original). Daraus ergeben sich je nach Lernpartner individuelle Unterschiede in Bezug auf kommunikative Fähigkeiten und strukturiertes Wissen in der Muttersprache sowie Erkenntnisse über Kultur und andere Lebensbereiche wie beispielsweise Landeskunde, Politik, Wirtschaft, Bildung etc. Zum anderen sollten sich die Lernpartner zu Beginn einer Tandem- oder Teletandempartnerschaft bewusst machen, dass die Verantwortung für ihr Lernen, wie auch in den Kapiteln zur Autonomie beschrieben, nicht auf den Partner übertragen werden kann, da dieser lediglich seine aktuellen Kenntnisse und Meinungen in die Lernbeziehung einzubringen vermag. Gegenseitigkeit impliziert somit nicht die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess durch den Teletandempartner, sondern lediglich die Unterstützung, die dieser mir zuteil werden lassen kann, damit selbstständig definierte Lernziele erreicht werden können.
Das Prinzip der Gegenseitigkeit im Tandem beruht demnach nicht auf moralischen oder pädagogischen Einsichten der Lerner, sondern leitet sich *viel mehr aus der Erkenntnis*

[ab], dass das eigene Engagement für den Partner Voraussetzung dafür ist, dass man von ihm seinerseits Unterstützung erwarten kann (Brammerts, 2005b: 12). Da der Einsatz des Lernpartners anhand subjektiver Kriterien nachvollzogen wird und demnach einer subjektiven Bewertung gleichkommt, schlagen die Autoren vor, *die zeitliche Komponente in den Vordergrund zu stellen – die Hälfte der Zeit für mich, die andere für den Partner – und die Qualität des Engagements erst in zweiter Linie zu bewerten* (Brammerts, 2005b: 12f). Die von Brammerts und Kleppin (2005) für das Tandemlernen formulierten Einsichten werden von Telles et al. (2009) auf den Teletandemkontext übertragen und dahingehend erweitert, dass das Ziel des gleichberechtigten Austauschs der Lernpartner, die Sprache des anderen zu erlernen bzw. vorhandene Kenntnisse zu vertiefen, sich positiv auf das Selbstwertgefühl der Lerner auswirkt. Dabei argumentieren Telles und Vassallo (2009: 24) in Anlehnung an Brammerts und Kleppin (2005), dass die Lerner ihre Teletandempartner zu keinem Zeitpunkt als *Lehrkraft* verstehen sollten, die über mehr und besseres Wissen als sie selber verfügt und die für ihre Unterstützung bezahlt werden müsste.

> *O Princípio de Reciprocidade do tandem promove um espaço no qual os parceiros se sentem livres de compromissos financeiros um com o outro. Tal princípio promove a auto-estima e coloca os parceiros em posições de equidade. O tandem se torna, portanto, em troca livre e mútua de conhecimentos acerca da língua e da cultura alvos* (Telles/Vasallo, 2009: 24, Hervorhebung im Original).

Dahingegen sind beide Spezialisten ihrer Sprache und Kultur, weshalb der Wissensaustausch auf einer gleichberechtigten Ebene stattfindet, wodurch die Lernprozesse beider Partner positiv begünstigt werden.

In den folgenden Kapiteln soll der Begriff der *Gegenseitigkeit* sowie seine Bedeutung für das Lernen im Teletandem näher untersucht und theoretisch erläutert werden.

3.2.2.2.1. Die theoretische Grundlage der Gegenseitigkeit

Aus soziologischer Perspektive betrachtet, stellt das auf *Gegenseitigkeit* beruhende Handeln ein menschliches Grundprinzip dar, d. h. es wird als ein universell gültiger sozialer Grundsatz verstanden, der das kooperative Miteinander von Individuen, ihr (friedliches) Zusammenleben in Gemeinschaften oder Gesellschaften sowie die Entwicklung einer gemeinsamen, auf gegenseitiger Kooperation basierenden menschlichen Kommunikation überhaupt erst ermöglicht (Tomasello, 2008: 170).

Wie von Michael Tomasello, Evolutionsanthropologe und stellvertretender Direktor des Instituts für Evolutionäre Anthropologie am Max Planck Institut in Leipzig, in seinem

Kommunikations- (und Spracherwerbs-)Modell[578] angenommen, entwickelte sich die allen Menschen gemeinsame kooperative Kommunikation insbesondere deshalb, weil Individuen im Zusammenhang mit auf gegenseitiger Zusammenarbeit beruhenden Tätigkeiten erkannten, dass sie, wenn sie sich gegenüber ihren Mitmenschen hilfsbereit verhielten, nicht nur dem anderen, sondern gleichzeitig sich selber halfen. Aus diesem Grund geht Tomasello davon aus, dass zunächst die auf gemeinsamen Zielen beruhenden Tätigkeiten von Individuen in einer Gruppe oder Gemeinschaft, die Grundlage für die Entstehung kooperativer Kommunikation bilden.

> *Our proposal is that human cooperative communication was adaptive initially because it arose in the context of mutualistic collaborative activities in which individuals helping others were simultaneously helping themselves. This is not quite as obvious as it first sounds, as cooperative communication today may be used for all kinds of selfish, deceptive, competitive, and otherwise individualistic ends – and so these could theoretically have been contexts in which human-style communication originated as well. But the current proposal is that in the beginning skills of cooperative communication originated and were used only in activities that were collaborative all the way down (and so structured by joint goals and attention, which provided the necessary common conceptual ground). Only later was a cooperative communication co-opted for use outside of collaborative activities and for noncooperative purposes such as lying* (Tomasello, 2008: 170).

Dabei unterteilt Tomasello den Begriff der *Gegenseitigkeit* (reciprocity) in *direkte* und *indirekte* Gegenseitigkeit. Während direkte Reziprozität am ehesten mit dem wechselseitigen Austausch von Leistungen zweier Personen erklärt werden kann, impliziert indirekte Reziprozität, dass die Hilfsbereitschaft des Helfenden auf der Erwartung beruht, dass sich seine soziale Reputation und demzufolge sein Status in der Gemeinschaft verbessert (Tomasello, 2008: 171)[579].

Um die Entwicklung der bei Menschenaffen beobachteten, auf Gesten und Pantomime beruhenden *intentionalen Kommunikation* (intentional communication) auf den Menschen transferieren und auf diese Weise die Entwicklung der menschlichen, auf Kooperation basierenden Kommunikation, die von den menschlichen Fähigkeiten und der Motivation zur geteilten oder Wir-Intentionalität (shared intentionality) abhängt, nachvollziehen zu können, verweist Tomasello auf drei grundlegende Voraussetzungen kooperativer Kommunikation: Zunächst erfüllt ein Individuum einem anderen, zu seiner Gemeinschaft gehörigen und ihm aus gemeinsamen Tätigkeiten bekannten, einen Wunsch oder gibt ihm hilfreiche Informationen, da beide von dieser hilfsbereiten Haltung profitieren (direkte Gegenseitig-

[578] Vgl. hierzu auch die Theorie der kooperativen Kommunikation nach Tomasello in *The origins of human communication* (Tomasello, 2008).
[579] Vgl. hierzu auch Moormann, 2009, Kapitel 4. Onlinedokument aufgerufen am 10.2.2010 unter http://evoview.uni-muenster.de/teaching/teaching4?subcat=1.

keit). Wird Hilfsbereitschaft in Form hilfreicher Informationen über die Gemeinschaft hinaus praktiziert, d. h. auch außerhalb von auf Gegenseitigkeit beruhenden Kontexten, ergibt sich eine Situation *indirekter Reziprozität*, die sich positiv auf den Ruf des jeweiligen Individuums und somit auf seinen sozialen Status auswirkt (Selektionsvorteil). Drittens tauschen die zu einer Gruppe oder Gemeinschaft gehörigen Individuen Gefühle und Einstellungen aus, die sich auf die kulturelle Gruppenselektion auswirken (Tomasello, 2008: 192). In Anlehnung an Tomasello scheint es Menschen vorbehalten, ihren Mitmenschen auch in über die gegenseitige Kooperation hinausgehenden Kontexten helfen zu wollen. Dabei versteht Tomasello das Angebot eines Individuums einem anderen helfen zu wollen oder die Bitte des Anderen um Unterstützung positiv zu beantworten, d. h. möglicherweise sogar die eigenen Interessen denen des Anderen unterzuordnen, bereits als eine Form des Altruismus, die näher erläutert werden sollte (Tomasello, 2008: 199).

> *Human beings help one another (including informing) and request help from one another in many situations outside of mutualistic cooperation. And so we have to account for this generalization from the original adaptive situation. But offering help and responding positively to requests for help outside of mutualistic contexts involve something in the direction of altruism, one individual subordinating its interests to another's, and this requires special explanation* (Tomasello, 2008: 199).

Tomasello weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass die Entwicklung einer selbstlosen Haltung nicht allein anhand einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Zusammenarbeit des Menschen nachvollzogen werden kann. In Studien mit Menschenaffen konnte vielmehr nachgewiesen werden, dass auch Schimpansen zu einer Art *direkten* Gegenseitigkeit fähig sind, indem sie Artgenossen unterstützen, die ihnen an anderer Stelle geholfen haben (Tomasello, 2008: 199). Gleichzeitig erläutert er, dass es sich dabei um eine wenig beständige Form der Gegenseitigkeit handelt und diese nicht zutrifft, sobald Futter ins Spiel kommt[580].

Interessanterweise konnte in anderen experimentellen Studien (Nowak/Sigmund, 1998 und Panchanathan/Boyd, 2003, in Tomasello, 2008: 199), nachgewiesen werden, dass Menschenaffen – und dabei ähnelt ihr Verhaltem dem menschlichen – Artgenossen, die als hilfsbereit gelten eher unterstützen und mit ihnen kooperieren, als Lebewesen, die diesbezüglich einen schlechten Ruf haben. Der daraus sich ergebende Schluss legt nahe, dass Individuen einer Spezies, deren Verhalten egoistisch ist und auf Konkurrenz basiert, auch weniger Gelegenheiten zu gegenseitiger Zusammenarbeit erhalten, was für Tomasello, in Anlehnung an Darwins Evolutionstheorie, einen Selektionsnachteil impliziert (Tomasello, 2008: 200). Daraus ergibt sich, dass Individuen anderen Hilfe anbieten ohne selbst direkt

[580] Vgl. hierzu auch Gilby et al., 2006, in Tomasello, 2008: 199.

davon zu profitieren (indirekte Reziprozität[581]), weil sich ihr von den Artgenossen beobachtetes selbstloses Verhalten letztendlich als hilfreich für sie selbst herausstellt (Tomasello, 2008: 211), da es die Wahrscheinlichkeit erhöht als bevorzugter Kooperations- sowie Sexualpartner angesehen zu werden (Selektionsvorteil). Außerdem wird die erhöhte Informations- und damit verbundene Hilfsbereitschaft einzelner Individuen, die über die Erziehung an den eigenen Nachwuchs (oder die Nachkommen enger Verwandten) weitergegeben wird, als Selektionsvorteil für die Gattung verstanden, man spricht in diesem Fall von *Verwandtenselektion*[582] (Tomasello, 2008: 201). Deshalb ist laut Tomasello denkbar, dass der Selektionsvorteil erhöhter Hilfsbereitschaft einen Apekt bei der Entstehung der allen Menschen gemeinsamen *kooperativen Kommunikation* darstellt. Die hier aufgezeigten Gründe bestärken die Annahme des Wissenschaftlers, dass der Ursprung menschlicher Kommunikation und Sprache in der gemeinschaftlichen, auf Gegenseitigkeit beruhenden Realisation von Tätigkeiten liegen muss, insbesondere auch deshalb, weil diese zu einer allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen der Individuen – und somit der jeweiligen Gemeinschaft – beitragen (Tomasello, 2008: 201).

Um die Bedeutung der Gegenseitigkeit für die Entwicklung der menschlichen Sprache nachvollziehen zu können, setzt sich Tomasello zunächst mit der bei Menschenaffen zu beobachtenden *intentionalen Kommunikation* (intentional communication) auseinander, die in erster Linie auf *Zeige-* (pointing) und *bildhaften Gesten* (iconic gestures) oder Pantomime basiert, die sich durch ontogenetische Ritualisierung (Tomasello, 2008: 22f), und nicht wie vielfach angenommen durch Imitationslernen (Tomasello, 2008: 25), herausgebildetet haben soll. Demnach verfolgen Menschenaffen mit ihren Gesten verschiedene Absichten, beispielsweise heben junge Schimpansen den Arm oder klopfen ihrer Mutter auf den Rücken, weil sie von ihr getragen werden wollen (Tomasello, 2008: 23), man spricht hier von *intention-movements*, d. h. Bewegungen, die dem Anderen eine bestimmte Intention vermitteln, die auf direktem Weg befriedigt werden soll. Erfüllt die Mutter den Wunsch nicht, versucht das Junge ihr auf andere Weise seinen Wunsch *zu kommunizieren* (Tomasello, 2008: 25). Eine andere Art der gestischen Kommunikation wird durch *Aufmerksamkeit erregende Gesten* (attention-getters) erreicht, die in Anlehnung an Tomasello in der Tierwelt kaum verbreitet und möglicherweise sogar den Menschenaffen vorbehalten sind (Tomasel-

[581] Vgl. auch *indirekter reziproker Altruismus* in Moormann, 2009, Kapitel 4.

[582] Der Begriff *Verwandten-* oder *Gruppenselektion* wird aus dem englischen *kin selection* abgeleitet. Dabei handelt es sich um die Amplifizierung des in der Evolutions- und Soziobiologie zum Tragen kommenden Begriffes der *natürlichen Selektion*, der die Vererbung kooperativen (und altruistischen) Verhaltens bei Tieren erläutert. Als Begründer der Verwandtenselektionstheorie in den 1960er Jahren gelten John Maynard Smith und William D. Hamilton. Vgl. hierzu auch das am 10.2.2010 in Wikipedia unter http://de.wikipedia.org/wiki/Verwandtenselektion aufgerufene Onlinedokument zur *Verwandtenselektion*.

lo 2008: 27). Zu ihnen zählen u. a. auf den Boden schlagen oder wildes Herumhüpfen, aber auch das dem Anderen angebotene, weniger beliebte Futter oder eine ihm dargebotene Körperseite. Im Gegensatz zu den Intentionsgesten beziehen sich Aufmerksamkeitsgesten nicht auf das Erreichen eines selektiven Ziels, sie werden nicht mit einer konkreten sozialen Absicht verbunden, sondern werden generalisiert verwendet (Tomasello, 2008: 29). Für Tomasello stellt diese zweistufige Intentionsstruktur, in der der Sender den Empfänger auf etwas hinweist und ihn dadurch gegebenenfalls auffordert in einer bestimmten Weise zu handeln, das fehlende Glied in der Entwicklung der referentiellen Kommunikation[583] bei Menschen dar (Tomasello, 2008: 29).

Trotzdem unterscheidet sich die menschliche Kommunikation von der bei Menschenaffen beobachteten grundlegend, bedenkt man, dass die Gesten oder Pantomimen dieser Tiere lediglich auf der Fähigkeit beruhen, dem Anderen die eigenen Intentionen aus einer individuellen Sichtweise zu vermitteln ohne auf eine gemeinsame Handlungsgrundlage zurückgreifen zu können oder sie anzustreben, d. h. gemeinsame Ziele definieren zu wollen (bzw. zu können). Dahingegen verfügt der Mensch über entwickelte (sozial-)kognitive Strukturen und die damit verbundene Fähigkeit zur auf Gegenseitigkeit beruhenden Zusammenarbeit. Diese ergibt sich laut Tomasello in erster Linie aus der Fähigkeit zu *rekursivem Denken*, d. h. Individuen betrachten die Welt nicht nur aus ihrer Perspektive, sondern versuchen sich in ihre Mitmenschen hineinzudenken (Tomasello, 2008: 198), wobei ihr Denken und Handeln auf gemeinsamem Wissen (common ground[584]) aufbaut. Nach Clark kann der Begriff *common ground* (Clark, 1996, in Tomasello, 2008: 74) als der gemeinsame intersubjektive (Kommunikations-)Kontext verstanden werden, der das zwei oder mehreren Kommunikationspartnern *gemeinsame* Wissen umfasst. Dieses gemeinsame Wissen ist unerlässlich, damit der *Empfänger* die referentielle Intention des *Senders* (worauf möchte er mich aufmerksam machen?) sowie seine soziale Intention (warum macht er mich darauf aufmerksam?) versteht bzw. nachvollziehen kann (Tomasello, 2008: 75).

Aufbauend auf den Erkenntnissen Clarks (1996; in Tomasello, 2008: 78) schlägt Tomasello deshalb eine Dreiteilung des Begriffs *common ground* vor: Erstens bezeichnet er das gemeinsame Wissen von zwei Sprechern bezogen auf ihr direktes Umfeld bzw. auf in der Vergangenheit gemachte Erfahrungen als *joint attentional frame* (Tomasello, 2008: 78).

[583] Unter der referentiellen Funktion von Sprache versteht man ihre Darstellungsfunktion. Vgl. hierzu auch das Organonmodell von Karl Bühler, nachdem Sprache drei Funktionen innehat, die Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion (Bußmann, 2002: 487f). Darauf aufbauend entwickelte Roman Jakobson ein Kommunikationsmodell, in dem er der Sprache emotive, conative bzw. appellative, referentielle, metasprachliche, phatische bzw. Kontakt herstellende und poetische Funktionen zuschreibt (Lewandowski, 1994: 556).

[584] Vgl. auch Tomasello, 2008: 77ff.

Zweitens beschreibt er *Top-Down*- bzw. *Bottom-Up*-Prozesse als Grundlage für *common ground*. Demnach ergibt sich gemeinsames Wissen entweder aus einem gemeinsam definierten Ziel (z. B. Forschungsprojekt), das nur dann erreicht werden kann, wenn alle Beteiligten auf bestimmte, zur Erreichung des Ziels wichtige Aspekte fokussieren. Oder ein von zwei oder mehr Individuen erlebtes Ereignis bildet die gemeinsame Wissensgrundlage, beispielsweise wenn ein lauter Knall ertönt und ich weiß, dass der Mensch der neben mir steht und auf die Straßenbahn wartet, diesen Knall ebenfalls wahrgenommen hat. Betrachtet man den Begriff des *common ground* aus einer allgemeineren Perspektive, ergibt sich eine dritte Definition und zwar, dass das gemeinsame Wissen der Kommunikanten auf gemeinsames kulturelles Wissen zurückgeführt werden kann (Tomasello, 2008: 79). Wichtig ist sich in diesem Zusammenhang daran zu erinnern, dass je umfassender das gemeinsame Wissen von Kommunikanten ist, desto weniger Worte (oder Zeichen) benötigen sie, um dem Anderen eine Botschaft zu übermitteln (Tomasello, 2008: 79). Interessant ist außerdem, vor allem im Hinblick auf das Lernen im Teletandem, dass das gemeinsame Wissen Kommunikanten dazu bringt ihre eigene subjektive oder auch egozentrische Sichtweise zu überwinden und tatsächlich über das beiden gemeinsame Wissen zu reflektieren, das den Ausgangspunkt der eigenen sowie der Interpretationen des anderen und somit die gemeinsame Kommunikationsgrundlage darstellt (Tomasello, 2008: 76f).

Wird nun der Rekursivitätsgedanke anhand bestimmter sich gegenseitig beeinflussender sozialer Handlungen betrachtet, zeigt sich, dass die menschliche Fähigkeit zu rekursivem Denken die Grundlage für die Entwicklung gemeinsamer Ziele (joint goals)[585] darstellt. Diese tragen wiederum dazu bei, das gemeinsame Wissen und die darauf beruhenden Möglichkeiten zur gegenseitigen Kommunikation zu erweitern (Tomasello, 2008: 321). Tomasello spricht in diesem Zusammenhang von Wir-Intentionalität[586] (shared intentionality), die durch drei menschliche Grundbedürfnisse motiviert wird: Ein Individuum erbittet Hilfe oder Informationen (request), es bietet dem anderen hilfreiche Informationen oder konkrete Hilfe an (information) und es möchte dem anderen Gedanken und Gefühle kommunizieren, um diese mit ihm teilen zu können (sharing)[587] (Tomasello, 2008: 84ff). Diese *kollektive Intentionalität* scheint die Voraussetzung für jedes gemeinsame Handeln und somit der Ur-

[585] Menschen können gemeinsame Ziele definieren, wenn die am Prozess Beteiligten auf gemeinsames Vorwissen zurückgreifen können.

[586] Vgl. hierzu auch Searle, der gemeinsames Wissen, sogenanntes *mutual knowledge* (Lewis, 1969, in Tomasello, 2008: 335) oder *common ground* (Clark, 1996, in Tomasello, 2008: 335) ebenso als *collective or we-intentionality* (Searle, 1995, in Tomasello, 2008: 335) bezeichnet.

[587] Dadurch, dass ein Individuum in der Lage ist seine Gefühle und Einstellungen gegenüber anderen Mitgliedern der Gemeinschaft auszudrücken, entwickeln sich soziale Bindungen bzw. werden diese verstärkt. Dies erweitert die gemeinsame Wissensbasis und verstärkt den Zusammenhalt der Gemeinschaft oder Gruppe (Tomasello, 2008: 78f).

sprung der menschlichen (kooperativen) Kommunikation zu sein, anhand derer Tomasello versucht, auch eine andere Sichtweise auf den Spracherwerb darzustellen[588].

In Anlehnung an Tomasello kann demzufolge davon ausgegangen werden, dass einer Bitte um Hilfe oder Information aus Gründen der Gegenseitigkeit stattgegeben wird, wohingegen ein Angebot, dem Anderen zu helfen oder ihn zu informieren auf dem Mechanismus indirekter Reziprozität beruht. Des Weiteren lässt sich die Komunikation von Gedanken und Gefühlen anhand kultureller Gruppenselektion erklären (Tomasello, 2008: 217). Die dem Menschen innewohnende Motivation zu helfen und Wissen zu teilen, wird in Bezug auf die Entwicklung der menschlichen Kommunikation anhand der der Wir-Intentionalität zugrundeliegenden drei Grundbedürfnisse erläutert. Aus diesem Grund schlägt Tomasello vor, dass die Voraussetzung für die Entstehung der Wir-Intentionalität, nämlich die Fähigkeit rekursiv zu denken und dadurch zu lernen, dass es im eigenen Sinne ist, dem Anderen gegenüber toleranter und großzügiger zu sein, ebenfalls eine Anpassung an allgemeine kollaborative bzw. kooperative Tätigkeiten bedeutet (Tomasello, 2008: 217).

Die von Tomasello dargestellten Annahmen weisen auf eine schrittweise Ersetzung von ikonischen Gesten bzw. Pantomime, die in jeder neuen Komunikationssituation neu erfunden werden müssen, durch Kommunikationskonventionen (communicative conventions) hin (Tomasello, 2008: 221). Kommunikationskonventionen werden in Bezug auf sprachliche Zeichen als *arbiträr*[589], d. h. als nicht naturgegeben, sondern als einer vorauszusetzenden Konvention entsprechende Sprachzeichen, die Lautgestalt und Wortinhalt verbindlich zuordnen (Fremdwörterduden, 2005: 88), beschrieben. Sie erleichtern die zwischenmenschliche Kommunikation sowie gemeinsame Tätigkeiten in einer (Sprach-)Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft, denn es handelt sich um von der Gruppe festgelegte Regeln, die jedes Mitglied kennt und auf deren Einhaltung sich jeder Einzelne verlassen kann. Tomasello sieht dies als Teilergebnis rekursiven Denkens bei Menschen an, da er davon ausgeht, dass soziales Lernen nicht allein auf der Imitation sprachlicher, sondern gleichzeitig auf der beim Anderen beobachteten Intentionen basiert (Klissouras, 2005: 49), was durch den Begriff der *role reversal imitation* verdeutlicht werden soll (Tomasello, 2008: 103, 221).

> *(...) the form of social learning required here is not just imitation, but role reversal imitation, in which each initiate to the convention understands that she can use the convention towards others as they have used it toward her, and vice versa – so that*

[588] Zur Bedeutung der gestischen und pantomimischen intentionalen Kommunikation für den Spracherwerb beim Menschen vgl. auch Rizolatti/Sinigaglia, 2008: 162ff.
[589] Vgl. auch Bußmann, 2002: 91f.

> *both producer and comprehender roles are implicitly present in both production and comprehension* (Tomasello, 1999, in Tomasello, 2008: 221f).

Betrachtet man nun Lebewesen, die sowohl über eine Kommunikationsinfrastruktur (communicative infrastructure) als auch über die Fähigkeit zur Zusammenarbeit sowie zur Imitation der Sprache und der Intentionen des Anderen verfügen, kann angenommen werden, dass sprachliche Konventionen sich auf natürliche Weise, sozusagen als Ergebnis insbesondere gemeinsamer Erfahrungen entwickeln (Tomasello, 2008: 222).

> *Comunicative conventions happen naturally as organisms who are capable of role reversal imitation and who already know how to communicate in fairly sophisticated ways – cooperatively, with gestures – imitatively learn one another's iconic gestures* (Tomasello, 2008: 225).

Ebenso können Individuen, die die Bedeutung bestimmter ikonischer Gesten nicht kennen, allein aufgrund der Beobachtung ihrer Verwendung und damit ihrer kommunikativen Wirksamkeit diese arbiträr einsetzen, ohne durch ein *Bild* motiviert zu sein (Tomasello, 2008: 225). Tomasello spricht in diesem Zusammenhang von einem nicht-intendierten soziologischen Prozess, dessen Ergebnis intentionale Tätigkeiten des Menschen sind (Kelly, 1994, in Tomasello, 2008: 225).

Doch wie erklären diese Voraussetzungen die Entstehung der menschlichen Lautsprache? Tomasello geht davon aus, dass die ersten lautlichen Äußerungen sowie ihre Konventionalisierung als emotionale Begleitgeräusche oder Verstärker interpretiert werden können, die im Zusammenhang mit intentionaler gestischer Kommunikation auftraten (Tomasello, 2008: 231)[590]. Dies impliziert, dass intentionale Gesten oder Pantomimen von natürlich auftretenden Lautbildungen begleitet wurden, die im Laufe der Zeit dadurch konventionalisiert wurden, dass andere Individuen sie beobachteten, lernten und selbst anwendeten, wodurch die Gesten Schritt für Schritt überflüssig wurden. Dadurch ergaben sich weitere Vorteile, z. B. hatten diese Individuen die Hände frei um andere Tätigkeiten zu realisieren, sie konnten über Distanzen hinweg kommunizieren und zudem konnte die lautliche Kommunikation eher von der Öffentlichkeit mitverfolgt werden (Tomasello, 2008: 234). Letzte-

[590] Rizolatti und Sinigaglia gehen davon aus, dass sich *die interindividuelle Komunikation [sich] nicht aus einer einzigen motorischen Modalität entwickelt hat, sondern aus der fortschreitenden Integration unterschiedlicher Modalitäten (fazialer, brachiomanualer und schließlich vokaler Gesten), begleitet vom Auftreten der entsprechenden Spiegelneuronensysteme* (2008: 163). Ihrer Ansicht nach sollte die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit des Menschen nicht *ohne den Beitrag eines brachiomanualen, vom orofazialen unterstützten Systems* (Rizolatti/Sinigaglia, 2008: 164) angenommen werden. *Es ist die Hand, weniger der Mund, die es erlaubt, in eine Zweierbeziehung einen „anderen" einzubeziehen, denn sie macht es möglich, die Position eines dritten Individuums oder eines Objektes anzuzeigen und einige seiner Merkmale zu beschreiben. Und vom Gebrauch der Hand – weniger dem des Mundes – hing wahrscheinlich die Entwicklung der Fähigkeit ab, die Gesten so miteinander zu verknüpfen, dass ein erstes offenes kommunikatives System entstand, das unter Nutzung der möglichen Kombinationen der einzelnen Bewegungen neue Bedeutungen auszudrücken imstande war – was bei der orofazialen Kommunikation der Primaten nicht möglich ist* (Rizolatti/Sinigaglia, 2008: 164).

res bedeutete wiederum, dass mehr Umstehende von ihrer Großzügigkeit oder Kooperationsbereitschaft erfuhren, als bei einer ikonischen Geste der Fall. Auch dieser Aspekt könnte als Selektionsvorteil angesehen werden.

In einer Tabelle (Tomasello, 2008: 239) versucht Tomasello die Entwicklung vom Affen zum ersten menschlichen Vertreter der Gattung *Homo*, über die frühen *Homo sapiens* bis zu den späten *Homo sapiens* nachzuzeichnen und auf diesem Wege die Entwicklung der menschlichen Sprache besser zu verdeutlichen[591]. Dabei scheint die Grundlage der Menschwerdung (von der Gattung Homo zum Homo Sapiens) in kollaborativen Tätigkeiten zu liegen, die auf gemeinsamen Zielen und Intentionen beruhen, die wiederum als Basis einer gemeinsame Wissensgrundlage (common ground) verstanden werden, in der sich die Fähigkeit zu rekursivem Denken entwickelt, das beim frühen Homo sapiens in gewisser Weise durch eine eingeschränkte Imitationsfähigkeit (*action imitation* statt der späteren *role reversal imitation)* begrenzt wurde. Diese Phase bezeichnet Tomasello aus kommunikativer Perspektive als Phase des Bittens um Hilfe bzw. Informationen (requesting), die auf dem Konzept der Gegenseitigkeit beruht. Sie unterscheidet sich von der nächsten Phase, der *Informationsphase* (früher Homo Sapiens) lediglich dahingehend, dass kollaborative Tätigkeiten, durch die bereits vorherrschende gegenseitige Erwartung zu kooperieren, erweitert werden. Die Menschen dieser Entwicklungsphase verfügen über Kommunikationsintentionen und die Fähigkeit zur Imitation der Intentionen der Anderen (role reversal imitation), wofür das Konzept der *indirekten Reziprozität* vorausgesetzt werden muss. Das aus sozialer Sicht wichtige Phänomen des Mitteilens (und miteinander Teilens) von Gedanken und Gefühlen, das die sozialen Bindungen der Individuen untereinander verstärkt, geht für Tomasello, wie bereits angeführt, auf die Phase der kulturellen Gruppenselektion zurück. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der späte Homo Sapiens zu kooperativem Denken fähig ist und die in der Gruppe geltenden Regeln befolgt (cooperative reasoning and norms). Auch seine Imitationsfähigkeit hat sich weiterentwickelt, er ist zur sogenannten sozialen Imitation fähig, d. h. soziale Kontexte dienen ihm als Modell für das eigene Verhalten. Zu diesem Zeitpunkt, bezieht man sich auf Tomasello, könnte der damalige Mensch bereits arbiträre Lautkonventionen entwickelt haben (Tomasello, 2008: 239ff).

Es würde den Rahmen dieser Dissertation sprengen, das Kommunikations- und Spracherwerbsmodell Tomasellos ausführlicher zu beschreiben, doch sollte noch darauf hingewiesen werden, dass die drei Motive der Wir-Intentionalität *requesting, informing and sharing* (Tomasello, 2008: 84ff.) die Grundlage seines dreistufigen Grammatikmodels bilden: Der

[591] Vgl. hierzu Rizolatti/Sinigaglia, 2008: 164f.

Grammatik des Bittens (oder Nachfragens)[592], des Informierens[593] sowie des (Mit-)Teilens und Erzählens[594]. Erstere beschreibt Tomasello als noch nicht vollständig auf Kooperation aufbauende Phase der Sprachentwicklung der Gattung Homo, in der die Individuen zwar um Hilfe baten (direkte Reziprozität), jedoch die Fähigkeit den Anderen zu informieren – und somit auch die Möglichkeit indirekter Reziprozität – noch nicht gegeben war (Tomasello, 2008: 247). Die Kommunikation war demzufolge auf ein *ich und du im Hier und Jetzt* beschränkt, was schwierige grammatische Strukturen überflüssig gemacht haben könnte. Dennoch sieht Tomasello die Möglichkeit für eine einfache Syntax, die dazu dient, dass jemand im Hier und Jetzt etwas für mich tut, als wahrscheinlich an, auf spezielle syntaktische Marker kann in dieser Phase jedoch wahrscheinlich noch verzichtet werden (Tomasello, 2008: 247). Anders stellt sich die Situation bei einer Grammatik dar, die das Informieren des Anderen beinhaltet und demzufolge unterschiedliche Anlässe und mehrere Kommunikationsteilnehmer strukturieren können sollte. Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, muss der Kommunikant auf viele verschiedene, auch abwesende oder unbekannte Personen, Objekte und Anlässe in unterschiedlichen Zeiten referieren können (Tomasello, 2008: 271). Deshalb müssen die Beziehungen der Personen, Objekte oder Anlässe mithilfe einer Syntax strukturiert werden, damit der Andere versteht, dass ich kommunizieren möchte, dass A, der gerade auf der Jagd ist, heute morgen B das Bein gestellt hat, weshalb B in der Höhle geblieben ist. Dabei sollte der Kommunikant in der Lage sein, die Motive einer Person, sich auf bestimmte Weise zu verhalten, auszudrücken (Tomasello, 2008: 271).

> *The main innovation (…) in the grammar of informing ist the communicator's use of conventional syntactic devices (i) to ground and so to identify the referents in the current joint attentional frame, including using multiunit constituents to do so; (ii) to structure the utterance as a whole for the recipient by indicating the different roles being played by the participants in the event; (iii) to express motive and attitude conventionally (…)* (Tomasello, 2008: 281).

Auch hier geht Tomasello davon aus, dass sich die ersten syntaktischen Strukturen auf einer natürlichen Basis entwickelten, die mit den allgemeinen kognitiven, sozialen und motivationalen Fähigkeiten der damaligen Menschen zusammenhängen (Tomasello, 2008: 282).

Abschließend kann festgehalten werden, dass Tomasello annimmt, dass die Entwicklung der menschlichen Handlungsfähigkeit und somit der menschlichen Kommunikation auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit basiert. Diese Erkenntnisse können auf das Lernen im Te-

[592] Vgl. hierzu Tomasello, 2008: 246ff.
[593] Vgl. Tomasello, 2008: 270ff.
[594] Vgl. Tomasello, 2008: 282ff.

letandem transferiert werden, da es einleuchtet, dass erfolgreiche Zusammenarbeit in interpersonalen Beziehungen und insbesondere in einer Sprachlernpartnerschaft auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit beruhen muss. Dabei setzt gegenseitiges Verständnis die Empathie dem Anderen, auch dem Fremden gegenüber, voraus.
Im folgenden Kapitel möchte ich deshalb verschiedene Aspekte, die die Bedeutung der Empathie und Gegenseitigkeit im Teletandem hervorheben, beschreiben.

3.2.2.2.2. Das Prinzip der Gegenseitigkeit im Teletandem

Der wichtigste Unterschied des Lernens im Teletandem verglichen mit herkömlichen Lehr- und Lernmethoden besteht wie bereits erwähnt darin, dass es sich bei einer Teletandempartnerschaft nicht um ein Lehrer-Lerner-Verhältnis[595] handelt, das, in Anlehnung an traditionelle Lehrformen, mit der Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess durch den *Lernpartner* einhergeht. Vielmehr basiert es auf dem von den Lernern individuell erreichten Autonomiegrad sowie ihrer Fähigkeit, dem Partner die eigenen Bedürfnisse und Wünsche im Hinblick auf individuelle Interessen und Lernziele zu kommunizieren. Dies setzt eine weitere, wichtige Fähigkeit voraus, das *aufmerksame Zuhören*, das ebenfalls von Achtung und Empathie gegenüber dem Partner gekennzeichnet ist[596]. Das Lernen im Teletandem sollte aus diesem Grund auch nicht als privater Fremdsprachenunterricht verstanden werden, bei dem ich meinen Partner für sein Engagement bezahle und er seine Schuld begleicht, indem er mich seine Sprache und Kultur *lehrt*. Vielmehr sollte sich ein Lerner aus freien Stücken für die Aufnahme einer Teletandempartnerschaft entscheiden und sich über die Möglichkeit freuen, einen fremden Menschen, der möglicherweise sogar dieselben Interessen teilt, kennen lernen, mit ihm kommunizieren und ihm seine Sprache und Kultur näherbringen zu dürfen[597].

---

[595] Einen interessanten Einblick in die Machtbeziehungen von Teletandemlernern sowie ihre Auswirkungen auf die Lernpartnerschaften bietet die am 1. März 2010 von Maria Luisa Vassallo an der UNESP verteidigte Dissertation, die als Onlinedokument unter http://www.teletandembrasil.org/site/docs/VASSALLO.pdf aufgerufen werden kann. Zum Verhältnis Gegenseitigkeit und Machtbeziehungen siehe z. B. Vassallo, 2010: 162, 205, 214, 247. Zur Machtverteilung in interpersonalen Beziehungen vgl. u. a. auch Foucault, 1991, Holzkamp, 1993.

[596] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.

[597] Dies impliziert nicht, dass das vorrangige Ziel der Teletandemlerner in der *direkten* Vermittlung der *eigenen* kulturellen und sprachlichen Besonderheiten liegt. Vielmehr bedeutet es, dass die Lerner über bestimmte Themen kommunizieren, d. h. ein deutsch-brasilianisches Teletandempaar könnte sich beispielsweise ebenso über amerikanische oder britische Popmusik oder die politische und wirtschaftliche Situation Chinas oder der USA unterhalten, und dem anderen trotzdem Einblicke in die portugiesische respektive deutsche Sprache und Kultur gewähren und weniger in die britische, nordamerikanische oder chinesische. Demnach sollten die Kommunikationsinhalte, man erinnere sich an Schmidt (2000, 2003, 2005, 2008), immer im Zusammenhang mit den Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen, in denen die Kommunikanten aufgewachsen sind und leben, d. h. in Verbindung mit den ihnen eigenen Interpretationen, verstanden werden.

Das folgende Beispiel soll diese Ansicht verdeutlichen: Ein Studierender des Faches Portugiesisch, der die Module zum Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenz (FK) erfolgreich absolviert hat, möchte seine Kenntnisse der brasilianischen Kultur sowie seinen Ausdruck in der Fremdsprache verbessern. Da die Grammatik des Portugiesischen bereits ausführlich in den von ihm besuchten Modulen erläutert und geübt wurde, möchte er sich insbesondere mit fremdsprachlichen Texten zu Literatur, Film und Musik sowie der selbstständigen Textproduktion beschäftigen, wodurch er hofft, sein Verständnis für die fremde Kultur zu erweitern. Deshalb meldet er sich für eine Teilnahme am Wahlpflichtmodul Teletandem an. Im Rahmen der Teletandemsitzungen bespricht der Studierende seine Vorstellungen und konkreten Lernziele mit dem brasilianischen Kommilitonen. Dieser hat im Rahmen des von ihm an der UNESP besuchten Literaturunterrichts gerade einen Roman von Chico Buarque gelesen, der ihm sowohl sprachlich als auch inhaltlich sehr gut gefallen hat und von dem er annimmt, dass dieser eine interessante Perspektive auf die brasilianische Gesellschaft zulässt. Deshalb scannt er die ersten Kapitel des Romans ein und sendet sie seinem Lernpartner mit dem Auftrag, den Text zu lesen und unbekannte Vokabeln sowie Fragen zur Grammatik zu notieren und ihm diese vor der nächsten Teletandemsitzung zu senden. Der deutsche Kommilitone ist begeistert und erfüllt motiviert die vom Partner gestellte Aufgabe. Im portugiesischen Teil der nächsten Sitzung besprechen die beiden den Originaltext und diskutieren die Bedeutung des Inhalts sowie die sprachliche Umsetzung durch den Autor in der Fremdsprache. Dabei fällt dem brasilianischen Partner auf, dass der deutsche Kommilitone hinsichtlich bestimmter fremdsprachlicher Strukturen Unsicherheiten aufweist, die das korrekte Verständnis des Gelesenen beeinträchtigen könnten. Um seinen Partner, von dem er weiß, dass dieser im Rahmen seines Studiums bereits verschiedene Grammatikkurse absolviert hat, in den Sitzungen nicht durch die Konzentration auf grammatikalische Strukturen zu demotivieren, gibt er ihm die Hausaufgabe, die gemeinsam gelesene und bearbeitete Textstelle in eigenen Worten zusammenzufassen und ihm zur Korrektur zu senden. Basierend auf dem von seinem deutschen Teletandempartner auf Portugiesisch verfassten Text fügt der Kommilitone Verbesserungsvorschläge ein. Dabei berücksichtigt er die Textproduktion des Partners, indem er Stil und Ausdruck zunächst nicht kritisiert, sondern lediglich grammatikalische und das Verständnis beeinträchtigende lexikalische Fehler verbessert. Den korrigierten Text sendet er rechtzeitig vor der nächsten Teletandemsitzung an den Lernpartner, damit dieser sich mit den Verbesserungsvorschlägen auseinandersetzen kann.

Diese Art der Zusammenarbeit zeigt bereits nach wenigen Teletandemsitzungen ihre Wirkung, die Textproduktion des Kommilitonen hat sich verbessert, da er seine Grammatikschwächen, dank der Aufgabenstellung und Korrekturen des Partners, erkennen und selbstständig vermeiden gelernt hat. Des Weiteren haben die auf die aktive Textproduktion fokussierenden Übungen sowie die Erkenntnis, dass er durchaus in der Lage ist selbstständig einen fremdsprachlichen Text zu formulieren, seine Lernmotivation verbessert. Dem konnte auch die anhand gezielter Korrekturen beiläufig damit einhergehende Vertiefung seines Wissens über die portugiesische Grammatik keinen Abbruch tun.

Das hier angeführte Beispiel zeigt, dass der Lernerfolg des deutschen Studierenden eng mit den Fähigkeiten des brasilianischen Kommilitonen verbunden ist, die vom Partner zu Beginn der Zusammenarbeit formulierten Wünsche und Interessen nicht nur wahrzunehmen, sondern sie tatsächlich zu berücksichtigen und in die didaktische Konzeption der Sitzungen einzubauen. Überdies verändert der Teletandemaustausch über den Roman von Buarque sowie die bei bestimmten Textstellen spontan geäußerten Assoziationen des deutschen Kommilitonen die Sichtweise des brasilianischen Partners auf den im Unterricht an der UNESP in erster Linie aus brasilianischer Perspektive behandelten Romans. Daraus ergibt sich für den brasilianischen Teletandempartner das Bedürfnis, Passagen des Buches in die deutsche Sprache zu übertragen. Diesen Wunsch teilt er seinem Kommilitonen mit, woraufhin dieser als Hausaufgabe für den deutschen Teil der Teletandemsitzung vorschlägt, ausgewählte Romanstellen ins Deutsche zu übersetzen, die er für den Partner korrigieren, kommentieren und per Email an ihn senden wird. Dem brasilianischen Partner dienen die vom deutschen Kommilitonen vorgeschlagenen sprachlichen und inhaltlichen Korrekturen als Beispiel bzw. Modell für einen angemessenen deutschen Ausdruck, wodurch seine Lernmotivation unterstützt und gefördert wird. Dies vor allem deshalb, weil es sich um Vorschläge eines gleichberechtigten Partners handelt und nicht, wie in traditionellen Lehrkontexten in der Regel der Fall, um Korrekturen einer als überlegen empfundenen Lehrkraft.

Die Offenheit der Teletandempartner sowie ihre Fähigkeit, eigene Lernziele zu definieren und sie dem Partner zu kommunizieren, können demnach als weitere wichtige Grundbedingungen für das auf Gegenseitigkeit beruhende Lernen im Teletandem verstanden werden. Erst wenn ich weiß, was meinen Partner interessiert, aber auch was ihm Angst bereitet, kann ich den von mir gestalteten Teil der Teletandemsitzung bestmöglich seinen Bedürfnissen anpassen. Dabei stehen nicht meine persönlichen Ansichten oder Vorlieben be-

züglich des Erwerbs und der Vermittlung von Fremdsprachen im Vordergrund[598], sondern die Wünsche und Bedürfnisse meines Lernpartners, die ich gerne erfüllen möchte. Dies bedeutet nicht, dass ich ihm wichtige Aspekte meiner Sprache (und Kultur) vorenthalte, sondern beruht auf der Einstellung, dass die Lernmotivation dann am größten ist, wenn individuelle Vorlieben und Interessen eines Lerners berücksichtigt und Ängste vermieden werden. Eine gute Voraussetzung zur Begünstigung einer gelungenen Teletandempartnerschaft bilden deshalb die von den Lernern vertretenen interpersonalen Einstellungen[599] sowie die Fähigkeit tatsächlich wahrzunehmen, welche Ziele der Partner warum verfolgt und wie er beim Erreichen derselben unterstützt werden kann.

Diese Erkenntnisse setzten nicht voraus, dass sich jede Teletandempartnerschaft zu einer (virtuellen) Freundschaft entwickelt, trotzdem zeigt die bisherige Erfahrung des Teletandemprojektes der Abteilung Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK, dass einige der in der Regel für ein Semester geplanten Teletandempartnerschaften viel länger bestehen bleiben, wobei sich in der Regel lediglich die Frequenz der vereinbarten Sitzungen verringert. Aus diesem Grund ist die Vermittlung des richtigen Teletandempartners ebenso entscheidend für eine gelungene Lernpartnerschaft. Interessant sind in diesem Zusammenhang die von den Studierenden am FTSK zum Teletandem verfassten (Selbsterfahrungs-)Berichte. Aus Sicht der Lerner wird darin deutlich, dass das Gefühl mit dem Partner *auf einer Wellenlänge* zu sein, als wichtigste Voraussetzung für eine gelungene Teletandempartnerschaft betrachtet wird. Im Gegensatz dazu betonen Teilnehmer, bei denen sich bereits zu Beginn des partnerschaftlichen Austauschs der Eindruck manifestiert hat, ihre Kommunikation mit dem Partner würde zu häufigen Missverständnissen führen, die die weitere Beziehung beeinträchtigen könnten, meist, dass diese Probleme vor allem auf persönliche Unstimmigkeiten zurückgeführt werden können. Diese Meinung wird ebenso von Studierenden anderer Fachrichtungen, z. B. der Ingenieurswissenschaften oder Informatik, vertreten, wie die anhand des Teletandemmodulangebots am Sprachenzentrum des Karlsruher Instituts für Technologie gewonnenen Erfahrungen unterstreichen. Wie ihre Kommilitonen am FTSK und der UNESP haben die Studierenden des KIT, wenn sie sich für eine Zusammenarbeit im Teletandem entscheiden, meist sehr konkrete Vorstellungen, welche Lernziele sie wann erreichen möchten und wie der Partner sie dabei angemessen

[598] Ebensowenig wie den in den Lehrveranstaltungen erworbenen theoretischen Kenntnissen zum Fremdsprachenerwerb der Vorrang vor den subjektiven Bedürfnissen des Partners eingeräumt werden sollte, was jedoch nicht bedeutet, dass diese nicht in die didaktische und inhaltliche Gestaltung der Teletandemsitzungen einfließen dürfen.

[599] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und Lerner*.

unterstützen kann[600]. Die aus den begleitenden Lehrveranstaltungen sowie aus den virtuellen Supervisionssitzungen stammenden Äußerungen der Studierenden beschreiben die gegenseitige Sympathie der Lernpartner als Prämisse für das Gelingen der Teletandempartnerschaften, da sie eine positive Gefühlslage und darauf beruhend, eine verbesserte Motivation der Lerner zur Folge hat. Aus Sicht der Lehre muss deswegen darauf hingewiesen werden, dass, gerade zu Beginn des Teletandems, die Lehrkraft den regelmäßigen Austausch mit den Studierenden suchen sollte, um zeitnah Rückmeldungen über die Zufriedenheit der Teletandempartner zu erhalten. Auf diese Weise können *Fehlbesetzungen* rechtzeitig korrigiert werden.

Die Einführung in (lern-)theoretische Ansätze, die sich mit der wechselseitigen Beeinflussung individuellen Verhaltens durch die Umwelt befassen sowie die Erarbeitung damit zusammenhängender wichtiger Lernkonzepte[601], die die Motivation der Lerner, ihre Einstellungen, Emotionen wie auch das von ihnen gezeigte autonome Verhalten begünstigen, stellen weitere grundlegende theoretische Inhalte der Lehrveranstaltung dar[602]. Dabei ermöglicht das anhand der vorgestellten Theorien von den Studierenden erworbene bessere Verständnis der in der eigenen Person ablaufenden Wahrnehmungsprozesse einen verständnisvolleren Umgang auch mit dem Partner. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein Lerner, der sich aktiv mit psychologischen Vorgängen und ihren Konsequenzen für die Entwicklung der eigenen (Lerner-)Persönlichkeit beschäftigt, leichter nachvollziehen kann, warum sich auch der Teletandempartner in einer bestimmten Situation nach einem *bestimmten Muster* verhält. Der Transfer des am Partner beobachteten, individuellen Verhaltens auf die der eigenen Person zugrundeliegenden Handlungsschemata relativiert zu erwartende, oft vorschnell getätigte Bewertungen der anderen Person.

Eine relativere, weniger auf die eigene Person bezogene und somit auch tolerantere Weltsicht wird des Weiteren durch die Beschäftigung mit verschiedenen konstruktivistischen Ansätzen erreicht[603]. Interessant sind in diesem Zusammenhang sowohl neurowissen-

[600] Dabei verfügen die meisten von ihnen (allein aufgrund ihrer Erfahrungen als junge Erwachsene) über ein ausreichend großes Repertoire an Lernstrategien und didaktischen Kenntnissen aus dem Studium sowie aus dem schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht.

[601] U. a. positive und negative Verstärkung, Bestrafung, Löschung, sequenzielles Lernen, latentes und zielgerichtetes Lernen, geistige Verarbeitungsprozesse (Wahrnehmung, Konzeptbildung, Gedächtnis, Sprache, Denken, Problemlösung), Lernen durch Einsicht, nicht-direktive Anleitung durch Lehrkräfte, Persönlichkeitstheorien, Kontrollüberzeugungen, erlernte Hilflosigkeit, Kausalattributionen, Selbstwirksamkeit, sozialkognitives Modelllernen, Wahrnehmungslernen, Handlungslernen, Handlungskompetenz, Lernbereitschaft, Konstruktion von Wirklichkeit.

[602] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Kursaufbau*.

[603] Vgl. hierzu ebenso die Ausführungen in Kapitel 2.4. Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze sowie Kapitel 2.4.1. *Der Konstruktivist und Philosoph Siegfried J. Schmidt*.

schaftliche Gedanken[604], die das Individuum als geschlossenes System verstehen, dessen Verhalten einerseits durch seine Interaktion mit der Umwelt bestimmt wird, andererseits jedoch auf interne, z. B. genetische, biologische oder chemische Vorgänge, die sich auf die Reizübertragung und -verarbeitung und folglich auf die individuelle, d. h. im Gehirn jedes Individuums stattfindende Konstruktion von Realität auswirken[605], zurückgeführt werden können. Die Erkenntnis, dass jedes Lebewesen seine eigene Wirklichkeit konstruiert, dies jedoch nicht allein auf den oben genannten Einflüssen beruht, sondern ebenso eng mit den Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen[606], in denen es aufgewachsen ist und lebt, verbunden ist, führt ebenfalls zu einem besseren, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweggehenden Verständnis des anderen. Gelingt es den Studierenden diese theoretischen Ansichten auf die eigene sowie auf die Person des Partners[607] zu übertragen, wird die Bereitschaft zu gegenseitiger Kooperation verstärkt. Beruhend auf der Einsicht, dass die Wirklichkeitskonstruktion(en) des anderen – wie meine eigene(n) – untrennbar mit unseren bisher gemachten (Lebens-)Erfahrungen verbunden sind, wird die Neugier geweckt herauszufinden, auf welche Wirklichkeitsstrukturen der Teletandempartner zurückgreift und wie diese sein Verhalten in bestimmten Situationen beeinflussen. Die Fähigkeit zur *Fremdbeobachtung* scheint sich demzufolge insbesondere dann angemessen zu entwickeln, wenn zunächst eine der Selbstbeobachtungskompetenz zugrundeliegende reflexive Haltung der Studierenden ausreichend geschult wurde[608].

Beruhend auf diesen Einsichten ist davon auszugehen, dass sich das kontinuierliche Üben einer rückbezüglichen Handlungskompetenz[609] günstig auf die Zusammenarbeit im Teletandem auswirkt. Bezogen auf die beispielsweise häufig von den (deutschen) Studierenden formulierte Klage, die Teletandemsitzungen könnten aufgrund der Unzuverlässigkeit der Partner nicht regelmäßig durchgeführt werden, impliziert dies, dass sie zunächst das an

[604] Vgl. ebenso Kapitel 2.4.3. *Der Konstruktivist und Neurobiologe Gerhard Roth* sowie u. a. die Publikation von Rizzolati/Sinigaglia (2008).

[605] Dies schließt auch für das Lernen wichtige persönliche Faktoren mit ein, die sich fördernd oder hemmend auf unser Selbstwertgefühl, unsere Gefühlslage und damit unsere Motivation auswirken. In diesem Zusammenhang könnte von Aspekten gesprochen werden, die den jeweiligen Autonomiegrad eines Individuums ausmachen.

[606] Vgl. hierzu auch Schmidt 2003, 2005, 2008 und Kapitel 2.4.1. *Der Konstruktivist und Philosoph Siegfried J. Schmidt*.

[607] Die Übertragung auf größere Zusammenhänge, die mit der reflexiven Beobachtung von beispielsweise (Bildungs-)Institutionen (Entscheidungsträgern, Lehrkräften, Professoren) und Gesellschaft(en) (Sozialem, Politik, Wirtschaft, Kultur) einhergeht, spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle für eine tolerante, auf demokratischen Grundsätzen beruhende Haltung des Einzelnen.

[608] Obwohl auch der Einwand, dass das *Fehlverhalten* anderer leichter zu erkennen ist als das eigene, durchaus Berechtigung hat.

[609] Der Begriff *Handlungskompetenz* umfasst hier nicht nur *die Fähigkeit des aktiven (selbstorganisierten) Handelns, die unmittelbar vor der Performanz beobachtbar ist* (Krämer, Preiser, Brusdylins et al., 2007: 116), sondern ebenso die Fähigkeit des Individuums zur Selbstbeobachtung.

sich selbst beobachtete Verhalten hinterfragen sollten: *Habe ich meinen Partner hinsichtlich des vereinbarten Termins missverstanden? Habe ich bei der Verabredung unseres Treffens die Zeitverschiebung nicht beachtet? Hätte ich, als er mich zum verabredeten Zeitpunkt versetzt hat, gleich einen Ausweichtermin (per Email) vorschlagen können?* Insbesondere in Situationen, die bei den Teletandemlernern ein Gefühl der Enttäuschung, Verletztheit oder Wut hervorrufen, sollten sie versuchen ihre emotionale Betroffenheit zu analysieren: *Verletzt es mich, dass mein Partner bereits wiederholt die Teletandemsitzung kurzfristig abgesagt hat? Nehme ich dies persönlich und komme deshalb zu dem Schluss, dass er nicht gerne mit mir zusammenarbeitet? Gehe ich aufgrund seines Verhaltens davon aus, dass meine Portugiesischkenntnisse unzureichend sind?*[610] Allein die Formulierung dieser oder anderer Fragen kann ausreichen, dass ich das Verhalten meines Partners aus einer anderen Perspektive betrachte, meine Fragestellung überdenke und neu artikuliere: *Was ist Deiner Meinung nach der Grund dafür, dass unsere Treffen nicht regelmäßig stattfinden können? Wie kann ich dazu beitragen, dass unsere Terminvereinbarung besser klappt?* Ebenso sollten die Studierenden üben, die vom Partner gegebenen Antworten unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten. *Fällt es ihm möglicherweise schwer zuzugeben, dass er keinen eigenen Computer besitzt und deshalb während der vorlesungsfreien Zeit keine Teletandemsitzungen durchführen kann? Könnte es sein, dass er neben seinem Studium berufstätig sein muss und unsere Treffen aus diesem Grund nicht einhalten kann?* Aus konstruktivistischer Sicht sollte das Prinzip der Gegenseitig demnach darauf beruhen, dass Studierende lernen ihre in den Teletandemsitzungen empfundenen *negativen* wie *positiven* Gefühle wahrzunehmen und deren Ursachen zu ergründen. Ziel ist dabei zu erkennen, ob negative Emotionen tatsächlich durch den Partner hervorgerufen werden, z. B. durch seine Art zu kommunizieren, oder ob sie auf eigene schlechte Stimmungen und Gefühle zurückzuführen sind.

Dahingegen sollte der Begriff der *Gegenseitigkeit* aus Sicht einer Teletandempartnerschaft nicht implizieren, den Einsatz der Studierenden für ihren Partner eins zu eins aufrechnen zu wollen, vor allem, wenn externe Faktoren als Ursache des Ungleichgewichts angesehen werden können. Vielmehr sollte die Beschäftigung mit dem Gegenseitigkeitsprinzip die Studierenden motivieren, sich mit den Vorstellungen des Partners auseinanderzusetzen und diese nach Möglichkeit zu berücksichtigen sowie geeignete Materialien zu suchen oder zu entwerfen, die die Entwicklung seiner fremdsprachlichen und kulturellen Kompetenzen unterstützen. Abschließend sollte deshalb erneut betont werden, dass der kontinuierliche Aus-

[610] Die an dieser Stelle konstruierten Fragen verdeutlichen u. a. ihren Bezug zu der von Bandura beschriebenen Theorie der *Selbstwirksamkeit* (vgl. auch Kapitel 2.3.2.3.3. *Die Theorie der Selbstwirksamkeit*).

tausch und die von Offenheit, Achtung, Empathie und Toleranz geprägte Kommunikation der Teletandempartner das angemessene Lernen im Teletandem begünstigen. Die von den Studierenden praktizierte Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess und ihr von Toleranz und Empathie bestimmtes Verhalten weisen auf einen hohen Autonomiegrad hin, der sich sehr förderlich auf die Umsetzung des Gegenseitigkeitsprinzips in der Teletandempartnerschaft auswirkt.

3.2.2.3. Das Einsprachigkeitsprinzip

In ihrer Publikation *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (2005) heben Brammerts und Kleppin das Autonomie- und Gegenseitigkeitsprinzip als wichtigste Grundlage des erfolgreichen Lernens im Tandem hervor, auf das Einsprachigkeitsprinzip gehen sie hingegen nur am Rande ein. Demnach kann das Gegenseitigkeitsprinzip lediglich an einer Komponente objektiv *gemessen* werden, nämlich anhand der Zeit, die beide Lernpartner für die Kommunikation in der von ihnen studierten Fremdsprache aufwenden (Brammerts, 2005b: 12f). Unter anderem aus diesem Grund fügen Telles et al. (2009) das *Einsprachigkeitsprinzip*[611], sozusagen als Garant für die Einhaltung des Gegenseitigkeitsprinzips hinzu, denn nur wenn beide Partner in ihrem Teil der Teletandemsitzung in der Fremdsprache sprechen, scheint die Lernpartnerschaft als ausgewogen bezeichnet werden zu können. Dahingegen können die Lerner ihre kommunikativen Ziele in den der Muttersprache gewidmeten Teilen der Sitzungen realisieren, sollten ihre fremdsprachlichen Kompetenzen noch nicht ausreichen, um dies in der Fremdsprache zu tun.

> *(...) este primeiro princípio básico também não deixa de garantir que os parceiros tenham suas respetivas oportunidades de se comunicarem na língua em que são proficientes, principalmente ao tentarem atingir objetivos comunicativos na língua-alvo que seriam demasiadamente difíceis ou desafiadores. Enfim, acreditamos que este princípio prático tende a promover o compromisso e o envolvimento do aprendiz com a tarefa* (Telles/Vasallo, 2009: 24).

Die Einhaltung des Einsprachigkeitsprinzips erlaubt deshalb eine deutliche Unterscheidung der in den jeweiligen Sitzungsteilen sehr unterschiedlichen Rollen der Lerner, einerseits als *Spezialisten* ihrer Muttersprache (Lehrrolle), andererseits als *Lerner* der Muttersprache des Partners (Lernrolle). Erst das Praktizieren des Einsprachigkeitsprinzips in beiden Teilen der Tandemsitzung gewährleistet demzufolge eine ausgewogene Machtbeziehung beider

[611] Telles et al. (2009: 24, 82) beschreiben das Prinzip der Einsprachigkeit als ersten Grundsatz des Teletandemlernens und stellen fest, dass es in der Tandemliteratur bisher nicht ausreichend Beachtung gefunden hätte. Zur theoretischen Darstellung des Einsprachigkeitsprinzips vgl. u. a. auch Rosanelli (1992), Rost-Roth (1995: 5) und Brammerts (2003: 16), in Telles/Vasallo, 2009: 24.

Lerner. Dabei sollte jedoch unterschieden werden, ob die Lerner über ein vergleichbares Ausgangsniveau in der Fremsprache verfügen (Vassallo, 2010: 129, 205), denn ist dies nicht gegeben, sollte es den Studierenden überlassen werden, das Prinzip der Einsprachigkeit etwas weiter zu fassen, damit die Kommunikation in der Fremdsprache überhaupt initiiert werden kann[612].

Die Bedeutung der *zweisprachigen* Kommunikation der Tandemlerner sowohl in Bezug auf das Autonomieprinzip als auch auf das Gegenseitigkeitsprinzip wird von Little hervorgehoben (Little, 2003: 40f)[613]. Um das Gegenseitigkeitsprinzip einzuhalten und ein ausgewogenes Machtverhältnis zwischen den Lernpartnern zu erreichen, schlägt er genaue Absprachen der Lerner über die Implikationen der *Zweisprachigkeit* für das Tandemlernen vor, die beispielsweise beinhalten, dass in *Präsenztandems* beiden Sprachen gleichviel Zeit zugemessen wird oder dass die in Emailpartnerschaften verfassten Nachrichten jeweils zweisprachig formuliert sein sollten.

> *This is partly a matter of arriving at a joint understanding of the bilingual implication of the principle of reciprocity. For face-to-face tandem partnerships, each encounter should be divided clearly into two halves, one half being conducted in each language. For email partnerships, each message should be bilingual, half in the writer's mother tongue and half in his or her target language* (Little, 2003: 40f).

Bezogen auf das Autonomieprinzip geht Little davon aus, dass das Verhalten der Partner allein aufgrund der sozialen Organisation des Tandemlernens autonom sein muss, um eine erfolgreiche Partnerschaft zu ermöglichen. Dabei sieht er die anhand des Gegenseitigkeitsprinzips gegebenen metakognitiven Prozesse, die durch die ausgeglichene zeitliche Aufteilung der Sitzungen für beide Sprachen erreicht wird, als unabdingbare Voraussetzung für das autonome Verhalten der Lernpartner und somit für ein gelungenes Tandem an. Deshalb vertritt Little die Ansicht, dass erst der Rollenwechsel *Spezialist – Lerner* dazu beiträgt sowohl die Fremdsprache als auch die Muttersprache aus verschiedenen, zum Teil neuen Perspektiven betrachten zu lernen (Little, 2003: 42).

---

[612] Der in der begleitenden Lehrveranstaltung und in den virtuellen Supervisionssitzungen angeregte Austausch der Studierenden und Lehrkraft über die Bedeutung der einzelnen Grundsätze für den Lernprozess zeigt, dass insbesondere das Einsprachigkeitsprinzip, trotz der Bemühung beider Partner, nicht immer vollständig eingehalten werden kann. Dies frustriert manche Teilnehmer und führt dazu, dass sie die Lernpartnerschaft an sich in Frage stellen bzw. mit schlechtem Gewissen erwähnen, dass sie, um miteinander kommunizieren zu können auf die Muttersprache bzw. eine dritte Sprache ausgewichen sind oder diese kontrastiv eingesetzt haben. Eine solche Haltung sollte von der Lehrkraft nicht kritisiert, sondern gelobt werden, da Teletandem nicht bedeuten sollte, unter allen Umständen ausschließlich in der Fremdsprache kommunizieren zu müssen, insbesondere dann, wenn die Kommunikation den Lernern aufgrund geringer Fremdsprachenkenntnisse noch zu unbefriedigend erscheint oder tatsächlich nicht möglich ist. Vielmehr sollten den Studierenden unterschiedliche Denkansätze vermittelt werden, in denen die Bedeutung der Einsprachigkeit ebenso wie die des *kontrastiven* Lernens für den Fremdsprachenerwerb diskutiert wird. Die bisherigen Erfahrungen weisen nämlich darauf hin, dass die Partner in der Regel sehr darum bemüht sind, ausschließlich in der Fremdsprache zu kommunizieren.

[613] Vgl. auch Little, 2005: 17ff.

> *Essentially, these [metacognitive] processes arise from the bilingual nature of tandem communication, in which both partners regularly switch between the roles of learner and native speaker. As learner they cannot help but experience the target language through the prism of their mother tongue, which inevitably stands between them and each difficulty they encounter in the target language; while as native speaker they cannot help but experience their mother tongue through the prism of their target language, since so many of their partner's utterances are coloured by interference from the partner's first language* (Little, 2003: 42).

Die Argumentation der verschiedenen Autoren und ihre Bedeutung für eine gelungene Teletandemarbeit kann nachvollzogen werden. Trotzdem stellt sich die Frage, ob, wie von Brammerts und Kleppin (2005) durch die Nicht-Erwähnung des Einsprachigkeitsprinzips angedeutet, es von geringer Bedeutung ist oder sogar vernachlässigt werden könnte. Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich die Relevanz der Einsprachigkeit für den Fremdsprachenerwerb im Teletandem untersuchen.

3.2.2.3.1. Das Einsprachigkeitsprinzip und seine Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb im Teletandem

In einer Teletandempartnerschaft treffen zwei Lerner unterschiedlicher Muttersprachen aufeinander, die in einer möglichst authentischen Kommunikationssituation die Sprache und Kultur ihres Partners erwerben bzw. kennen lernen wollen. An dem zurzeit in Brasilien und Deutschland durchgeführten bilateralen Pilotprojekt nehmen, wie bereits beschrieben, in erster Linie Fremdsprachen- oder Lehramtsstudierende teil, eine Vergleichsgruppe setzt sich aus Studierenden des Karlsruher Instituts für Technologie zusammen, die im Vergleich zu ihren Kommilitonen der Universität Mainz und der UNESP zunächst nicht als *Sprachlernexperten* bezeichnet werden können, da sie in der Regel technische Fächer studieren. Allen Teilnehmern gemein ist dabei, dass sie während ihrer Schulzeit[614] zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens eine Fremdsprache gelernt haben. Dies trifft ebenso auf die am Projekt teilnehmenden brasilianischen Studierenden zu, die während ihrer Gymnasialzeit bereits eine oder zwei Fremdsprachen[615] gelernt haben und jetzt mindestens eine Fremdsprache studieren. Des Weiteren haben die meisten europäischen Studierenden außerdem Gelegenheit ihre Ferien oder ein Semester im Ausland zu verbringen, dies unterscheidet sie von vielen ihrer brasilianischen Kommilitonen, die zum Teil noch nie im Aus-

[614] Die meisten der deutschen Studierenden haben während ihrer Schulausbildung bereits zwei Fremdsprachen erlernt, in der Regel Englisch und Französisch, eine Reihe der Befragten verfügt über Grundkenntnisse weiterer Fremdsprachen, meist Italienisch und Spanisch, die an vielen Gymnasien in Deutschland unterrichtet werden.

[615] Je nach Bundesstaat und Schule ist dies vor allem Englisch, seit Begründung des Mercosul auch Spanisch, selten hingegen Deutsch, Französisch oder Italienisch. Zur Geschichte des Femdsprachenunterrichts in Brasilien vergleiche auch Gil (2009).

land waren und demzufolge die Situation, sich in einer fremden Sprache und Kultur zurechtfinden zu müssen, noch nicht selbst erleben konnten.

Entscheidend für eine gelungene Teletandempartnerschaft, in der die Studierenden nicht nur fremdsprachliche, sondern auch kulturelle Kompetenzen erwerben und vertiefen, ist daher, dass die Partner miteinander kommunizieren können und dies auch wollen, weil ihnen der andere sympathisch ist und sie mehr über sein Leben und seine Ansichten erfahren möchten. Geht man nun davon aus, dass es sich bei einem Teletandempaar um Studierende handelt, die beide Sprachlernanfänger sind, ist vorstellbar, dass sie, zumindest zu Beginn der Partnerschaft, gewisse Hemmungen haben könnten mit ihrem Partner in der Fremdsprache zu sprechen[616]. Fühlen sich die Lerner aufgrund der ihnen in der Einführung in die auf Kommunikation beruhende Lehr- und Lernmethode vermittelten Bedeutung des Einsprachigkeitsprinzips nun verpflichtet, in ihren ersten Gesprächen mit dem Partner lediglich die Fremdsprache einzusetzen und dies, aus Gründen der Gegenseitigkeit, auch vom anderen zu verlangen, kommt in manchen Fällen keine befriedigende Kommunikation zustande. Daraus ergibt sich eine gewisse Frustration der Lerner, die sich, gerade zu Beginn einer Teletandempartnerschaft, negativ auf die Motivation sowie auf die positiven Emotionen des Lerners in Bezug auf den *Fremden* auswirken können. Deshalb sollten die Studierenden ermuntert werden, kontinuierlich das Ziel zu verfolgen, die Verwendung der Fremdsprache in jeder Sitzung zu steigern und dabei versuchen, den Partner zu bekräftigen und ihn zu unterstützen, dies ebenfalls zu tun. Dies impliziert, dass die *Einsprachigkeit*[617] in den Teletandemsitzungen ein angestrebtes Ziel des Fremdsprachenerwerbsprozesses darstellt, jedoch nicht als Voraussetzung für den Beginn des gemeinsamen Lernprozesses formuliert werden sollte. Diese Erkenntnis sollte den Studierenden rechtzeitig vor Beginn ihrer Partnerschaft von den sie betreuenden Lehrkräften kommuniziert werden, die überdies darauf verzichten sollten, auf der strikten Einhaltung der Einsprachigkeit zu beharren. Um ein Machtgefälle, das aufgrund der Nicht-Einhaltung des Einsprachigkeitsprinzips entstehen könnte zu vermeiden, sollte deshalb im begleitenden Unterricht die intensive, reflexive Beschäftigung der Studierenden mit den Prinzipien der Gegenseitigkeit und Autonomie angeregt werden.

[616] Auch bei den in diesem Kapitel angeführten Beispielen sollte daran erinnert werden, dass sie keine allgemein gültigen Aussagen über das Lernerverhalten darstellen, vielmehr handelt es sich bei jedem Lerner um eine individuelle Persönlichkeit, die in bestimmten Situationen individuelle Verhaltensweisen zeigt.

[617] In Anlehnung an Butzkamm sollte vielleicht nicht vom Prinzip der Einsprachigkeit gesprochen werden, vielmehr scheint der Begriff der *funktionalen Fremdsprachigkeit* (Butzkamm, 2007a: 15) auch auf das Teletandem transferierbar.

Dahingegen stellt sich die Situation von Teletandempaaren, bei denen bereits einer oder beide Teilnehmer über Grundkenntnisse der im Teletandem zu vertiefenden studierten Sprachen verfügen, etwas anders dar. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Ein deutscher Studierender, der bereits im fünften Semester ist und gute Kenntnisse der portugiesischen Sprache besitzt, hat das erste virtuelle Treffen mit seinem Teletandempartner, der seit einem Semester Deutsch lernt, verabredet[618]. Die Lerner beginnen mit dem deutschen Teil der Teletandemsitzung, für den der Muttersprachler einen kurzen Text vorbereitet hat, indem er sich, seine Familie und sein Studentenleben am FTSK in Germersheim vorstellt. Diesen Text sendet er seinem Partner rechtzeitig vor der Sitzung, sodass dieser ihn lesen, fremde Vokabeln nachschlagen und sich Fragen notieren kann. Zu Beginn der Sitzung liest der deutsche Studierende seinem brasilianischen Kommilitonen langsam den von ihm verfassten Text vor und bittet ihn dann, den Text ebenfalls laut zu lesen. Dabei konzentriert er sich auf die Aussprache des Partners und macht sich Notizen, um im weiteren Gesprächsverlauf unauffällig auf die ihm aufgefallenen Schwierigkeiten eingehen zu können. Dies erreicht er, indem er beispielsweise schwierige Sätze deutlich wiederholt, sie umformuliert oder aber gezielte Fragen zum Text stellt, die der Partner in der Fremdsprache zu beantworten versucht. Während der Muttersprachler in der Sitzung – mit Ausnahme notwendiger, am besten zweisprachig formulierter Erläuterungen – darum bemüht ist nach Möglichkeit Deutsch zu sprechen, um den Partner behutsam auf die Fremdsprache einzustellen, sollte der brasilianische Kommilitone wissen, dass er so viel Deutsch reden darf, wie er kann und möchte, bei Unsicherheiten jedoch jederzeit auf seine Muttersprache zurückgreifen kann[619]. Auf Deutsch formulierte Erläuterungen, die der Partner auch nach ihrer Umschreibung nicht vollständig versteht, wiederholt der Muttersprachler auf Portugiesisch und danach erneut auf Deutsch. Im Anschluss gibt er dem Partner Gelegenheit, diese neue Struktur selbstständig aktiv anzuwenden.

Butzkamm spricht in solchen Fällen von *Sandwich-Technik* (2007a: 15ff, 2007b: 6f) und erläutert die Bedeutung der *funktionalen Fremdsprachigkeit* im Gegensatz zur *Einsprachigkeit* im Unterricht, die auch auf den Teletandemkontext angewendet werden könnte. Dabei versteht er unter funktionaler Fremdsprachigkeit, dass

> *(…) die Fremdsprache [ist] die tragende und regelnde Verkehrssprache* [ist]. *Dies gelingt aber am besten, wenn wir die Muttersprache mithelfen lassen, nicht nur im Ausnahmefall. Nachdem so Ausdrucks- und Verstehensprobleme gelöst werden, be-*

[618] Dieses Beispiel könnte natürlich auch umgekehrt formuliert werden, d. h. ein brasilianischer Studierender mit guten Deutschkompetenzen arbeitet mit einem Portugiesischstudierenden zusammen, der Sprachlernanfänger ist.

[619] Oder eine dritte gemeinsame Sprache, beispielsweise Englisch, hinzuziehen kann.

> *steht der Lehrer darauf, dass künftig die fremdsprachige Wendung gebraucht wird. Die Muttersprache hat hier nichts mehr zu sagen. Sie hat ihren Dienst getan* (Butzkamm, 2007a: 19).

Ist dem brasilianischen Kommilitonen bewusst, dass er bei Bedarf jederzeit auf die Muttersprache ausweichen darf, weil der Partner ihn versteht und ihm im Gegenzug eine korrekte deutsche Formulierung anbieten wird (Input) sowie ihn anhand einer Frage oder ähnlichem dazu motivieren wird, das neu gelernte Wort oder den bisher unbekannten Ausdruck oder Satz in seiner Antwort aktiv zu verwenden, wird er weniger Hemmungen haben bzw. sich dem Muttersprachler nicht unterlegen fühlen[620]. Somit wird die Kommunikation aufrecht erhalten und der Lerner entwickelt gegenüber der Fremdsprache ein positives Gefühl, denn sein Partner unterstützt und bekräftigt ihn Deutsch zu sprechen, ohne ihn unter Druck zu setzen. Auch vermittelt der *Spezialist* dem Lernpartner dadurch nicht den Eindruck, die fremde Sprache (noch) nicht ausreichend zu beherrschen, sondern gibt ihm die Chance, den natürlichen Klang der Sprache wiederholt zu hören (Input), ihn aufzunehmen und entsprechend seines Lernniveaus in einer Antwort zu reproduzieren (Output). Bezogen auf dieses erste Beispiel kann festgehalten werden, dass der zunächst kompetentere Lerner darum bemüht sein sollte, im für den Partner bestimmten Sitzungsteil ausschießlich in der Muttersprache zu kommunizieren, wobei er, sollte er es für den Lerner für wichtig halten, die Fremdsprache zu Hilfe nimmt, um neue Vokabeln oder unbekannte Redewendungen etc. einzuführen oder zu erläutern, bevor dieser sie erneut auf Deutsch wiederholt.

Verfügen beide Teletandempartner zu Beginn ihrer Zusammenarbeit über gute Grundkenntnisse der Fremdsprache, sollten sie nach Möglichkeit versuchen, diese in den jeweiligen Sitzungsteilen auch anzuwenden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Muttersprache während des Gesprächs völlig tabu sein muss, ist doch häufig zu beobachten, dass einem Lerner in der vergleichsweise schnellen mündlichen Kommunikation manchmal Worte oder Ausdrücke in der Fremdsprache fehlen, die er zwar passiv, aber nicht aktiv beherrscht oder die ihm auf die Schnelle nicht einfallen. Darf er, ohne Kritik vom Partner erwarten zu müssen, in solchen Situationen auf seine Muttersprache zurückgreifen, ist der Kommunikationsfluss gewährleistet, der Lerner erfährt den fehlenden Begriff vom Partner, wendet ihn sofort an und das Gespräch kann an derselben Stelle fortgeführt werden, die Motivation des Lerners bleibt erhalten. Dabei profitiert der andere ebenfalls von dieser Möglichkeit: Ihm wird ein fremdsprachlicher Begriff in Erinnerung gerufen, den er in dieser Situation möglicherweise nicht aktiv hätte gebrauchen können, d. h. auch der *Spezialist* lernt etwas dazu, wenn der *Lerner* kurzfristig auf die eigene Muttersprache ausweicht.

[620] Vgl. auch Gegenseitigkeit und Machtbeziehungen im Teletandem, u. a. Vasallo, 2010.

Die bisherigen Projekterfahrungen zeigen zudem, dass sowohl die brasilianischen als auch die deutschen Studierenden daran interessiert und darum bemüht sind, möglichst (ausschließlich) in der Fremdsprache zu kommunizieren, obgleich es ihnen nicht immer gelingt[621]. Wie bereits erwähnt, fühlen sich die meisten Lerner im Teletandem sicher, weil ihre Partner sie annehmen, wie sie sind und *Fehler* nicht als *Fehler* betrachtet, sondern eher mit den Stufen einer Leiter verglichen werden, die die verschiedenen Stadien des Fremdsprachenerwerbs[622] und demzufolge des Lernprozesses darstellen. Aus diesem Grund könnte festgestellt werden, dass das Prinzip der Einsprachigkeit bei zwei fortgeschrittenen Teletandemlernern zwar eine größere Bedeutung erhält, als bei zwei Anfängern oder einem Anfänger und einem Fortgeschrittenen der Fall, es jedoch auch viel eher umgesetzt wird. Denn je leichter die Studierenden miteinander in der Fremdsprache kommunizieren können, desto weniger müssen sie auf die Einhaltung der Einsprachigkeit hingewiesen werden, schließlich ist eines der von den Lernern selbst am häufigsten formulierten Lernziele im Teletandem die sichere mündliche Kommunikation in der Fremdsprache. Dahingegen verstärkt sich bei zwei fortgeschrittenen Lernern die Bedeutung des Gegenseitigkeitsprinzips, das gewährleisten soll, dass beiden Partnern die gleiche Zeit für die Kommunikation in der Fremdsprache zur Verfügung steht. Dieses Prinzip wird gerade von fortgeschrittenen Teletandempaaren manchmal vernachlässigt, da beide in beiden Sprachen ähnlich gut kommunizieren können und wollen. Dadurch könnte es, u. a. in Abhängigkeit vom Charakter und von den von den Partnern vertretenen Einstellungen, zu einem unausgewogenen Verhältnis in Bezug auf die dem Einzelnen zugesprochene *Sprechzeit* kommen. Deshalb sollten insbesondere fortgeschrittene Teletandempaare hin und wieder daran erinnert werden, die Sitzungen unter Beachtung des Gegenseitigkeitsprinzips aufzuteilen.

Aus Sicht der Fremdsprachenlehre merkt Butzkamm außerdem an:

> *Guter Fremdsprachenunterricht ist gekennzeichnet vom geschickten Wechsel zwischen Mitteilungsbezogenheit und Sprachbezogenheit, vom Pendeln zwischen „eigentlichem" Kommunizieren und dem Üben, zwischen einem focus on message und einem focus on form. Der Fremdsprachenunterricht lebt von der Spannung zwischen diesen zwei Polen* (Butzkamm, 2007a: 22, Hervorhebungen im Original).

In den Teletandemsitzungen ergibt sich dieser von Butzkamm geforderte Wechsel automatisch, denn die Studierenden kommunizieren nicht nur über fremdsprachliche Inhalte, sondern erarbeiten sich diese u. a. indem sie auf ihre sprachliche Form fokussieren und diese auch kontrastiv, beispielsweise zu ihrer Mutter- oder einer weiteren Fremdsprache, analy-

[621] Eine erste Auswertung der für die Selbstevaluation der Studierenden im Rahmen der Dissertation entwickelten Bewertungsbogen deutet darauf hin, dass die Studierenden es als negativ empfinden, wenn sie (bzw. der Partner) in den Teletandemsitzungen nicht ausreichend in der Fremdsprache gesprochen haben.
[622] Vgl. auch *Interlanguage* oder *Lernersprache*.

sieren. Ebenso bei der Konzeption der Module zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz (FK) wird dieser Argumentation Rechnung getragen, indem vorausgesetzt wird, dass Sprache nicht losgelöst von ihrem Kontext, d. h. losgelöst von konkreten landeskundlichen, geschichtlichen, aber auch politischen oder wirtschaftlichen Informationen der jeweiligen Länder und vor allem losgelöst von ihren Sprechern sowie deren kulturellem Hintergrund betrachtet werden sollte. Dies setzt wiederum voraus, dass die Erarbeitung fremdsprachlicher Texte zunächst auf ihren Mitteilungswert abzielt: Die Studierenden erfahren wichtige Fakten über das fremde Land und seine Bevölkerung, die es ihnen ermöglichen, ein eigenes Bild der anderen Kultur zu konstruieren. Die an die inhaltliche Arbeit anschließende bzw. parallel dazu erfolgende Beschäftigung mit den dem gewählten Material zugrundeliegenden sprachlichen Strukturen[623] trägt zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz und überdies zu einem tieferen Verständnis der Inhalte bei.
Im Anschluss möchte ich in die von Butzkamm (2007a) formulierte Fremdsprachenerwerbstheorie und ihre Bedeutung für die Lehr- und Lernmethode Teletandem einführen.

3.2.2.3.2. Zwölf Leitsätze für den Fremdsprachenerwerb

In seiner Publikation *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht* (2007a) entwirft Butzkamm eine Fremdsprachenerwerbstheorie, die auf wichtigen sprachlehrtheoretischen und -praktischen Erkenntnissen beruht, die anhand vieler Beispiele aus der Unterrichtspraxis umfassend erläutert wird. Da die seiner Theorie zugrundeliegenden Überzeugungen nicht nur für Lehrkräfte, sondern ebenso für Teletandemlerner interessant sind und Gültigkeit haben, möchte ich die zwölf Leitsätze der Theorie vorstellen und ihre Bedeutung für die Methode Teletandem herausarbeiten[624].

[623] Dies kann sich beispielsweise auf die Analyse der Syntax, Morphologie oder Semantik beziehen oder auf den kontrastiven Vergleich der grammatischen Strukturen der Muttersprache und der Fremdsprache bzw. anderen, bereits erworbenen Fremdsprachen. Außerdem schließt es gezielte Übungen der neuen sprachlichen Strukturen ein, die durch verschiedene Arbeitsaufträge wie dem Zusammenfassen eines Textes in der Fremdsprache, seiner Umformulierung in eigenen Worten oder dem Schreiben eines inhaltlich ähnlichen Textes, z. B. bezogen auf das eigene Land sowie durch Partnerarbeit (Vorträge, Diktate, gegenseitiges Vorlesen etc.) eingeleitet werden.

[624] Es ist festzustellen, dass den zwölf Leitsätzen der Theorie Butzkamms (2007a) eine weitaus allgemeinere Bedeutung als der des reinen Fremdsprachenerwerbs zukommt, beinahe könnte man sagen, es handle sich um Leitsätze, die das Lernen an sich begünstigen (Butzkamm, 2007a: 381). Deshalb sollte, auch wenn die Leitsätze auf den ersten Blick banal erscheinen mögen, ihre Bedeutung für den Fremsprachenerwerbsprozess nicht unterschätzt werden.

1.	*Sprachen lernt man, indem man sie lebt.*
2.	*Sprachen lernt man, wenn sie uns – dem Sinn und der Form nach – verständlich zugesprochen werden.*
3.	*Sprachen lernt man von denen, die sie können, und mit guten Texten.*
4.	*Man lernt nur einmal sprechen. Fremdsprachen müssen an muttersprachliches Wissen und Können anknüpfen.*
5.	*Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht.*
6.	*Sprachen lernt man, indem man sie übt. Niemand kann einem das Üben abnehmen.*
7.	*Sprachen lernt man nur, wenn man sich viel Zeit für sie nimmt.*
8.	*Sprachen lernt man, indem man immer wieder sein eigenes Können erfährt.*
9.	*Sprachen lernt man am besten im Zustand konzentrierter Entspannung.*
10.	*Lehrer und Mitschüler müssen unsere Lernpartner werden.*
11.	*Guter Sprachunterricht ist mehr als Sprachunterricht. Mit guten Texten entwickeln wir den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne.*
12.	*Menschen lernen Sprachen unterschiedlich schnell und gut.*

Abb. 2 (Butzkamm, 2007a: 381)

Transferiert man die angeführten Leitsätze auf die Teletandemmethode, ergibt sich eine weitgehende Übereinstimmung der von Butzkamm (2007a) für einen angemessenen Fremdsprachenerwerb formulierten Forderungen.

1.	*Sprachen lernt man, indem man sie lebt.*

Die wöchentlich stattfindenden Teletandemsitzungen bilden die Grundlage einer Lernpartnerschaft, in der die Lerner nicht nur einen vorübergehenden Einblick in die fremde Kultur und Sprache erhalten, sondern über einen längeren Zeitraum, in der Regel mindestens ein Semester, am Leben des Partners teilhaben.

2.	*Sprachen lernt man, wenn sie uns – dem Sinn und der Form nach – verständlich zugesprochen werden.*
3.	*Sprachen lernt man von denen, die sie können, und mit guten Texten.*

In den entsprechenden Sitzungsteilen stellen sich die Partner als *Spezialisten* auf die Bedürfnisse des lernenden Kommilitonen ein und versuchen, die Kommunikation dem aktuellen fremdsprachlichen Niveau des anderen anzupassen, um ihn zu fordern, jedoch nicht zu überfordern, was sich positiv auf die Motivation und die Emotionen des Lernenden auswirkt. Dafür werden dem Lernniveau des Partners angepasste fremdsprachliche Texte ausgewählt, über deren Inhalt (und Form) die Lerner ausführlich sprechen.

4.	*Man lernt nur einmal sprechen. Fremdsprachen müssen an muttersprachliches Wissen und Können anknüpfen.*

Ein Ziel der Teletandempartner ist es, eine angemessene Kommunikation in der Fremdsprache aufzubauen und aufrecht zu halten. Damit dieses Vorhaben auch von Sprachlern-

anfängern erreicht werden kann, greifen die Lerner auf ihr muttersprachliches Wissen[625] zurück bzw. setzen es für die kontrastive Analyse der neuen fremdsprachlichen Strukturen ein.

5.	*Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht.*

Dabei nutzen die Lerner alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel (Texte, Videos, Musik etc., hören, sprechen, lesen, schreiben), um die neu erlernten Vokabeln und die fremdsprachliche Grammatik anzuwenden und zu üben.

6.	*Sprachen lernt man, indem man sie übt. Niemand kann einem das Üben abnehmen.*
7.	*Sprachen lernt man nur, wenn man sich viel Zeit für sie nimmt.*

Das regelmäßige Üben über die Teletandemsitzungen hinaus wird durch Hausaufgaben, die der Muttersprachler für den Lernpartner vorbereitet und dieser bis zur nächsten Sitzung erledigt sowie durch die Vor- und Nachbereitung der in den Sitzungen verwendeten Materialien und Übungen realisiert. Darüber hinaus versorgt der Muttersprachler den Lernpartner mit Literaturhinweisen, Internetquellen und anderem interessanten Material, wodurch seine Übungsmöglichkeiten erweitert werden. Wie viel zusätzliche Zeit der Lerner auf das Üben der Fremdsprache verwendet bzw. verwenden kann, entscheidet er selbstständig sowie unter Berücksichtigung der von ihm definierten Lernziele.

8.	*Sprachen lernt man, indem man immer wieder sein eigenes Können erfährt.*

Die Anstrengungen des Lerners werden vom Muttersprachler unterstützt, wobei der die Lehrrolle einnehmende Partner stets darum bemüht ist, den Lernenden positiv zu motivieren, indem er ihn auch auf kleine Fortschritte aufmerksam macht und dafür lobt (Feedback). Wichtige Korrekturen sollten behutsam, unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernniveaus des Partners sowie der von ihm selbst formulierten Lernziele, durchgeführt werden.

9.	*Sprachen lernt man am besten im Zustand konzentrierter Entspannung.*

Die Teletandempartner entscheiden selbstständig, wann und wo sie die Sitzungen durchführen. Sie führen die Sitzungen in einer ihnen angenehmen Umgebung (z. B. Zuhause) und zu Zeiten durch, in denen sie sich entspannt mit ihrem Partner unterhalten können.

[625] Haben sie bereits andere Fremdsprachen erworben, können sie auch diese Kenntnisse nutzen.

10.	*Lehrer und Mitschüler müssen unsere Lernpartner werden.*

Teletandempartner sind Lehr- und Lernpartner, ohne dabei eine traditionelle Lehrrolle einzunehmen, deshalb ist ein Umgang der Studierenden auf Augenhöhe im Teletandem leichter zu erreichen, als in herkömmlichen Unterrichtsszenarien. Die das Lernen begleitenden Lehrkräfte fungieren als Berater auf Augenhöhe und ermöglichen den Austausch der Lerner auch über die einzelne Teletandempartnerschaft hinaus (z. B. virtuelle Gruppentreffen, begleitende Lehrveranstaltung).

11.	*Guter Sprachunterricht ist mehr als Sprachunterricht. Mit guten Texten entwickeln wir den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne.*

Die Lernpartner wissen, dass es sich beim Teletandem nicht um Sprachunterricht im traditionellen Sinn handelt und der andere zwar Spezialist seiner Sprache und Kultur ist, jedoch nicht zwangsläufig jede Frage des Lerners auf Anhieb beantworten kann. Mithilfe ausgewählter, an das Lernniveau des Kommilitonen angepasster Texte, Musik, Videos etc. ermöglichen sie dem Partner einen Einblick in die fremde Sprache und Kultur.

12.	*Menschen lernen Sprachen unterschiedlich schnell und gut.*

Wie gut oder schnell jemand eine Fremdsprache lernt, hängt von sehr vielen Faktoren ab. Im Teletandem bemühen sich die Lernpartner darum, sich ganz auf den anderen einzustellen und ihn bestmöglich in seinem individuellen Lernprozess zu unterstützen, ohne diesen zu forcieren. Dabei begünstigt die partnerschaftliche Zusammenarbeit die Motivation und das Selbstvertrauen beider Lerner und trägt dadurch eher zur Verwirklichung des Leitsatzes bei, als häufig in Lehrveranstaltungen der Fall, in denen eine Lehrkraft auf die Bedürfnisse vieler Lerner gleichzeitig eingehen muss, weshalb sie individuelle Vorlieben und Schwächen nicht immer ausreichend berücksichtigen kann.

3.2.3. Teletandem ist nicht *chatten*: Sechs Lerngrundsätze

Laut Telles und Vassallo (2009b: 46) beruht das Lernen im Teletandem auf sechs allgemeinen Grundsätzen, die im Folgenden beschrieben werden. Da die Zusammenarbeit von Studierenden im Teletandem aus universitärer Sicht auf den ersten Blick mit gewöhnlichen Chatsituationen vergleichbar scheint, soll außerdem erläutert werden, inwiefern sich diese beiden Kommunikationskontexte unterscheiden.

Dass die Vorstellung, die Zusammenarbeit von Studierenden im Teletandem wäre mit gewöhnlichen Chatsituationen gleichzusetzen – insbesondere aus institutioneller Perspektive – für die Implementierung eines Moduls Teletandem von Bedeutung ist, zeigen auch die Anfangsschwierigkeiten bei der Einführung der Methode am FTSK. Dies könnte u. a. auf

die im Teletandem gegebene *relative Autonomie*[626] der Studierenden hinsichtlich der Evaluation ihrer Lernergebnisse zurückgeführt werden. Das am FTSK im Modul Teletandem zum Tragen kommende Autonomiekonzept impliziert beispielsweise, dass Studierende in den Teletandemsitzungen selbstständig, d. h. ohne die direkte Kontrolle durch eine Lehrkraft, mit ihren Partnern zusammenarbeiten. Für zwölf durchgeführte Teletandemsitzungen[627], von denen zehn anhand von Bewertungsbogen und Vokabellisten belegt werden müssen, erhalten die Lerner drei ECTS-Leistungspunkte[628]. Da es sich bei dem Modul Teletandem um das erste Modul im Fach Portugiesisch handelt, bei dem die Studierenden zwei Lehrveranstaltungen in Form von *Teletandemsitzungen* selbstständig durchführen und evaluieren dürfen, kann die Befürchtung der verantwortlichen Professoren nachvollzogen werden, die Studierenden könnten lediglich zusammen *chatten* und dafür mit ECTS-LP belohnt werden[629]. Wie in Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation* dargestellt, verhindern die von den Studierenden geführten Evaluationsinstrumente gewöhnliche Chatsituationen.

Auch bei der Betrachtung der von Telles angeführten Grundsätze werden die Unterschiede zwischen Teletandem und gewöhnlichen Chatsituationen deutlich (Telles/Vassallo, 2009b: 46) wie bereits die erste Grundannahme zeigt: Beim Teletandemlernen handelt es sich um eine *Distanzlernform* unter Einsatz des Computers, einer *Webcam* und eines *Headsets* (wahlweise von Lautsprechern und Mikrofon). Die Zuhilfenahme dieser technischen Mittel erlaubt Lernern die synchrone audiovisuelle und schriftliche Kommunikation. Sind diese technischen Voraussetzungen nicht erfüllt, weil z. B. ein Partner nicht über eine Webcam verfügt, kann die Zusammenarbeit nicht als Teletandem bezeichnet werden.

Interessant ist darüber hinaus die Funktion der Webcam im Teletandem. Eine am FTSK mit Teletandemlernern der Fächer Portugiesisch und Englisch durchgeführte Befragung zur Rolle der Webcam im Teletandem ergab, dass der Einsatz der Kamera und die damit verbundene Möglichkeit, den Partner nicht nur sprechen, sondern auch gestikulieren zu sehen, einem persönlichen Treffen (vgl. Präsenztandem) sehr nahe kommt. Als ungewohnt und manchmal schwierig wird in diesem Zusammenhang angesehen, dass man nicht nur das Bild des Partners auf dem Bildschirm beobachten kann, sondern, in einem etwas kleineren Format, auch das eigene. Dies stellt einen weiteren, entscheidenden Unterschied des

[626] Zum Begriff der *Autonomie* vgl. auch Kapitel 3.2.2. *Die Prinzipien des Lernens im Teletandem*.

[627] Teletandem ohne Headset und Webcam ist eTandem und sollte nur in begründeten Ausnahmefällen (z. B. Bild- und Tonstörungen während der Videokonferenz) als Teletandemsitzung angerechnet werden.

[628] Haben die Studierenden die Voraussetzungen (Evaluation und ein bis drei Supervisionen durch Tutoren oder Lehrkräfte) erfüllt, wird ihnen die Übung als *bestanden* auf ihre Studienleistungen angerechnet. Eine *Benotung* der Leistungen ist nur für den begleitenden Unterricht vorgesehen. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2. *Teletandem am FTSK*.

[629] In Kapitel 3.3.2. *Teletandem am FTSK* wird anhand der Beschreibung der am FTSK verwendeten Evaluationsinstrumente versucht, diese Sorge als unbegründet zu zerstreuen.

Teletandemlernens dar. Während der Lerner beim Präsenztandem nur sein Gegenüber sieht, nicht aber sich selber, und lediglich aus dessen Reaktionen herauslesen kann, wie das von ihm Gesagte aufgenommen wurde, beobachtet er im Teletandem zusätzlich zur Mimik und Gestik seines Partners auch seine eigene.

> *Os aplicativos até agora mencionados mostram não somente a imagem do parceiro do outro lado, mas a nossa própria (...). Tal carácteristica já faz com que a comunicação via teletandem seja diferente de uma interação cotidiana comum, na qual é o nosso interlocutor que dá a impressão da nossa própria imagem e nossa identidade (não podemos "nos ver")* (Telles/Vassallo, 2009b: 48).

Es bedarf einer gewissen Gewöhnungszeit, bis die Studierenden, die zwar meist über ausreichende Chaterfahrungen verfügen, mit der ungewohnten Sicht auf sich selbst, und somit auf die eigene Identität, zurechtkommen.

Um von Teletandem sprechen zu können, heißt der zweite Grundsatz *Regelmäßigkeit*, der voraussetzt, dass die Lernpartner bereit sind, sich regelmäßig ein- bis zweimal pro Woche für 90 Minuten mit ihrem ausländischen Kommilitonen im Internet zu treffen, um sich gegenseitig ihre Sprache und Kultur näherzubringen (Telles/Vassallo, 2009b: 47).

Die dritte Grundregel besagt, dass die Lernpartner sich gegenseitig verpflichten, über einen bestimmten Zeitraum mit einem oder mehreren Kommilitonen zusammenzuarbeiten. In der Partnerschaft müssen dabei die drei wichtigsten Prinzipien des Teletandemlernens zum Tragen kommen: Autonomie, Gegenseitigkeit und Einsprachigkeit[630]. Dies setzt eine umfassende theoretische Einführung in das Lernen im Teletandem voraus. Dabei werden sowohl der Aufbau und die Durchführung der Lernpartnerschaften und Sitzungen als auch theoretische Konzepte zum autonomen Lernen sowie zur Fremdsprachendidaktik ausführlich besprochen[631]. Am FTSK liegt der Fokus der im Modul Teletandem als Übung ausgewiesenen, die Teletandemsitzungen begleitenden Lehrveranstaltung außerdem auf der Erarbeitung lerntheoretischer Konzepte[632] wie in Kapitel 3.3.2. *Teletandem am FTSK* beschrieben. Die intensive Beschäftigung mit (Lern-)Theorien aus behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Perspektive wird von den Studierenden begeistert aufgenommen, denn bei den für das Lernen im Teletandem wichtigen Erkenntnissen handelt es sich um Einsichten, die das Lernen im Allgemeinen begünstigen. Dies kommt den Stu-

[630] Vgl. Kapitel 3.2.2. *Die Prinzipien des Lernens im Teletandem*.
[631] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Lernen im Teletandem auf der Internetseite des deutschen Projektes. Bevor die Studierenden einen Partner vermittelt bekommen, müssen sie sich die Kursbeschreibung aufmerksam durchlesen. Diese können sie unter http://www.teletandem.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=54 aufrufen.
[632] Vgl. hierzu auch Teil 1 dieser Arbeit sowie Kapitel 3.2. *Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem*.

dierenden nicht nur bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse bezüglich des Studiums, sondern auch hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft (z. B. lebenslanges Lernen, Teamfähigkeit) zugute.

Als vierte Voraussetzung einer gelungenen Teletandempartnerschaft sehen Telles und Vassallo (2009b: 47) neben der (relativen) Autonomie der Lerner deren dringenden Wunsch an, Kenntnisse einer fremden Sprache und Kultur gemeinsam mit einem ausländischen Kommilitonen erwerben oder vertiefen zu wollen. Die bisherigen Erfahrungen mit der Methode am FTSK weisen darauf hin, dass insbesondere hoch motivierte Lerner den Teletandemkontext sinnvoll zu nutzen wissen. Auch aus diesem Grund wird empfohlen, die Studierenden bereits vor Beginn der Teletandempartnerschaft darauf hinzuweisen, dass der Arbeitsaufwand für die gelungene Gestaltung einer Teletandemsitzung deutlich über dem für andere Lehrveranstaltungen liegen kann[633].

Dahingegen bezieht sich Punkt fünf vor allem auf die (mutter-)sprachliche Kompetenz der Lerner hinsichtlich der Zielsprache ihres Partners sowie auf die didaktischen und fachlichen Fähigkeiten. Sehr gute Voraussetzungen sind demnach gegeben, wenn beide Teletandempartner Muttersprachler der Zielsprache ihres Partners sind oder ihre Kenntnisse sich auf einem mit dem europäischen Referenzrahmen vergleichbaren Niveau von Telc C1 oder höher befinden. Telles und Vassallo sprechen an dieser Stelle lediglich von *ziemlich guten Kenntnissen* (2009b: 47). In diesem Fall sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass Lerner, deren Niveau in der Zielsprache des Partners unter Telc C1 liegt, am ehesten den Ansprüchen von Anfängern gerecht werden, wohingegen sie mit Fortgeschrittenen leichter an ihre Grenzen stoßen. Des Weiteren werden die Lerner darauf hingewiesen, dass ihr Partner kein ausgebildeter Fremdsprachenlehrer ist, der alle sprachlichen Fragen aus dem Stegreif zu ihrer Zufriedenheit erklären kann. Auch hier gilt die Regel, dass beide Teilnehmer jeweils versuchen sollten, den Bedürfnissen des anderen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gerecht zu werden. Gegebenenfalls recherchieren sie ungeklärte Fragen im Internet, in der Bibliothek oder bei der Lehrkraft bzw. dem Tutor.

Regel sechs erinnert die Lerner daran, dass die von ihnen festgelegten Lernziele nur durch regelmäßig durchgeführte Teletandemsitzungen erreicht werden. Um einen erfolgreichen Lernprozess zu gewährleisten, sind weder gute didaktische noch fachspezifische Kenntnisse Voraussetzung. Trotzdem sollten sich beide Partner bewusst sein und immer wieder bewusst machen, dass Teletandem nicht nur Kommunikation in der Fremdsprache bedeutet, sondern gleichzeitig das Sprechen *über* Sprache beinhaltet. Erst die gemeinsame Reflexion

[633] Nicht allen Studierenden ist bei der Entscheidung zu einer Teilnahme am Modul einsichtig, dass das *autonome* Lernen im Teletandem viel Eigeninitiative voraussetzt.

der in den Sitzungen besprochenen Lexik, der grammatikalischen Strukturen etc. sowie die Erläuterung häufig gemachter Fehler, heben das Teletandem von einfachen Chats mit Ausländern ab.

> *(...) Em primeiro lugar, as sessões de teletandem são concluídas pelos parceiros com uma atividade regular de avaliação (reflexão compartilhada), a qual enfoca a forma, o léxico e os processos de interação envolvidos. Essas ações não fazem parte de chats normais* (Telles/Vassallo, 2009b: 47, Hervorhebung im Original).

Die Aussage einer brasilianischen Studierenden, die mit einer Teletandempartnerin der Abteilung Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK zusammengearbeitet hat, soll dies verdeutlichen:

> *(...) Principalmente, quando a gente não sabe como fala aquilo…. na língua. Aí o outro pára e explica .... daí começa a explicar em cima daquilo. E quando você está num chat, simplesmente você arranja um sinônimo pra coisa, manda e acabou, né. Não tem interesse de aprender isso* [AE1: 593-5, in Telles/Vassallo, 2009b: 47).

Der Hauptunterschied zwischen einem Chat und einer Teletandemsitzung liegt nach Meinung der Studierenden im Bemühen der beiden Partner, Bedeutungen solange in der Zielsprache des anderen zu erklären, bis genau verstanden ist, worüber gesprochen wurde. Dadurch würde dem Partner verdeutlicht, warum etwas in der Fremdsprache auf diese und nicht auf andere Weise ausgedrückt wird. Im Chat hingegen würde man ein Synonym suchen und weitermachen, da es nicht darum geht, den anderen darin zu unterstützen sich sprachlich zu verbessern[634].

Des Weiteren ist sowohl die Selbstbeobachtung *Wie lerne ich von meinem Partner?* als auch die Fremdbeobachtung des Lernprozesses *Wie lernt mein Partner von mir?* entscheidend für ein gelungenes Teletandem. Die gemeinsame Reflexion dieser unterschiedlichen, möglicherweise deutlich voneinander abweichenden Beobachtungsperspektiven wirkt sich sehr positiv auf die Entwicklung der Partner zu selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernern aus. Aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachtet, kann sie zudem die Invisibilisierung von Kontingenzen verhindern, die sich aus der Zugehörigkeit der Partner zu einem (oder mehreren) Wirklichkeitsmodell(en) oder Kulturprogramm(en) ergibt[635].

Ein anderer Vorteil ist nach Telles und Vassallo (2009b: 48) die im Teletandem gewährleistete mündliche und schriftliche Produktion in der Fremdsprache. Zwischen einer und der nächsten Sitzung vereinbaren die Partner kleinere Hausaufgaben. Dazu zählen u. a. das

[634] Es sollte darauf hingewiesen werden, dass auch einfache Chatsituationen das Lernen von Fremdsprachen unterstützen können, wenn der eine Kommunikationspartner den anderen um gezielte Erklärungen zu einem Sachverhalt bittet und der andere auf diese Bitte eingeht. Doch liegt der eigentliche Fokus des *chattens* vielmehr auf dem schnellen Austausch interessanter Neuigkeiten innerhalb einer bestimmten Chat – Gemeinschaft.

[635] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*.

Lesen, Erarbeiten und Übersetzen von Texten[636] in der bzw. in die Zielsprache sowie das selbstständige Verfassen fremdsprachlicher Texte zu einem bestimmten Thema. Die vorbereiteten Aufgaben werden in der Regel vor der nächsten Sitzung durch den Muttersprachler korrigiert und kommentiert, sodass der Lerner Gelegenheit hat, seine *Fehler* noch vor dem nächsten Treffen zu reflektieren. Sich daraus ergebende Fragen werden in der darauffolgenden Sitzung besprochen. Dadurch werden nicht nur mündliche, sondern außerdem schriftliche Kompetenzen in der Fremdsprache gefördert.

3.2.4. Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen der Lehr- und Lernmethode Teletandem[637] können nach ihrer Wichtigkeit für das Lernen im Allgemeinen kategorisiert werden, wodurch sich eine Einteilung in vier Gruppen ergibt: (1) Die Einstellungen, (2) das Gegenseitigkeitsprinzip, (3) das Autonomieprinzip und (4) das Einsprachigkeitsprinzip. Wie in Kapitel 3.2.2.3.1. *Das Einsprachigkeitsprinzip und seine Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb im Teletandem* herausgearbeitet, tritt die Bedeutung des Prinzips der Einsprachigkeit zunächst in den Hintergrund, wohingegen die Einstellungen und das Prinzip der Gegenseitigkeit als vorrangige Voraussetzungen für die Begünstigung des Lernens im Allgemeinen beschrieben werden. Ebenso kommt dem Grundsatz der Autonomie eine wichtige Funktion für das Lernen zu, doch sollte dieser immer im Zusammenhang mit den von der jeweiligen Gesellschaft und ihren Institutionen ermöglichten Spielräumen, d. h. mit den in einem bestimmten Wirklichkeitsmodell gegebenen Voraussetzungen zur Autonomie des Einzelnen, als Mitglied seiner Gesellschaft, interpretiert werden.

Die detaillierte Auseinandersetzung mit den von Menschen, insbesondere von Lehrkräften und Lernern in interpersonalen Beziehungen vertretenen Einstellungen, macht deutlich, dass sie auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit basieren. Demnach wird die Glaubwürdigkeit einer Lehrkraft stark beeinflusst von der Wertschätzung, der Annahme und dem Vertrauen, dass sie ihren Lernern entgegenbringt. Dieses äußert sich in der Empathie der Lehrkraft für den Lerner, d. h. in ihrem Versuch, sich tatsächlich in jeden Lerner hineinzuversetzen und auf diese Weise eine Vorstellung zu entwickeln, wie er sich fühlt, warum er wie denkt und welche Faktoren sein Lernen begünstigen oder hemmen könnten. Erst eine Lehrkraft, die mit jedem Lerner auf Augenhöhe kommuniziert und in jedem Einzelnen einen wichtigen und fähigen Menschen sieht, dessen Entwicklung positiv unterstützt werden kann und soll-

[636] Neben Artikeln kommen auch Einträge auf Internetseiten, Liedtexte oder Filmausschnitte zum Einsatz.
[637] Vgl. auch Kapitel 3.2. *Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem*.

te, damit er aus sich selbst heraus *wachsen* kann, fördert Lernprozesse angemessen[638]. Nicht umsonst interpretieren Rizolatti und Sinigaglia (2008), Blaffer Hrdy (2010) oder Tomasello (2008) die menschliche Fähigkeit zu Empathie und damit zur Gegenseitigkeit bzw. zur gegenseitigen Kooperation als Grundlage der Entwicklung des Homo Sapiens zum heutigen Menschen[639].

Ein Mensch, der in der Lage ist, sich empathisch in einen anderen hineinzuversetzen, ist fähig zu erkennen, dass seine Wirklichkeitsvorstellungen untrennbar mit seiner Person und seiner Sozialisierung verbunden sind, die wiederum davon beeinflusst wurde, in welcher Gesellschaft und somit in welcher Sprache ein Individuum aufgewachsen ist, d. h. in welchem und durch welches Wirklichkeitsmodell, aber auch in welchen und durch welche Kulturprogramme er von Beginn seiner Entwicklung an geprägt wurde[640].

Damit die Methode Teletandem erfolgreich in institutionellen Kontexten etabliert werden kann, ist es überdies unerlässlich, die Studierenden in ihrem Lernprozess zu begleiten[641], denn autonomes Lehren und Lernen heißt nicht *allein* Lehren und Lernen (Holec, 1981). Dabei steht weniger die Vermittlung bestimmter Lernstrategien etc. im Vordergrund, sondern vielmehr die Schulung von Fähigkeiten wie Empathie und Gegenseitigkeit sowie die Anregung kritischer Selbstreflexion, die als Grundlage autonomen Handelns und Lernens verstanden werden können. Dies impliziert eine Lehre, in der Lernen auch Fehler machen oder Scheitern dürfen bedeutet, ohne die Selbstachtung und infolgedessen auch die Achtung vor dem anderen zu verlieren. Die menschliche Entwicklung und das Lernen können als langfristige, ein Leben lang andauernde[642] Prozesse bezeichnet werden, die nicht gerad-

---

[638] Gleiches gilt für die interpersonalen Beziehungen der Teletandempartner, bei denen es sich wie bei Lehrkraft-Lerner-Beziehungen der Fall, um die auf Gegenseitigkeit beruhende Kooperation eines *Spezialisten* (der Muttersprachler der vom Partner zu lernenden Fremdsprache ist) mit einem *Lerner* der Fremdsprache handelt. Der wichtige Unterschied ist hierbei lediglich, dass die beiden Teletandempartner ihre Rollen jeweils nach Beendigung des ersten Sitzungsteils tauschen, sodass der Spezialist zum Lerner und der Lerner zum Spezialisten wird, weshalb es sich im Gegensatz zu Lehrkraft-Lerner-Beziehungen um eine gleichberechtigte (Lern-)Partnerschaft handelt.

[639] Vgl. hierzu auch die Forschungsergebnisse des belgischen Informatikprofessors Luc Steels, der davon ausgeht, dass *Sprache* das Ergebnis eines Spiels ist, d. h. wie auch von Tomassello (2008) angenommen, auf Gegenseitigkeit und damit auf kooperativem Austausch beruht. Eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse Steels finden sich u. a. auf der Internetseite des Artificial Intelligence Laboratory der Freien Universität in Brüssel unter http://arti.vub.ac.be/~steels/. Vgl. außerdem die Internetseite des *Sony Computer Science Laboratory* in Paris, dessen Direktor Steel ist, unter www.csl.sony.fr/staff/member/?username=steels.

[640] Vgl. u. a. Schmidt, 2003, 2005, 2008 sowie von Glasersfeld, 2008.

[641] Dies bedeutet ebenfalls, dass dem *Prinzip der Autonomie* zunächst weniger Gewicht beigemessen werden sollte, als dem der *Gegenseitigkeit* bzw. als den *Einstellungen*. Die Begleitung der Studierenden, ihres im Teletandem erfolgenden Lernprozesses in Form einer Lehrveranstaltung oder regelmäßigen, von der Lehrkraft initiierten Treffen, sollte vor allem als Möglichkeit des Austauschs von Studierenden und Lehrkräften verstanden werden, der die Selbstreflexion aller Beteiligten und eine tolerantere Haltung gegenüber dem *Anderen* anregt.

[642] Vgl. u. a. Bologna Prozess und *Lebenslanges Lernen* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000).

linig verlaufen und demzufolge nicht objektiv beurteilt werden können. Unter Berücksichtigung dieser Einsichten scheinen Ranking (Liessmann, 2006) und Bewertungen von Studienleistungen sowohl intra- als auch interkulturell betrachtet die Entwicklung der Studierenden nicht angemessen zu begünstigen. Auch deshalb kommt der Selbstevaluation der Lernergebnisse im Teletandem eine besondere Bedeutung zu, da sich eine Bewertung der erbrachten Leistungen nicht allein aus dem subjektiven Eindruck der Lehrkraft, sondern ebenso aus dem des Lerners ergibt.

3.3. Das Teletandemprojekt an der UNESP und dem FTSK

In den folgenden Kapiteln wird das seit Wintersemester 2006/07 bestehende Teletandemprojekt der UNESP und der Abteilung für Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK der Universität Mainz vorgestellt und erläutert sowie die Adaptation von Teletandem als Lehr- und Lernmethode für den universitären Rahmen aufgezeigt.

3.3.1. Teletandem an der UNESP

Im März 2006 wird an den Fakultäten der Universität des brasilianischen Bundesstaates São Paulo (SP), der *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* (UNESP) in Assis und São José do Rio Preto, das Projekt *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos* ins Leben gerufen. Die Einrichtung von zwei exklusiv für das Lernen im Teletandem genutzten Computerlabors der Universität im Dezember 2007, finanziert durch die brasilianische Stiftung zur Unterstützung der Forschung im Bundesstaat São Paulo (FAPESP), ermöglicht es den für das Projekt verantwortlichen Wissenschaftlern erstmals, die Idee der Zusammenarbeit von inländischen und ausländischen Studierenden und Lehrkräften im *Distanztandem*[643], über Kontinente hinweg, zu verwirklichen (Telles/Vassallo, 2009b: 43).

Die Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* wurde im Jahre 1976 gegründet. Sie unterhält 32 Fakultäten und Institute in 23 Städten des brasilianischen Bundesstaates São Paulo. Dadurch haben mehr als 46000 Studierende die Möglichkeit unter 168 Studiengängen das für sie richtige Fach auszuwählen. An der UNESP arbeiten mehr als 3300 Professoren und Lehrkräfte, die die Studierenden bei ihrem Studium unterstüt-

[643] Um den Begriff *Distanztandem* nicht mit eTandem gleichzusetzen, könnte auch von *virtuellem* Präsenz- oder Face-to-Face-Tandem gesprochen werden.

zen[644]. Seit ihrem Bestehen entwickelte sich die UNESP neben den zwei wichtigsten staatlichen Universitäten des Bundesstaates São Paulo, der Universidade de São Paulo (USP) und der Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), zu einer der besten Universitäten Brasiliens und der Welt[645].

[646]

Abb. 3

Auf dem Campus der UNESP in Assis befindet sich die Fakultät für Natur- und Geisteswissenschaften, die *Faculdade de Ciências e Letras de Assis* (FCL-Assis[647]), die bereits im August 1958 als Fakultät für Philosophie, Natur- und Geisteswissenschaften, der *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis*, begründet wurde. Nach der Gründung der Universität des Bundesstaates São Paulo wird die Fakultät im Januar 1976 der UNESP zugeordnet. An der UNESP-Assis werden zurzeit fünf Studiengänge angeboten: Geisteswissenschaften, Geschichte, Psychologie, Biologie und Biotechnologie. Des Weiteren können Absolventen ein Postgraduiertenstudium in den Fächern Geisteswissenschaften, Geschichte (beide Master und Doktorat) sowie Psychologie (Master) abschließen[648].

---

[644] Vgl. hierzu die Internetseite der UNESP. Onlinedokument aufgerufen am 7.12.09 unter http://www.unesp.br/apresentacao/perfil_2009.php.

[645] Vgl. hierzu auch eine Untersuchung des Institute of Higher Education der Universität Shanghai, bei der herausgefunden wurde, dass die UNESP in Brasilien zu den Institutionen mit den meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen gehört. Nicht nur aus diesem Grund zählt die UNESP zu den fünf brasilianischen Universitäten, die unter den 500 besten Universitäten der Welt aufgelistet werden. Onlinedokument aufgerufen am 7.12.09 unter http://www.unesp.br/apresentacao/perfil_2009.php.

[646] Übersichtskarte über die Standorte der UNESP im brasilianischen Bundesstaat São Paulo. Onlinedokument, aufgerufen am 7.12.09 unter http://www.unesp.br/unidades/. Durch Anklicken der Städte gelangt man auf die Internetseiten der verschiedenen Fakultäten.

[647] In dieser Dissertation wird auf die Bezeichnung der Fakultät (FCL-Assis) verzichtet und stattdessen von UNESP bzw. UNESP-Assis gesprochen.

[648] Vgl. hierzu auch die Internetseite der FCL-Assis. Onlinedokument aufgerufen am 7.12.09 unter http://www.assis.unesp.br/int_conteudo_imgcentro.php?conteudo=102.

Zu den Instituten der UNESP-Assis, die direkt oder indirekt mit dem Projekt Teletandem Brasil in Verbindung stehen, gehören u. a. das Institut für Erziehungswissenschaften (Departamento de Educação), das Institut für Neuphilologie (Departamento de Letras Modernas), das Institut für Linguistik (Departamento de Lingüística) sowie das Institut für Literaturwissenschaft (Departamento de Literatura)[649]. Das Projekt *Teletandem Brasil* wird am Institut für Erziehungswissenschaften durchgeführt.

3.3.1.1. Die Entwicklung einer Idee

Die *Campi* der UNESP in Assis und São José do Rio Preto liegen abseits der brasilianischen Wirtschafts- und Touristenzentren im Südosten des Bundesstaates São Paulo, nahe den Grenzen zu den Bundesstaaten Mato Grosso do Sul und Paraná. In Anbetracht der Größe Brasiliens sowie der aus der geographischen Lage des Landes resultierenden Isolation zum fremdsprachigen Ausland, leiden insbesondere Studierende der Universitäten im Landesinneren unter mangelnden Kontakten zu Ausländern und vor allem zu ausländischen Studierenden.

> *Apesar da sociedade multicultural brasileira, o contato dos cidadãos com estrangeiros e países estrangeiros é raro, com exceção dos grandes centros urbanos e turísticos* (Telles/Vassallo, 2009a: 41).

Dies betrifft vor allem die an der UNESP ausgebildeten angehenden Geisteswissenschaftler (u. a. Germanisten, Anglisten, Romanisten, Fremdsprachenpädagogen), die während ihres Studiums nur selten Kontakte zu Muttersprachlern der von ihnen studierten Sprachen aufbauen und pflegen können. Diese Gründe erschweren den Studierenden nicht nur den Erwerb fremdsprachlicher, sondern vornehmlich kommunikativer und kultureller Kompetenzen.

> *Seus alunos têm poucas possibilidades de contato com universidades do exterior ou com alunos estrangeiros. Para eles, conseguir alcançar a competência comunicativa e cultural em uma língua estrangeira em tais condições contextuais é bastante difícil* (Telles/Vassallo, 2009b: 43).

Dabei können die Studierenden der UNESP-Assis ihr Studium in zurzeit sechs Fremdsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch und Spanisch) abschließen (Telles/Vassallo, 2009b: 43). Da Fremdsprachenkurse vor allem von privaten Sprachschulen in der über 300 Kilometer von Assis entfernten Stadt São Paulo angeboten werden, diese jedoch für den Großteil der Studierenden zu teuer sind und die Qualität des Angebots

[649] Vgl. hierzu die Internetseite der FCL-Assis. Onlinedokument aufgerufen am 7.12.09 unter http://www.assis.unesp.br/index_portal.php / Departamentos.

(kaum Muttersprachler als Lehrkräfte) nicht mit dem europäischer Einrichtungen verglichen werden kann, ist verständlich, dass Studierende der UNESP bei Abschluss ihres Studiums als Fremdsprachenlehrer häufig über zu wenig fremdsprachliche und (inter-) kulturelle Praxis verfügen.

Das wissenschaftliche Interesse an den verschiedenen, in Europa seit den 1970er Jahren entwickelten Konzepten zum Tandemlernen (Brieftandem, Präsenztandem, eTandem) sowie ihre Umsetzung in institutionellen Kontexten, war in Brasilien noch im Jahre 2006 eher gering. Eine 2006 von Telles et al. durchgeführte Internetrecherche ergab lediglich 66 Referenzen auf Einträge zum Tandemlernen in Brasilien (Telles/Vassallo, 2009a: 40). Dies führten Telles et al. vor allem darauf zurück, dass die angeführten Tandemformen, insbesondere das Präsenztandem, aufgrund der erwähnten Gründe, in Brasilien nur schwer umgesetzt werden konnten. Erst die Verbreitung des Internets in den 1990er Jahren und die damit verbundene Option, brasilianischen Studierenden eine Zusammenarbeit mit ausländischen Kommilitonen im eTandem zu ermöglichen, erhöhte die Popularität der Lernform (Telles/Vassallo, 2009a: 41) in Brasilien. Veröffentlichungen auf diesem Gebiet, in denen insbesondere Untersuchungen zur Verbesserung der Schreib- und Lesekompetenz der Tandemlerner im Vordergrund stehen, deuten diese Entwicklung an[650].

Bereits damals vermissten Telles und Vassallo (2009a: 41) die für Fremdsprachenlerner im Präsenztandem gegebenen Vorteile der synchronen audiovisuellen Kommunikation. Doch die in den folgenden Jahren stattfindende rasante Entwicklung neuer Technologien (Internet, Kommunikationsprogramme), mithilfe derer heutzutage auch Privatleute Videokonferenzen durchführen können, motivierten Telles und sein Team, eine neue Form des Tandemlernens zu entwickeln, das sogenannte *Teletandem*[651] (Telles/Vassallo, 2009a: 41). Die Nutzung des virtuellen Kontextes *Internet*, mit seinen verschiedenen, kostenfreien Kommunikationsprogrammen, in denen sich bis zu drei Teilnehmer per Computer zu Videokonferenzen verabreden können[652], bot erstmals die Gelegenheit, über eine Tandemform, die

[650] Vgl. hierzu u. a. de Oliveira (2003), Braga (2004), Marques und Zahumensky (2005) sowie Souza (2006), wie von Telles/Vassallo (2009a: 41) angeführt.

[651] Telles et al. heben an dieser Stelle hervor, dass sich das heute an brasilianischen Universitäten praktizierte *Teletandem* vom *Tele-Tandem* des DFJW, insbesondere hinsichtlich der Teilnehmer, Grundsätze und Vorgehensweisen, unterscheidet. Auch weist er darauf hin, dass die Entscheidung für den im Rahmen des Projektes verwendeten Namen *Teletandem* fiel, ohne das Tele-Tandem-Projekt des DFJW zu kennen (Telles/Vassallo, 2009a: 42).

[652] Von den im Teletandemprojekt am häufigsten verwendeten kostenfreien Kommunikationsprogrammen (Windows Live Messenger (MSN), Skype oder Oovoo) erlaubt lediglich letzteres (www.oovoo.com) Videokonferenzen mit bis zu drei Nutzern. Entscheidet man sich, eine bezahlte Version des Programms herunterzuladen (ca. 10 US$ pro Monat), können Videokonferenzen mit bis zu sechs Teilnehmern durchgeführt werden. Des Weiteren können Nutzer dieser Version ihre Videokonferenzen direkt aufnehmen und auf ihrem Computer speichern.

die synchrone, mündliche, schriftliche und visuelle Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften aus aller Welt ermöglicht, nachzudenken.

Diese positiven Voraussetzungen veranlassten Telles, seine aus der intensiven Beschäftigung mit der Tandemmethode sowie aus eigenen Präsenztandem- und Teletandemerfahrungen resultierenden Kenntnisse in ein Projekt *Teletandem Brasil* einfließen zu lassen. Die Lektüre und Analyse der wichtigsten Veröffentlichungen zum Lernen im Tandem (Telles/Vassallo, 2009a: 23ff) sowie einer auf diesen theoretischen Erkenntnissen basierenden Präsenztandempartnerschaft, die Telles und seine italienische Kollegin Vassallo von 2004 bis 2005 durchführten[653], bilden die theoretische Grundlage des von ihnen Anfang 2006 für die FAPESP entworfenen Projektvorschlags *Teletandem Brasil*[654].

Die von Telles und Vassallo selbst durchgeführten Tandemsitzungen orientieren sich nicht an vorgegebenen Themengebieten, sondern erlauben beiden Partnern das freie Gespräch über Themen ihrer Wahl. Um die Konversation nicht zu unterbrechen, notiert der Muttersprachler zunächst die wichtigsten Fehler des Lernpartners, die sich sowohl auf morphologische, lexikalische und syntaktische Aspekte als auch auf die Aussprache beziehen können. Je nach Bedarf bzw. je nach Schwere und Umfang der Formfehler, werden diese in den letzten fünfzehn Minuten der Sitzung besprochen und gemeinsam aus metasprachlicher Perspektive reflektiert.

> *Em quase cada encontro que tivemos, sempre analisamos, revisamos e refletimos sobre nossas anotações durante os últimos quinze minutos de cada turno (um em italiano e um em português). A discussão e reflexão sobre a forma podiam acontecer cada vez que precisávamos, mas os últimos quinze minutos eram usados especificamente para enfocar a forma – esta parte final era, pois, dedicada ao falar sobre a língua* (Telles/Vassallo, 2009b: 44, Hervorhebung im Original).

Dabei fokussieren die während der Tandemzusammenarbeit der beiden Wissenschaftler gesammelten Daten (u. a. Aufsätze, Emailnachrichten, Lernertagebuch, Notizen) nicht allein auf die *sprachliche Form* der Kommunikation, sondern vor allem auf die in der Fremdsprache vermittelten *Inhalte*. Die theoretische Grundlage der Zusammenarbeit sowie die Untersuchung des Materials basieren auf den sozio-konstruktivistischen Theorien Vygotskys (1962) und Bruners (1966) sowie auf dem Ansatz Bakhtins (2000), der Sprache als soziale Handlung versteht (Telles/Vassallo, 2009b: 44).

[653] Die Rückkehr Vassallos nach Italien veranlasste die beiden Wissenschaftler, ihre von ihnen als sehr nützlich empfundene Tandempartnerschaft mithilfe verschiedener Anwenderprogramme, die nicht nur die schriftliche (eTandem), sondern ebenso die synchrone audiovisuelle Kommunikation ermöglichen, über das Internet weiterzuführen (Telles/Vassallo, 2009b: 45).

[654] Vgl. hierzu auch Telles und Vassallo, 2006a und 2006b.

Weil die Rückkehr Vassallos nach Italien eine Unterbrechung der Tandempartnerschaft bedeutet hätte, schlug Telles vor, die produktive Zusammenarbeit im Teletandem unter Zuhilfenahme des Programms Windows Live Messenger fortzusetzen. Die Vorteile der daraus sich ergebenden synchronen schriftlichen und audiovisuellen Kommunikation, die einer natürlichen Kommunikationssituation (Präsenztandem) nahe kommt, beschreiben Telles und Vassallo als sehr spannende, erfolgreiche, praktische und vor allem kostengünstige Alternative. Deshalb scheint sie ebenfalls gut geeignet, brasilianischen Studierenden den Austausch mit ausländischen Kommilitonen zu ermöglichen, ohne dass diese ihren Studienort oder Brasilien verlassen müssen (Telles/Vassallo, 2009b: 46).

> *Os resultados foram empolgantes, bem sucedidos, práticos e, sobretudo, de baixo custo. Entendemos que os recursos do Messenger, além de aprimorar as habilidades de audição, fala, escrita e leituras em LE dos nossos alunos poderiam fornecer-lhes o privilégio de poderem interagir visualmente, face-a-face com seus parceiros, mesmo permanecendo à distância, no Brasil* (Telles/Vassallo, 2009b: 46, Hervorhebung im Original).

In diesem Zusammenhang stellt Teletandem gerade für die Studierenden der UNESP die Gelegenheit dar, über die Universität virtuelle Kontakte zu ausländischen Studierenden aufzubauen[655], ohne dass ihnen daraus Kosten entstehen. Die Zusammenarbeit mit den ausländischen Kommilitonen, die Muttersprachler der von ihnen studierten Sprachen sind, ermöglichen es den brasilianischen Studierenden, während ihres Studiums erworbene fremdsprachliche, landeskundliche, wirtschaftliche, soziale und politische Kenntnisse, wie auch sprach- und kulturwissenschaftliche sowie interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, zu üben und zu vertiefen[656]. Beachtet man die oben angeführten Aspekte, wird das große Interesse der brasilianischen Lehrkräfte und Studierenden an der neuen Lernform Teletandem besonders verständlich.

Des Weiteren stellt das autonome oder selbstgesteuerte Lernen im Teletandem für viele brasilianische Studierende, die ähnlich wie ihre Kommilitonen in Deutschland, Frankreich oder Italien[657], noch häufig frontal unterrichtet werden, eine interessante neue Lernerfahrung dar. Dies ist gerade für die am Projekt teilnehmenden Lehramtsanwärter der UNESP von besonderer Bedeutung. Es kann davon ausgegangen werden, dass Selbsterfahrungen mit neuen Lehr- und Lernkontexten sowie die praktische Umsetzbarkeit derselben gerade für angehende Lehrkräfte besonders wichtig sind, um zusätzlich zu dem in institutionellen Kontexten vorherrschenden traditionellen Unterichtsformen alternative Methoden kennen

[655] Vgl. hierzu auch Telles, 2009: 18 sowie Telles/Vassallo, 2009a: 41 und 2009b:43.
[656] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2. *Teletandem am FTSK*.
[657] Wie fast überall auf der Welt herrscht auch an brasilianischen Universitäten ein Mangel an Lehrkräften, sodass ein Großteil der Lehrveranstaltungen als Frontalunterricht gehalten wird.

zu lernen und zu erproben. Die Erkenntnis, dass die Übernahme von mehr Verantwortung für das eigene Lernen durchaus motivierend sein kann, hat bei einigen brasilianischen Studierenden bereits zur deutlichen Verbesserung ihrer Leistungen in den studierten Fremdsprachen beigetragen und motiviert sie überdies, über ein mögliches Auslandssemester oder gar über ein weiterführendes Studium im Ausland nachzudenken[658].

Das im September 2006 von Prof. Dr. Telles an die Leiter der Abteilung für Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK gerichtete Schreiben mit der Bitte, die Lehrkräfte und Studierenden über das an der UNESP-Assis initiierte Teletandemprojekt zu informieren, wurde von meinem Doktorvater Prof. Dr. Matthias Perl an mich weitergeleitet[659]. Da Portugiesisch in Deutschland nicht als Schulsprache unterrichtet wird und nicht alle für das Fach Portugiesisch eingeschriebenen Studierenden während ihres Studiums die Möglichkeit wahrnehmen können, ein Auslandssemester im portugiesischsprachigen Ausland durchzuführen, jedoch angehende Übersetzer über sehr gute fremdsprachliche und (inter-)kulturelle Kompetenzen verfügen sollten, nahm ich Kontakt zu Prof. Dr. Telles auf, um Einzelheiten des Projektes zu erfahren. Der Ansatz der brasilianischen Kollegen erschien mir überzeugend und da ich mir gut vorstellen konnte, dass sich der regelmäßige direkte Austausch brasilianischer und deutscher Kommilitonen positiv auf den Fremdsprachenerwerb auswirken könnte, fiel die Entscheidung im Rahmen einer bilateralen Kooperation ein Pilotprojekt Teletandem Deutschland aufzubauen und in meiner Dissertation den Nutzen des Lernens im Teletandem im institutionellen Kontext wissenschaftlich zu untersuchen[660].

Die dank des Einsatzes meines Doktorvaters sowie der finanziellen Unterstützung der Abteilung für Internationales der Universität Mainz im Februar 2008 ermöglichte Konferenz zum Lernen im Teletandem, die ein Jahr nach Projektbeginn realisiert werden konnte, und an der neben Prof. Dr. Telles und Professoren und Lehrkräften des FTSK auch Wissenschaftler der Università del Salento (Italien) sowie Prof. Dr. Karin Kleppin und Helmut

[658] Dies zeigt sich an den regelmäßig eingehenden Anfragen von Studierenden der UNESP, die im Rahmen der bilateralen Teletandem-Kooperation mit der Universität Mainz ein Praktikum oder Auslandssemester am FTSK absolvieren möchten.

[659] Bereits während meines Studiums zur Diplomübersetzerin beschäftigte ich mich intensiv mit der brasilianischen Sprache und Kultur, seit WS 2005/06 habe ich eine Qualifikationsstelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Perl, mit Forschungsschwerpunkt Brasilien.

[660] Um den Studierenden den Portugiesischerwerb zu erleichtern, fokussiert das Lehrangebot zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz in der Abteilung für Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK bisher auf die europäische Varietät des Portugiesischen. In Anbetracht der in den letzten Jahrzehnten stetig zunehmenden globalwirtschaftlichen Bedeutung Brasiliens und dem damit verbundenen hohen Auftragsvolumen von Übersetzungen aus der und in die brasilianische Varietät des Portugiesischen, stellt der kontrastiv zum europäischen Portugiesisch erfolgende Erwerb der brasilianischen Varietät des Portugiesischen eine wichtige Möglichkeit dar, die angehenden Übersetzer angemessen auf das Berufsleben vorzubereiten.

Brammerts von der Ruhr-Universität Bochum teilnahmen, leistete einen hervorragenden Beitrag zum Austausch der Wissenschaftler, die am Aufbau eines internationalen Teletandemnetzwerks interessiert sind und denen, die bereits über umfassende theoretische und praktische Erfahrungen mit dem Tandemlernen im universitären Kontext verfügen. Deshalb könnte das geplante Vorhaben, ein internationales Teletandemnetzwerk unter Beteiligung von Universitäten in aller Welt aufzubauen, als Ergänzung des in den 1990iger Jahren von Kleppin und Brammerts an der Ruhr-Universität Bochum begründeten internationalen eTandemprojektes (u. a. Brammerts/Kleppin, 2001, 2005) verstanden werden.

3.3.1.2.Die Internetseite des Projektes Teletandem Brasilien

Anhand einer eigenen Internetseite[661] wird das Teletandemprojekt an der UNESP-Assis ausführlich dargestellt (Organisation und Aufbau des Projektes, die wichtigsten Grundsätze des Teletandemlernens, weiterführende Links zum Thema, z. B. Forschungsgruppen, wissenschaftliche Arbeiten). Auch die Anmeldung zum Teletandemkurs und die Partnerzuordnung erfolgen über diese Seite. Außerdem erhalten die Studierende grundlegende Empfehlungen für die Durchführung einer Teletandempartnerschaft. Diese Informationen sollten insbesondere Studierende, die autonom, d. h. ohne Teilnahme am Wahlpflichtmodul Teletandem mit Kommilitonen der UNESP zusammenarbeiten möchten, durcharbeiten, bevor sie sich um einen Teletandempartner bewerben[662]. Eine vergleichbare Seite wurde 2007 für das TT-Projekt in Deutschland entwickelt[663].

---

[661] Vgl. hierzu auch www.teletandembrasil.org, aufgerufen am 7.12.09. Nach Fertigstellung der Teletandemlabors an der UNESP- Assis und São José do Rio Preto wurde eine neue Internetseite mit dem Namen *Laboratório Assis* ins Netz gestellt, die am Ende dieses Kapitels beschrieben wird. Internetseite aufgerufen am 8.12.09 unter http://www.assis.unesp.br/teletandem/.

[662] Das Wahlpflichtmodul (WPM) Teletandem wird von der Abteilung für Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK angeboten und kann an der Universität Mainz bisher nur von Studierenden, die für das Fach Portugiesisch eingeschrieben sind, belegt werden. Vgl. hierzu auch das Onlinedokument *Teletandem am FTSK*, zuletzt aufgerufen am 7.02.11 unter http://www.teletandem.de/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=55. Aufgrund des Interesses der Verantwortlichen des Sprachenzentrums Karlsruhe (SpZ), das dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) untersteht, wird seit dem Sommersemester 2009 auch am SpZ ein WPM Teletandem angeboten. Vgl. hierzu die Onlinedokumente *Teletandem am KIT*, zuletzt aufgerufen am 7.02.11 unter http://www.teletandem.de/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=56 sowie *Autonomes Fremdsprachenlernen im Teletandem* unter http://www.spz.uni-karlsruhe.de/haupt/teletandem/INDEX.HTM.

[663] Vgl. hierzu auch http://www.teletandem.de.

3.3.1.2.1. Ausrüstung

Das Ende 2007 an der UNESP-Assis eröffnete Teletandemlabor verfügt über 19 durch Kabinen abgetrennte Computerarbeitsplätze, die mit Webcam und Headset sowie den für das Teletandem benötigten Programmen ausgerüstet sind. Betreut werden die Studierenden von einem Team von Professoren, Lehrkräften und Tutoren, die ihnen während ihrer Zusammenarbeit mit ausländischen Kommilitonen im Teletandem unterstützend zur Seite stehen[664]. Anders als in Brasilien, verfügen die meisten Studierenden in Deutschland über eine eigene technische Ausrüstung, weshalb sie ihre Termine unabhängig von der Belegung des Computerraums verabreden und durchführen können.

3.3.1.2.2. Anmeldung

Klickt ein Studierender im Menü den Punkt *Achar um parceiro estrangeiro*, einen brasilianischen Teletandempartner finden, an, öffnet sich ein Fragebogen, mithilfe dessen der Bewerber Kriterien für die Auswahl eines passenden Teletandempartners angeben kann[665]. Zusätzlich zu den Informationen, die jeder Lerner zu seiner eigenen Person, dem Studiengang, der Universität und den Terminen, an denen er Teletandem durchführen kann, geben muss, werden konkrete Fragen zur persönlichen Einschätzung der bisher in der Fremdsprache erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen gestellt. Des Weiteren muss der Bewerber angeben, wie oft pro Woche er sich mit einem oder mehreren Partnern treffen und über welchen Zeitraum (in der Regel mindestens drei Monate) er die Teletandempartnerschaft durchführen möchte[666].

3.3.1.2.3. Einführung

An der UNESP-Assis werden Einführungssitzungen (*sessões de orientação*) in der Regel von den *orientadores*, d. h. von für die Beratung der Kommilitonen zuständigen und bereits über eigene Teletandemerfahrungen verfügenden Studierenden, angeboten. Die Einführungsveranstaltungen werden sowohl individuell als auch für Gruppen durchgeführt, sodass die Lerner das ganze Jahr über mit dem Lernen im Teletandem beginnen können. In den Veranstaltungen erfahren die Studierenden, wie sie die technische Ausrüstung am besten für das Erreichen ihrer Lernziele nutzen können. Des Weiteren führen die studenti-

[664] Vgl. hierzu die am 9.12.09 unter http://www.assis.unesp.br/teletandem/ aufgerufene Internetseite.
[665] Der Anmeldebogen findet sich unter http://www.teletandembrasil.org/signup2.asp.
[666] Vgl. hierzu auch die Angaben unter http://www.teletandembrasil.org/signup3.asp.

schen Berater in die drei Grundprinzipien des Teletandemlernens, *Autonomie*, *Gegenseitigkeit* und *Einsprachigkeit* ein und erläutern den Aufbau der Sitzungen. Sie stehen ihren Kommilitonen jederzeit für Fragen und Probleme als erste Ansprechpartner zur Verfügung. Dieses Angebot entspricht den am FTSK durchgeführten Einführungsveranstaltungen. Da auch die deutschen Studierenden das ganze Studienjahr über mit dem Lernen im Teletandem beginnen können, werden außer den jeweils zu Beginn des Semesters stattfindenden Präsenzeinführungsveranstaltungen, die sich über vier- bis acht Unterrichtsstunden erstrecken, virtuelle Einführungen[667] angeboten, die individuell an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst sind. Der durch diese individuellen Treffen entstehende, scheinbar erhöhte Aufwand für Lehrkräfte und Tutoren kann dadurch ausgeglichen werden, dass die Lerner nach einer individuell konzipierten Einführung nicht nur motivierter und selbstbewusster an die Arbeit gehen, sondern auch während ihrer Teletandempartnerschaft deutlich weniger externe Unterstützung benötigen, als Kommilitonen, die keine Einführung besucht haben.

3.3.1.2.4. Supervision

Bereits während der Betreuung der ersten Teletandempartnerschaften im WS 2006/07, erkannte ich die wichtige Bedeutung der regelmäßigen Beratung von Studierenden, die Methoden autonomen Lernens für den Fremdsprachenerwerb nutzen. Damit auch Teletandemlerner von der Beratung durch Lehrkräfte und Tutoren profitieren können, entschied ich mich 2007 zur Mitarbeit in der AG Sprachlernberatung[668]. Im Laufe der ersten Teletandemkurse entwarf ich ein Konzept für die Durchführung der sogenannten *virtuellen Supervisionen*[669], das ich anhand eines Vortrags bei der dritten Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft an der Ruhr-Universität Bochum[670] vorstellen konnte.

---

[667] Virtuelle, von Lehrkräften oder Tutoren durchgeführte Einführungstreffen erfolgen erst, nachdem sich die Studierenden selbstständig mit den auf den Internetseiten der Universitäten und des Projektes Teletandem dargestellten Informationen auseinandergesetzt haben. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass der in diesem Rahmen stattfindende persönliche Kontakt von Lehrkraft und Studierenden die Motivation der Lerner deutlich erhöht. Sie beginnen ihre Teletandempartnerschaft begeistert und zuversichtlich, was sich sehr positiv auf die Beziehung zu ihrem Lernpartner auswirkt.

[668] Die AG Sprachlernberatung wurde aufgrund der Initiative der Bochumer Professorin Frau Dr. Karin Kleppin sowie Kollegen vor einigen Jahren ins Leben gerufen.

[669] Da es sich bei den *virtuellen Supervisionen* um eine neue Form der Beratung unter Zuhilfenahme des Internets handelt, gibt es bisher keine wissenschaftlichen Untersuchungen über ihren Nutzen. Die im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der regelmäßig durchgeführten Supervisionen gemachten Erkenntnisse sowie die Ergebnisse einer Umfrage zur virtuellen Supervision im Teletandem sollen einen ersten Einblick in die Vor- und Nachteile dieser Beratungsform ermöglichen. Vgl. hierzu auch Teil 3 dieser Dissertation, Kapitel 3.3.2.2.1.3.1. *Supervision*.

[670] Die dritte Fachtagung der AG Sprachlernberatung fand vom 6.-8.11.2008 an der Ruhr-Universität Bochum statt.

Diese *virtuellen*, d. h. mithilfe des Kommunikationsprogramms Oovoo durchgeführten Supervisionssitzungen können, gerade hinsichtlich der Zusammenarbeit im Teletandem, als unverzichtbar für das angemessene Lernen der Teilnehmer angesehen werden. Die regelmäßig mit beiden Partnern und einer Lehrkraft bzw. einem Tutor realisierten virtuellen Beratungstreffen machen deutlich, dass es sich beim Lernen im Teletandem nicht um eine Lernform handelt, in der die Lerner allein auf sich gestellt sind, sondern unterstreicht ihre Zugehörigkeit zu einem Team inländischer und ausländischer Studierender und Lehrkräfte. Dabei dienen die angebotenen virtuellen Supervisionen nicht nur dem regelmäßigen Austausch der Teletandempartner und der Lehrkräfte/Tutoren, sondern umfassen insbesondere die auf der nicht-direktiven Beratung nach Carl R. Rogers[671] basierende Betreuung der Lerner. Besondere Berücksichtigung finden dabei nicht nur sprachliche, sondern vor allem lerntheoretische Grundsätze[672], die auch die Basis für *lebenslanges Lernen* darstellen. Wie in Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze* ausführlich erläutert, ermöglichen virtuelle Supervisionen außerdem die Einnahme unterschiedlicher Beobachtungsperspektiven (Selbst- und Fremdbeobachtung, Beobachtungen erster, zweiter und höherer Ordnung). Diese unterstützen die Studierenden (und Lehrkräfte) bei der Reflexion der Lernprozesse und geben den Anstoß, bereits konstruiertes Wissen gegebenenfalls zu de- und rekonstruieren.

Der im Rahmen der bilateralen Kooperation der UNESP mit dem FTSK der Universität Mainz erfolgende Austausch von Prof. Dr. Telles und mir führte draufhin zur Einführung von Supervisionssitzungen (*sessões de mediação*) auch an der UNESP. Während die an der UNESP angebotenen Beratungen zunächst als Präsenzsitzungen für Studierende, die von erfahrenen Teletandemtutoren beraten werden, konzipiert sind, werden an der Universität Mainz neben Präsenzsupervisionen vor allem virtuelle Supervisionssitzungen angeboten. Das seitdem von mir weiter entwickelte Konzept zur länderübergreifenden virtuellen Supervision und Tutorensupervision wird seit dem Wintersemester 2009/10 gemeinsam umgesetzt. Jedes Teletandempaar verabredet je nach Bedarf ein bis drei Supervisionssitzungen mit einem erfahrenen Tutor, dabei werden die deutsch-portugiesischen Teletandempaare auf je einen brasilianischen bzw. deutschen Tutor verteilt. Nachdem die Tutoren mit den ihnen zugewiesenen Paaren die erste Supervisionssitzung realisiert haben, wechseln sie die Partner. Nach jeder durchgeführten Supervision treffen sich die Tutoren und besprechen ihre Eindrücke. Außerdem vereinbaren sie ein Treffen mit der brasilianischen bzw. deutschen Lehrkraft, eine sogenannte *Tutorensupervision*. In dieser Sitzung haben die

[671] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft und Lerner.*
[672] Vgl. hierzu auch Teil 1 dieser Arbeit.

Tutoren Gelegenheit, ihre Beobachtungen erneut zu reflektieren und sie mithilfe der Lehrkräfte theoretisch zu untermauern. Der dadurch initiierte Austausch erweitert nicht nur die Perspektiven der beratenen Studierenden und Tutoren, sondern ebenfalls die der Lehrkräfte und unterstützt den Lernprozess aller Beteiligten nicht nur aus konstruktivistischer Sicht.

3.3.1.2.5. Austauschprogramme

Seit 2007 haben ausländische Studierende, die im Teletandem mit brasilianischen Kommilitonen zusammenarbeiten oder zusammengearbeitet haben, die Möglichkeit, ihre Portguiesischkenntnisse vor Ort, an der UNESP in Assis, zu vertiefen. Während ihres vier- bis zwölf Wochen dauernden Aufenthaltes besuchen die Studierenden an der UNESP angebotene Lehrveranstaltungen ihrer Wahl oder melden sich für einen Portugiesischkurs (PLE[673]) an. Die Studierenden der Universität Mainz, die seit Beginn des Projektes einen Auslandsaufenthalt an der UNESP durchgeführt haben, konnten, je nach individueller Interessenslage, ebenfalls Konversationsstunden in deutscher Sprache anbieten oder Feldforschungen im Rahmen ihrer Diplom- bzw. Bachelorarbeitsprojekte durchführen. Diese interessanten Erfahrungen werden von den Studierenden nach ihrer Rückkehr als sehr positiv und vor allem motivationsfördernd beschrieben.

3.3.2. Teletandem am FTSK

Seit dem WS 2006/07 wird in der Abteilung Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz gemeinsam mit der Faculdade de Ciências e Letras de Assis der Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasilien, ein bilaterales Teletandem-Pilotprojekt durchgeführt[674], das den Studierenden den von Lehrkräften begleiteten, eigenverantwortlichen Fremdsprachenerwerb sowie die Vertiefung ihrer fremdsprachlichen, sprach- und kulturwissenschaftlichen sowie translatorischen Kompetenzen ermöglicht. Mit der Entwicklung einer an das Lehrsystem in Deutschland angepassten Lehr- und Lernmethode Teletandem soll eine theoretische Grundlage für den Fremdsprachenerwerb bzw. das Fremdsprachenlernen in Tandempaaren über das Internet geschaffen werden. Ein weiteres Ziel des Projektes stellt die Erprobung der Teletandemmethode in Form eines Wahlpflichtmoduls im Ba-

[673] Die Abkürzung PLE (Português Língua Estrangeira) bedeutet *Portugiesisch als Fremdsprache* (vgl. DaF).
[674] Das bilaterale Kooperationsprojekt wird auf der Internetseite der UNESP unter der Projektnummer 001390/09/01/2007 aufgeführt. Vgl. hierzu auch das Onlinedokument aufgerufen am 7.12.09 unter http://www.unesp.br/arex/convenios/resultado.php.

chelor- und Masterstudiengang Portugiesisch am FTSK dar sowie die Untersuchung ihrer Viabilität für den Fremdsprachenerwerb und das (inter-)kulturelle Lernen im institutionellen Kontext.

Im folgenden Kapitel möchte ich den Fachbereich vorstellen und im Anschluss die am FTSK angebotenen Teletandemkurse erläutern. Dabei werden Parallelen zum brasilianischen Teletandemprojekt gezogen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Projektumsetzung in Brasilien und Deutschland hervorgehoben.

3.3.2.1. Der Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz

Das heute als Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim bekannte Dolmetscher- und Übersetzerinstitut wurde bereits am 11. Januar 1947, durch eine Verfügung des Oberkommandos der französischen Besatzungszone, begründet. Im Jahr 1949 wurde die zunächst selbstständige Institution als Auslands- und Dolmetscherinstitut (ADI) bzw. Fachbereich 06 (FB 06) in die Universität Mainz integriert. Das ADI wurde 1972 in den Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft (FAS) umbenannt, aufgrund eines veränderten Leitbildes wurde der Fachbereich im Jahre 1992 zum Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft (FASK). Um den Schwerpunkt des Studienganges stärker zu betonen, erfolgte im Juli 2009 die Umbenennung in Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft. Trotz der frühen Eingliederung des Fachbereichs in die Universität Mainz wurde der Campus des FTSK in Germersheim bis heute beibehalten. Der externe Fachbereich der Universität Mainz ist mit einer eigenen Bibliothek und Verwaltung, einem eigenen Studierendensekretariat, Prüfungsamt, Auslandsamt sowie den vom Fachbereich selbstverantwortlich betreuten Sprachlehr- und Computeranlagen auf die umfassende Betreuung seiner Studierenden eingerichtet (FTSK, 2009: 9).

Das Leitbild des FTSK kann wie folgt beschrieben werden:

> *Der Fachbereich versteht sich als engagierte Lern-, Lehr- und Forschungsgemeinschaft, als ein Ort der interkulturellen Bildung und der wissenschaftlichen Reflexion in einer weltoffenen Atmosphäre. Er bekennt sich zu den Zielen, Aufgaben und Werten, die im Leitbild der Johannes Gutenberg-Universität Mainz formuliert sind. In seiner Sprachen- und Kulturenvielfalt sieht er sein zentrales Merkmal. Seine zentrale Aufgabe in Forschung und Lehre sieht der Fachbereich im Bereich der Translation. Dieser umfasst alle Aspekte des Übersetzens und Dolmetschens sowie weitere angrenzende Gebiete der wissenschaftlich basierten Sprach- und Kulturmittlung* (FTSK, 2009: 3).

Außer der interdisziplinär ausgerichteten Translationswissenschaft umfasst der Schwerpunkt der Lehre am FTSK die *translationsrelevante Sprachwissenschaft und Kulturwissenschaft* (FTSK, 2009: 3). Durch das mannigfaltige fachspezifische und fächerübergreifende Lehrangebot können die Studierenden verschiedene wissenschaftliche Qualifikationen erwerben, dabei steht insbesondere die Vermittlung interkultureller Kommunikationskompetenzen im Vordergrund. Ein Ziel der Lehre am FTSK ist deshalb die Unterstützung von fachspezifischen und fächerübergreifenden Projekten, die durch die interuniversitäre und internationale Zusammenarbeit gefördert wird[675] sowie die systematische Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rahmen von Promotionen und Habilitationen (FTSK, 2009: 3).

Im Rahmen der umfassenden Hochschulreform zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses werden seit dem Wintersemester 2006/07 auch am FTSK die neuen, modularisierten Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten. Ihr Ziel ist es, ein Studienangebot zu schaffen, das von Studienanfängern, Studierenden sowie bereits Berufstätigen flexibel entsprechend der jeweiligen Qualifikationsbedürfnisse genutzt werden kann. Des Weiteren soll die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse verbessert und die Mobilität der Studierenden gefördert werden (FTSK, 2009: 7, 11). Dies wird unter anderem durch das *Diploma Supplement* erreicht, welches *einheitliche Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und damit verbundenen Qualifikationen* (FTSK, 2009: 11) enthält und die während des Studiums von den Studierenden erworbenen unterschiedlichen Qualifikationen anhand eines international anerkannten Dokumentes belegt.

Die international geprägte Atmosphäre am FTSK ist auf das umfassende Sprachangebot, insgesamt können 12 verschiedene Sprachen studiert werden, sowie auf die Möglichkeit für ausländische Studierende, Deutsch oder eine andere Fremdsprache auf der Basis ihrer Muttersprache zu studieren, zurückzuführen. Dies kann mit als Grund für die hohe Zahl ausländischer Studierender am FTSK verstanden werden, von den etwa 2400 am FTSK eingeschriebenen Studierenden kommen ungefähr eintausend aus dem Ausland (FTSK,

[675] Auch deshalb wird das bilaterale Kooperationsprojekt Teletandem seit seinem Beginn im Wintersemester 2006/07 von der Abteilung für Internationales der Universität Mainz gefördert, die am FTSK u. a. die Ausrichtung einer Konferenz zum Lernen im Teletandem im Februar 2008 ermöglichte. Die Unterstützung der wissenschaftlichen Untersuchung und Entwicklung einer Lehr- und Lernmethode Teletandem im Rahmen der vorliegenden Dissertation unterstreicht die Offenheit der Professoren am FTSK, und insbesondere der Leiter der Abteilung für Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur, Prof. Dr. Susanne Klengel und Prof. Dr. Matthias Perl, das Potenzial der neuen Technologien für den Erwerb interkultureller sowie sprach-, kultur- und translationswissenschaftlicher Kompetenzen durch Anwendung und Umsetzung der Lernform in der Lehre auf ihre Viabilität hin zu erproben.

2009: 7)[676]. Zurzeit können sich Studierende für einen Bachelor- oder Masterstudiengang Sprache, Kultur, Translation bewerben, für eine Reihe von Sprachen wird außerdem der Masterstudiengang Konferenzdolmetschen angeboten. Die BA- und MA-Studiengänge am FTSK setzen sich aus einem Kern von Pflichtmodulen und frei wählbaren Wahlpflichtmodulen zusammen.

Der Bachelorstudiengang SKT fokussiert auf Sprache und Kultur sowie Translation und Translationswissenschaft. Als international anerkannter akademischer Abschluss erlaubt er weiterführende Studien sowohl an inländischen als auch an ausländischen Universitäten oder aber den direkten Einstieg in das Berufsleben (FTSK, 2009: 13). Der BA-Studiengang wird üblicherweise mit zwei bis drei Fremdsprachen angeboten, d. h. ein Studierender mit Muttersprache Deutsch (A-Sprache) kann z. B. Englisch (oder Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch) als Hauptfach (B-Sprache) und Portugiesisch (oder Chinesisch[677], Englisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Spanisch) als Nebenfach (C-Sprache) wählen. Besteht Interesse, Grundkenntnisse in einer dritten Fremdsprache zu erwerben, kann eine D-Sprache (u. a. Englisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch) hinzugenommen werden. Interessant ist das bereits oben erwähnte Angebot für ausländische Studierende, am FTSK mit ihrer Muttersprache als A-Sprache (B-Sprache Deutsch) zu studieren. Dabei können folgende A-Sprachen gewählt werden: Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Portugiesisch und Spanisch[678]. Im Gegensatz zum Bachelor- kann der Masterstudiengang SKT, der die Vertiefung und Spezialisierung im Bereich Translation, Sprache und Kultur sowie des wissenschaftlichen Arbeitens verfolgt, mit einer bzw. zwei Fremdsprachen studiert werden. Entscheiden sich ausländische Studierende für den *Monomaster* (FTSK, 2009: 17), müssen sie als Studienfach Deutsch (B-Sprache) wählen. Studierende mit Muttersprache Deutsch (A-Sprache), die nur eine Fremdsprache wählen wollen, entscheiden sich bei der B-Sprache für die Fächer Arabisch, Chinesisch oder Englisch. Dahingegen haben Masterstudierende mit Muttersprache Deutsch, die zwei Fächer studieren möchten, die Wahl zwischen verschiedenen B- und C-Sprachenkombinationen: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italie-

[676] Im SS 2011 studierten insgesamt 1737 Studierende am FTSK, davon 573 ausländische Studierende (ohne Austausch) und 63 Austauschstudierende (Information Studierendensekretariat, September 2011).

[677] Chinesisch wird zurzeit im BA-Studiengang nicht mehr angeboten (Information Studierendensekretariat, September 2011).

[678] In der Broschüre wird darauf hingewiesen, dass Studierende, deren Muttersprache nicht im Studienangebot des FTSK enthalten ist, nach Bestehen einer sogenannten *Trägersprachenprüfung*, die die Sprachkompetenz in einer Fremdsprache prüft, die anstelle der Muttersprache als A-Sprache gewählt werden soll, das Studium aufnehmen können (FTSK, 2009: 14). Aktuell können sich Studierende mit A-Sprache Portugiesisch nur für ein MA-Studium einschreiben (Information Studierendensekretariat, September 2011).

nisch, Neugriechisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch (B-Sprache) sowie Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch (C-Sprache) (FTSK, 2009: 18).

Die am FTSK ausgebildeten Translatoren verfügen bei Abschluss ihres Studiums neben der hervorragenden Kenntnis ihrer Muttersprache vor allem über sehr gute Kenntnisse der gewählten Fremdsprachen sowie über überdurchschnittliche interkulturelle, sprachwissenschaftliche, kulturwissenschaftliche und translatorische Kompetenzen. Des Weiteren setzt sich der Fachbereich dafür ein, dass die Studierenden bereits während ihres Studiums mit den neuesten Technologien und ihrem Einsatz nicht nur für den Fremdsprachenerwerb (eLearning) und das Übersetzen (Computer Assisted Translation Memories), sondern z. B. auch der internetgesteuerten, virtuellen Kommunikation in der Fremdsprache (Teletandem), die u. a. im Rahmen der *Internen Kommunikation* transnationaler Unternehmen an Bedeutung gewinnt, vertraut gemacht werden. Dadurch werden die Absolventen befähigt, anspruchsvolle Tätigkeiten beispielsweise in internationalen Unternehmen, aber auch Behörden, Institutionen und öffentlichen Einrichtungen wahrzunehmen (FTSK, 2009: 7). Um die Studierenden im Einklang mit den Forderungen von Bologna entsprechend zu qualifizieren bemühen sich die Lehrkräfte am FTSK verschiedene pädagogische und didaktische Perspektiven miteinander zu vereinbaren:

> (…) *der in Germersheim verfolgte didaktische Ansatz verbindet traditionelle Methoden der Wissensvermittlung mit einem hohen Anteil an eigenständigem Arbeiten, im Sprachlabor und am Computer*. *Der im Bologna-Prozess propagierte Wechsel von der Lehrzentriertheit zur Lernzentriertheit kommt der Germersheimer Lehre somit in hohem Maße entgegen* (FASK, 2007/3).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der FTSK den idealen Rahmen für eine auf den neuen Technologien basierende Lehr- und Lernform wie das Teletandem bietet, das die authentische Kommunikation der Studierenden mit ausländischen Kommilitonen über das Internet ermöglicht.

3.3.2.2. Der Teletandemkurs

Im Rahmen des Teletandempilotprojektes arbeiten seit dem Wintersemester 2006/07 Studierende des Arbeitsbereichs Portugiesisch der Abteilung Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am FTSK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit Studierenden der brasilianischen Universität UNESP im Teletandem zusammen. Die ersten Diplomstudierenden des Faches Portugiesisch, die die Möglichkeit wahrgenommen haben im Teleta-

ndem ihre fremdsprachlichen, kulturellen und translatorischen Kenntnisse zu verbessern, führten die Teletandempartnerschaften bis zur Einführung der Lehr- und Lernmethode als Wahlpflichtmodul für den Bachelor-, Master- und Diplomstudiengang Portugiesisch im Wintersemester 2008/09 durch, ohne dass ihnen die Teilnahme auf ihre Studienleistungen angerechnet werden konnte. Dabei wurden die Teilnehmer außerhalb der regulären Lehrveranstaltungen in die Methode eingeführt und während der Dauer ihrer Zusammenarbeit durch regelmäßige Treffen, in denen Fragen zur Methode sowie mögliche Probleme der Partnerschaft besprochen werden konnten, von einer Lehrkraft begleitet. Da die Zusammenarbeit im Teletandem allein aufgrund der selbstständigen didaktischen und sprachlichen Vor- und Nachbereitung sowie der (Selbst-)Evaluation der Teletandemsitzungen (TTS) durch die Studierenden einen höheren Arbeitsaufwand bedeutet, als bei regulären Lehrveranstaltungen der Fall, wurde bereits zum Wintersemester 2007/08 ein Curriculum für ein Wahlpflichtmodul Teletandem[679] entworfen, nach dessen erfolgreichem Abschluss den Teilnehmern neun ECTS-Leistungspunkte[680] auf ihre Studienleistungen angerechnet werden[681].

Basierend auf den Erfahrungen der bilateralen Teletandemkooperation des FTSK mit der UNESP wurden vier Unterrichtsmodelle für Teletandemkurse (Modul I–III und Intensivkurs Portugiesisch im TT) entwickelt und praktisch angewendet. Die in Kapitel 3.3.2.2.1. *Modul Teletandem I: Einführung in die Lehr- und Lernmethode* und in Kapitel 3.3.2.2.2. *Modul Teletandem II: Übersetzen im Teletandem* erläuterten Unterrichtsmodelle wurden mit Studierenden des Arbeitsbereichs Portugiesisch am FTSK erprobt. Das in Kapitel 3.3.2.2.3. *Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem* dargestellte Unterrichtsmodell wurde in Zusammenarbeit mit Dr. Donald Kiraly, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Amerikanistik[682], für Studierende des Faches Englisch als Teil des Moduls Fremdsprachendidaktik entwickelt. Ziel dieses Angebots war, den Nutzen einer Teletandempartnerschaft Portugiesisch-Deutsch/Englisch für interessierte Studierende ohne Vorkenntnisse des Portugiesischen zu untersuchen. Zusätzlich werden Teletandemkurse angeboten, die Studierende autonom, d. h. ohne eine begleitende Lehrveranstaltung zu besuchen[683], durchführen können. Dieses Lernangebot kann von Studierenden aller Fachbereiche der Univer-

[679] Vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.2.1. *Modul Teletandem I: Einführung in die Lehr- und Lernmethode*.
[680] Aufgrund der höheren Arbeitsbelastung der Studierenden wird eine Erhöhung auf zwölf ECTS-LP angestrebt.
[681] Seit WS 08/09 können sich Diplomstudierende das Wahlpflichtmodul Teletandem (WPM TT) als WPM II auf ihre Studienleistungen anrechnen lassen.
[682] Der Abteilung für Anglistik, Amerikanistik und Anglophonie am FTSK.
[683] Studierende, die autonom im Teletandem zusammenarbeiten, sind verpflichtet, zusätzlich zur Evaluation der TTS (vgl. Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*) zwei bis drei Supervisionen pro Semester durchzuführen, wenn sie ECTS-LP erhalten wollen.

sität Mainz wahrgenommen werden. Um den Nutzen der Methode ebenso für Studierende technischer Fächer zu erproben, die mithilfe der Teletandemmethode Portugiesischkenntnisse[684] erwerben oder vertiefen möchten, biete ich seit dem Sommersemester (SS) 2009 am Sprachenzentrum (SpZ) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) außerdem einen Intensivkurs Portugiesisch (vier SWS[685]) bzw. das *Modul III: Fremdsprachenlernen im Teletandem* (sechs SWS) an. Auch die Studierenden des KIT können autonom mit ausländischen Teletandempartnern kooperieren (zwei SWS)[686]. In Abbildung 4 werden die Details der einzelnen Kurse dargestellt.

	TT-Projekt UNESP/FTSK	**Modul I: Einführung in die Lehr- und Lernmethode TT**	**Modul II: Übersetzen im TT**	**Intensivkurs: Portugiesisch im TT**	**Modul III: Fremdsprachenlernen im TT[687]**
	Angebot	FTSK (Fach Portugiesisch)	FTSK (Fach Portugiesisch)	FTSK (AA)	KIT (SpZ)
	Zulassungsvoraussetzung	BA: ab 5. Semester MA: keine	Erfolgreicher Abschluss Modul 1	keine	keine
	Einführungsveranstalt.	nein	nein	ja	nein
	Begleitende Lehrveranstaltung (LV)	ja	ja	nein	ja
	Virtuelle Gruppentreffen	1 – 2 pro Semester	1 – 2 pro Semester	1 – 2 pro Semester	1 – 2 pro Semester
Evaluation	**Supervision**	1 – 3	1 – 3	3	3
	Bewertungsbogen TT-Sitzung (BBS)	Nach jeder TTS (mind. 20 BBS)	Nach jeder TTS; (mind. 20 BBS)	Nach jeder TTS; (insges. 12 BBS)	Nach jeder TTS; (insges. 20 BBS)
	Bewertungsbogen TT-Kurs (BBK)	Am Ende der TT-Partnerschaft	Am Ende der TT-Partnerschaft	Am Ende der TT-Partnerschaft	Am Ende der TT-Partnerschaft
	Vokabelliste	Nach jeder TTS	Nach jeder TTS	Nach jeder TTS	Nach jeder TTS
	Hausarbeit	ja	ja	nein	nein
	Dauer	1-2 Semester	1-2 Semester	1 Semester	1-2 Semester
	Zeitraum	WS 2007/08 – SS2010 (vier Kurse[688])	SS 2010[689]	WS 2008/09 – 2009/10	SS 2009 – 2010
	Stundenanzahl[690]	6 SWS	6 SWS	2 – 4 SWS	6 SWS
	Anrechnung	9 ECTS	9 ECTS	Keine	6 ECTS

Abb. 4

[684] Wie bereits angedeutet, könnte das Sprachangebot nach Abschluss der Pilotphase des Teletandemprojektes auf weitere Fremdsprachen ausgedehnt werden. Bereits im SS 2009 konnte eine Zusammenarbeit mit der italienischen Università del Salento initiiert werden, seither haben sechs Studierende des SpZ des KIT mit italienischen Lernpartnern autonom im Teletandem zusammengearbeitet. Auch mit den Kollegen des Faches Italienisch am FTSK wurden erste Kontakte geknüpft, eine Einführung der Methode für Italienisch könnte nach Abschluss der vorliegenden Arbeit realisiert werden. Die für das SS 2010 mit der chilenischen Universidad de Concepción geplante Zusammenarbeit musste aufgrund der Erdbebenkatastrophe zu Beginn des Jahres 2010 zurückgestellt werden.

[685] Semesterwochenstunden (SWS).

[686] Dabei bestimmen sie Zeitpunkt und Ort für die Durchführung der Teletandemsitzungen selbstständig.

[687] In Kapitel 3.3.2.2.4. *Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem*, werden die am SpZ des KIT angebotenen Teletandemkurse detailliert dargestellt (vgl. Abb. 6).

[688] Bis zum WS 2009/10 wurde das Modul Teletandem I lediglich im WS angeboten.

[689] Das Modul Teletandem II kann von MA-Studierenden des Faches Portugiesisch im Rahmen der Fachübersetzung Wirtschaft für Diplom- und Masterstudierende belegt und als Modul Translatorische Kompetenz (TK) auf die Studienleistungen angerechnet werden.

[690] Die Vor- und Nachbereitungszeit der TTS, die pro SWS ein bis zwei SWS entspricht, wird in der hier angegebenen Stundenanzahl nicht berücksichtigt.

In den Kapiteln 3.3.2.2.1. bis 3.3.2.2.4. werden die vier Unterrichtsmodelle in Unterkapiteln (Anmeldung/Einführung, Kursaufbau [einschließlich virtuelle Gruppentreffen], Evaluation) beschrieben. Als Evaluationsinstrumente gelten schriftliche Dokumente der Studierenden aus der TT-Zusammenarbeit wie der *Bewertungsbogen Teletandemsitzung* (BBS), das *Glossar* bzw. die *Vokabelliste*[691], das *Problemprotokoll*, der *Bewertungsbogen Teletandemkurs* (BBK)[692] und ein Bericht, in dem die Studierenden ihre Zusammenarbeit im Teletandem unter Berücksichtigung eines oder mehrerer in der begleitenden Lehrveranstaltung erabeiteten theoretischen Aspekte darstellen. Des Weiteren werden die von der Lehrkraft mit den Lernpartnern online durchgeführten Supervisionssitzungen als zusätzliches Evaluationsinstrument verstanden. In Kapitel 3.3.2.2.5. *Lehrkraftunterstütztes, autonomes Lernen vs. totale Autonomie* wird abschließend kurz das Problem der Autonomie im lehrkraftunterstützten, evaluierten autonomen Lernen erörtert[693] und erneut auf die Bedeutung der Supervision für das autonome Lernen im Teletandem eingegangen.

3.3.2.2.1. Modul Teletandem I: Einführung in die Lehr- und Lernmethode

In diesem Kapitel werden der Aufbau des Moduls Teletandem I sowie seine Durchführung erläutert, außerdem werden die verwendeten Evaluationsinstrumente (Selbstevaluation, externe Evaluation) sowie die Realisation und der Nutzen virtueller Supervisionen und Gruppentreffen dargestellt. Des Weiteren wird die Bedeutung einer begleitenden Lehrveranstaltung für die Begünstigung von Teletandemkooperationen und autonomen Lernprozessen im Allgemeinen herausgearbeitet.

3.3.2.2.1.1. Anmeldung und Einführung

Studierende des Faches Portugiesisch, die das Modul Teletandem belegen möchten, melden sich zunächst im Studieninformationsnetz der Johannes Gutenberg Universität Mainz *Jogustine* an[694]. Nach ihrer Anmeldung erhalten sie von der für das Projekt zuständigen Lehrkraft eine Email mit näheren Informationen zum Lernen im Teletandem und werden gebeten, das Online-Anmeldeformular[695] auszufüllen. Darin geben sie an, wie gut sie ihre

[691] Im Rahmen dieser Dissertation werden die Begriffe Glossar und Vokabelliste synonym verwendet.
[692] Siehe Anhang.
[693] Vgl. auch Brammerts/Kleppin (2005), Brammerts et al. (2007), Brammerts (2008).
[694] Studierende, die autonom im Teletandem zusammenarbeiten möchten, setzen sich direkt mit der Lehrkraft in Verbindung.
[695] Zur Anmeldung vgl. den Online-*Anmeldebogen* unter http://teletandem.de/index.php?option=com_ckforms&view=ckforms&id=1&Itemid=85.

bisherigen Kompetenzen in der Fremdsprache einschätzen und welche Lernziele sie im Teletandem erreichen wollen. Des Weiteren geben sie Auskunft über ihr Alter, ihre Interessen und den Zeitraum, in dem sie die Partnerschaft durchführen möchten.

Bevor die Studierenden sich anschließend auf der Internetseite *Teletandem Brasil* der UNESP[696] um einen Teletandempartner bewerben, sollten sie sich mit der autonomen Lehr- und Lernmethode, insbesondere mit den dem Teletandemlernen zugrunde liegenden Prinzipien Autonomie, Gegenseitigkeit und Einsprachigkeit[697] vertraut gemacht und die Kursbeschreibung Teletandem aufmerksam gelesen haben, die sie auf der Internetseite des Projektes herunterladen können[698]. Da es sich bei dem Modul Teletandem nicht um ein herkömmliches Lehrangebot handelt, sondern die erfolgreiche Teilnahme sehr von den Fähigkeiten der Studierenden abhängt, ihren persönlichen Lernprozess autonom, d. h. selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten und sich für das Erreichen der eigenen wie auch der Lernziele des Partners einzusetzen, werden Studierende angeregt zu überlegen, ob die Methode ihrem Lerntyp entspricht. Zusätzliche Beratung erfolgt gegebenenfalls in einem Gespräch oder virtuellen Treffen mit der verantwortlichen Lehrkraft.

Die bei der Anmeldung auf der Seite der UNESP von den deutschen Studiernden gemachten Angaben und Wünsche werden analysiert und mit denen der brasilianischen Kommilitonen abgeglichen. Nach Zuordnung eines geeigneten Teletandempartners, erhalten die Studierenden eine Email mit Namen und Emailadresse des Partners und der Bitte, ein Konto in den Kommunikationsprogrammen *Windows Live Messenger* (WLM), *Oovoo* oder *Skype* zu eröffnen und dem Partner die eigene Kontaktadresse mitzuteilen. Die Studierenden bestimmen den Zeitpunkt für die Aufnahme ihrer Lernpartnerschaft selbst, in der Regel verabreden die Partner noch in derselben Woche ein erstes virtuelles Treffen[699], um sich kennen zu lernen. Diese Phase ist von großer Bedeutung für eine dauerhafte Teletandembeziehung, denn die Studierenden stellen schon früh fest, ob sie einen geeigneten Partner gefunden haben. Stellt sich heraus, dass einer oder beide der für eine Teletandempartnerschaft ausgewählten Studierenden aus persönlichen Gründen nicht miteinander zurechtkommen, besteht die Möglichkeit sich erneut um einen Partner zu bewerben.

Um die kritsche erste Phase zu erleichtern und zu vermeiden, dass persönliche Aspekte der Partnerschaft zu sehr im Vordergrund stehen, werden die Studierenden von der sie be-

[696] Vgl. hierzu die Projektinternetseite unter www.teletandembrasil.org. Ausführliche Erläuterungen zum Aufbau der Seite finden sich in Kapitel 3.3.1.2. *Die Internetseite des Projektes Teletandem Brasilien*.
[697] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2. *Die Prinzipien des Lernens im Teletandem*.
[698] Vgl. auch das PDF-Dokument *Teletandemkurs – Kursbeschreibung*, aufgerufen am 15.3.11 unter http://teletandem.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=54
[699] Der Zeitpunkt für das erste virtuelle Treffen hängt von verschiedenen Faktoren ab, grundlegend ist dabei das Vorhandensein der benötigten technischen Ausrüstung (Computer, DSL-Anschluss, Webcam, Headset).

treuenden Lehrkraft darauf hingewiesen, dass man auch mit einem Partner, der auf den ersten Blick nicht den idealen Vorstellungen zu entsprechen scheint, eine erfolgreiche Teletandempartnerschaft durchführen kann. Denn im Teletandem geht es vor allem um den Austausch und die Kooperation mit einem Spezialisten (und Gleichgesinnten) in der Fremdsprache, um Sichtweisen des zu einem anderen Kulturkreis gehörenden Lernpartners kennen zu lernen und dabei für das Studium und die spätere Berufstätigkeit wichtige Kompetenzen zu vertiefen. Trotzdem sollte die Lehrkraft die Wünsche der Studierenden hinsichtlich der Partnerwahl unbedingt berücksichtigen, denn die Erfahrungen des Pilotprojektes haben ergeben, dass die Lerner die gemeinsamen Sitzungen umso leichter gestalten können, je besser sie sich auf Anhieb verstehen.
Entscheiden sich Studierende während der vorlesungsfreien Zeiten oder des laufenden Semesters dafür eine Teletandempartnerschaft aufzunehmen, erhalten sie vor Beginn der Zusammenarbeit eine virtuelle Einführung in die wichtigsten Grundlagen der Lehr- und Lernmethode[700], die ansonsten in der begleitenden Lehrveranstaltung vermittelt werden.

3.3.2.2.1.2. Kursaufbau

Das Modul Teletandem setzt sich aus drei Übungen, einer begleitenden Lehrveranstaltung (LV) und zwei autonom durchgeführten Übungen *Teletandemsitzung*, à zwei SWS zusammen, die Studierenden des Faches Portugiesisch am FTSK mit insgesamt neun ECTS-LP auf die Studienleistungen angerechnet werden[701]. Außerdem werden ein- bis zweimal pro Semester virtuelle Gruppentreffen mit den brasilianischen und deutschen Studierenden, Tutoren und Lehrkräften durchgeführt.

Begleitende Lehrveranstaltung

In der wöchentlich stattfindenden begleitenden LV[702] werden die Teilnehmer in verschiedene Lern-, Sprach- und Fremdsprachenerwerbstheorien eingeführt und die theoretischen Grundlagen der Lehr- und Lernmethode Teletandem werden vermittelt. Dazu gehören die Prinzipien des Teletandemlernens *Autonomie*, *Gegenseitigkeit* und *Einsprachigkeit* sowie die *Einstellungen der Lehrkraft und der Lerner*. Während die Vermittlung grundlegenden Wissens über behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Theorien[703] die Studierenden dazu befähigen soll, das Lernen begünstigende bzw. hemmende Faktoren zu

[700] Zu dieser virtuellen Einführung ist auch der ausländische Teletandempartner eingeladen, das Treffen der Lehrkraft mit den Studierenden findet mithilfe des Videokonferenzprogramms Oovoo statt.
[701] Vgl. Kapitel 3.3.2.2. *Der Teletandemkurs*.
[702] Die begleitende Lehrveranstaltung ist strukturell und inhaltlich wie ein Seminar konzipiert, je nach institutionellen Vorgaben kann sie jedoch auch als Vorlesung oder Übung gestaltet werden.
[703] Vgl. Teil 1 dieser Arbeit.

differenzieren und somit die Reflexion über das Lernen und insbesondere den eigenen Lernprozess anzuregen[704], dient die intensive Auseinandersetzung mit den Prinzipien dazu, den Studierenden die auf Gegenseitigkeit beruhende, interaktive Zusammenarbeit mit den ausländischen Kommilitonen in den TTS zu verdeutlichen.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung organisiert die Lehrkraft außerdem ein- bis zweimal pro Semester virtuelle Gruppentreffen mit den brasilianischen und deutschen Studierenden, Tutoren und Lehrkräften. Mithilfe der Programme Skype, Windows Live Messenger oder Oovoo sowie einem Beamer, Mikrofon und Lautsprechern treffen sich die aktuellen Teletandempaare, Tutoren und Lehrkräfte, um sich als Lerngruppe, die ein gemeinsames (Lern-)Ziel verfolgt, nämlich von den muttersprachlichen Partnern mehr über die noch fremde Sprache und Kultur zu erfahren, zu definieren und sich über die in den Partnerschaften gemachten (Lern-)Erfahrungen auszutauschen, Probleme zu diskutieren, aber auch an den Universitäten vertretene, unterschiedliche theoretische Lehr- und Lernansätze zu vergleichen bzw. das Lernen begünstigende Faktoren herauszuarbeiten und auf die Teletandempraxis zu transferieren. Diese Treffen tragen entscheidend zur Gruppenkonstituierung bei, die für das angemessene Lernen im Teletandem als wichtig erachtet wird, da die Studierenden im Rahmen dieses Austauschs erfahren, dass sie nicht völlig losgelöst vom universitären Kontext, allein auf sich gestellt lernen, sondern dass sie zu einer Gruppe Studierender und Lehrkräfte gehören, die ihnen persönlich bekannt ist und mit der sie sich jederzeit austauschen können. Das dadurch entstehende *Wir*-Gefühl erhöht die Hemmschwelle, eine Teletandempartnerschaft frühzeitig zu beenden, was in erster Linie auf den regelmäßigen Kontakt und den Austausch der Studierenden und Lehrkräfte und die damit verbundene Entwicklung interpersonaler Beziehungen nicht nur mit dem Teletandempartner, sondern mit allen Teilnehmern der Gruppe, zurückgeführt werden kann. Aufgrund der gemachten Erfahrungen wird in Zukunft angestrebt, jeweils zu Beginn des Semesters ein virtuelles Gruppentreffen anzubieten.

An dieser Stelle sollte betont werden, dass sich die Hauptfunktion der Lehrkräfte während der virtuellen Gruppentreffen auf die Moderation der Gesprächsrunde beschränkt, damit die Studierenden möglichst frei kommunizieren. Soll in der Gruppensitzung ein bestimmtes Thema im Mittelpunkt der Diskussion stehen, beispielsweise die Umsetzung der Teletandemprinzipien in der Lernpartnerschaft, sollte dies vorab von den Lehrkräften in beiden Ländern besprochen werden, die ihre Studierenden rechtzeitig informieren und sie da-

[704] Zur Bedeutung der Reflexion und Selbstbeobachtung vgl. auch Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs* und Kapitel 2.4.2.2. *Geschichten & Diskurse – Theorie: Anwendungsmöglichkeiten der Lehr- und Lernmethode Teletandem im universitären Kontext*.

rum bitten, sich auf das Thema vorzubereiten. Die Erfahrungen zeigen, dass insbesondere die Diskussion der Teletandemgrundsätze in der Gruppe, aber ebenso der Dialog über wichtige lerntheoretische Aspekte, die Reflexion der Lerner über bereits erworbenes Wissen begünstigt und die Konstruktion neuen Wissens gefördert wird.

Teletandemsitzungen

Die vier SWS umfassenden, in zwei Übungen unterteilten Teletandemsitzungen werden von den Studierenden autonom, d. h. ohne die Anwesenheit einer Lehrkraft durchgeführt und inhaltlich und didaktisch selbstständig vor- und nachbereitet. Dabei treffen sich die Teletandempartner regelmäßig zweimal pro Woche mithilfe der Kommunikationsprogramme Oovoo, Skype oder WLM im Internet. Bei den Teletandemsitzungen sitzen sich die Studierenden am Computer gegenüber und kommunizieren synchron audiovisuell, mündlich und schriftlich mit Webcam und Headset unter vier Augen miteinander. Die im Rahmen der Teletandemsitzungen gegebene authentische Kommunikationssituation bietet den Studierenden eine gute Gelegenheit, auch die in anderen Lehrveranstaltungen erworbenen Kompetenzen anzuwenden, zu üben und zu vertiefen.

Die Übung *Teletandemsitzung* besteht aus zwei Einheiten à 45 Minuten für jede Sprache, die sich in jeweils drei Phasen gliedern:

1. Konversation über ein oder mehrere Themen (25-30 Minuten)
2. Sprachliches Feedback (ca.10 Minuten)
3. Bewertung und Dokumentation der Sitzung (ca. 5-10 Minuten).

In der Regel sprechen die Studierenden zu Beginn der TTS über persönliche Themen wie Familie, Freunde, Hobbies, Studium oder Reisen, bevor sie sich einem mit dem Partner im Voraus verabredeten Thema zuwenden. Die Vorbereitung des deutschen Teils der Sitzung obliegt dem deutschen Muttersprachler, die des portugiesischen Teils dem portugiesischsprachigen Kommilitonen. Dabei bleibt es den Lernern überlassen, ob sie in den beiden Sitzungsteilen ein gemeinsames Thema besprechen oder sich in den jeweiligen Sprachen über unterschiedliche Themen unterhalten.

Um Studierende, denen die selbstständige Themenwahl anfangs schwerfällt, beim selbstbestimmten Lernen zu unterstützen, wurde ein *Themenkatalog*[705] als Anregung für die Teletandemsitzungen entwickelt. Ferner besteht die Möglichkeit, sich jederzeit an die Lehrkraft zu wenden, um Hinweise für die inhaltliche, sprachliche und didaktische Gestaltung der TTS zu erhalten. Der Themenkatalog umfasst sechs Themengruppen, darunter *Persönliches*, *Landeskunde*, *Wirtschaft*, *Kultur/Kulturwissenschaft*, *Sprache/Sprachwissenschaft*

[705] Vgl. *Teletandem Themenkatalog* im Anhang dieser Dissertation.

sowie *Interkulturelle Zusammenarbeit*, dabei sind die Themen sehr weit gefasst und bieten den Studierenden viel Spielraum für die individuelle Ausgestaltung[706].

In der zweiten Phase (sprachliches Feedback) geben die Lernpartner ein kurzes Feedback zur sprachlichen Performanz in der Fremdsprache, damit der Nicht-Muttersprachler Schwierigkeiten erkennen und reflektieren kann. Auch kann der Muttersprachler Übungsvorschläge machen, die der Kommilitone in Form von Hausaufgaben erfüllt und vor der nächsten Sitzung an den Partner sendet, damit dieser sie korrigieren und dem anderen vor dem nächsten Treffen zuschicken kann. Dadurch setzen sich die Lerner gezielt mit für ihren Lernprozess wichtigen linguistischen Fragen auseinander, die gegebenenfalls beim nächsten Treffen aufgegriffen bzw. im Rahmen der Besprechung eines neuen Themas wiederholt werden. Im Anschluss an die Sitzung füllen die Studierenden den Bewertungsbogen Teletandemsitzung (BBS) aus und aktualisieren ihre Vokabelliste (Glossar)[707], die sie an die Lehrkraft senden.

3.3.2.2.1.3. Evaluation

Damit Teletandem als Modul angeboten und ECTS-Leistungspunkte vergeben werden dürfen, mussten zunächst sinnvolle Evaluationsinstrumente[708] entwickelt werden, die den Lernprozess der Studierenden unterstützen und dokumentieren und die mit anderen im Rahmen des Studiums zu erbringenden Leistungen vergleichbar sind. Deshalb wurden bereits zu Beginn des Pilotprojektes zweisprachige Evaluationsinstrumente entworfen, darunter zwei Fragebogen (BBS, BBK), das Glossar sowie das Problemprotokoll[709]. Diese wurden den brasilianischen und deutschen Studierenden zu Beginn ihrer Partnerschaften ausführlich erläutert sowie in Form von Exceltabellen zur Verfügung gestellt.

Bewertungsbogen Teletandemsitzung (BBS)

Der BBS setzt sich aus 14 Fragen zusammen, die auf verschiedene Lernaspekte fokussieren. Nach der ersten Frage zur allgemeinen Beurteilung der TTS folgen Fragen zu eigenen

[706] Wie die Rückmeldungen der Studierenden aus den Lehrveranstaltungen und den Supervisionen ergeben, haben die Partner in der Regel keine Schwierigkeiten, selbstständig Themen zu finden, die für beide interessant sind.

[707] Siehe Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.

[708] Vgl. auch *Bewertungsbogen Sitzung* (BBS), *Bewertungsbogen Kurs* (BBK) sowie *Glossar*. Bei Problemen mit der TT-Partnerschaft, die die Studierenden nicht selbstständig lösen können, füllen sie das *Problemprotokoll* aus und leiten es an die brasilianischen und deutschen Lehrkräfte weiter, die den Partnern vermittelnd zur Seite stehen.

[709] Die Evaluationsinstrumente wurden im Verlauf des Projektes unter Berücksichtigung des Feedbacks der Studierenden an die Bedürfnisse der Lerner angepasst, sodass in die Auswertung der Daten (vgl. Kapitel 4.) verschiedene Versionen der BBS, BBK und Glossare einbezogen werden. Vgl. auch die Evaluationsinstrumente im Anhang.

bzw. beim Partner während der TTS aufgetretenen Problemen[710] sowie zur Einschätzung der Verbesserung studienrelevanter Kompetenzen[711]. Die verschiedenen Fragestellungen sollten die Lerner dazu ermuntern, die jeweilige Teletandemsitzung nach bestimmten Kriterien wie *Technik, Wortschatzerweiterung, Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis, Schreiben, Andere* subjektiv zu evaluieren sowie die sich daraus für sie ergebenden Erkenntnisse mit dem Partner zu besprechen und für die Gestaltung der nächsten Sitzungen zu berücksichtigen. In Frage fünf wird nach den Mitteln (*Sprach-, Videoaufnahme, Emails oder Dateien senden, Texte korrigieren, Andere*), die in der TTS genutzt wurden, gefragt, in der sechsten Frage werden die Studierenden gebeten, die in den Teletandemsitzungen mit dem Partner behandelten Themenbereiche (u. a. *Persönliches, Landeskunde, Wirtschaft, Kultur/Kulturwissenschaft, Sprache/Sprachwissenschaft*) sowie die konkret gemeinsam bearbeiteten Themen anzugeben.

Die Fragen sieben bis zehn beziehen sich auf das gegenseitige Korrekturverhalten der Lernpartner und grenzen das Lernen im Teletandem gegenüber einfachen Chatsituationen ab. Ein wichtiger, die Methode Teletandem betreffender und ausführlich mit den brasilianischen Kollegen diskutierter Punkt betrifft die Art und Weise von sowie den günstigsten Zeitpunkt für Korrekturen *fehlerhafter* fremdsprachlicher Äußerungen des Lerners durch den Muttersprachler. Wie in Teil 2 dieser Dissertation dargestellt[712], impliziert das kooperative Lernen im Teletandem nicht nur die Kommunikation mit einem ausländischen Partner, sondern ebenso das Sprechen und die Reflexion *über* Sprache. Im Gegensatz zu einfachen Chatsituationen, in denen der Austausch mit einem anderen Menschen im Vordergrund steht, zielen die Studierenden im Teletandem darauf ab, ihr Wissen über die Fremdsprache systematisch zu erweitern. Damit dieses Ziel erreicht wird, sind die Lerner auf die Korrekturen ihres Partners angewiesen. Dass sich Korrekturen, je nachdem wie und zu welchem Zeitpunkt sie vom Partner geäußert werden, positiv oder negativ auf das dem Teletandem zugrundeliegende Prinzip der Gegenseitigkeit auswirken können, das wiederum entscheidend für einen empathischen, gleichberechtigten Umgang der Studierenden miteinander und somit für ihre (Lern-)Motivation ist, wurde bereits ausführlich dargelegt[713].

Welche über die Teletandemsitzungen hinausgehenden Aufgaben die Studierenden außerdem erledigen, ergibt sich aus der Beantwortung der Frage elf, die in die Punkte *Hausauf-*

[710] Vgl. Frage zwei und drei des BBS.
[711] Vgl. Frage vier des BBS.
[712] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.3. *Teletandem ist nicht chatten*: *Sechs Lerngrundsätze*.
[713] Vgl. Teil 1 dieser Dissertation, u. a. Kapitel 2.2.2.1. *Positive und negative Verstärkung*, Kapitel 2.2.2.2. *Bestrafung und Löschung* sowie Teil 2, Kapitel 3.2.2.2.2. *Das Prinzip der Gegenseitigkeit im Teletandem* und Kapitel 3.2.2.3.2. *Zwölf Leitsätze für den Fremdsprachenerwerb*.

gaben, Korrekturen, Recherchen, Emailkontakt mit dem Partner und *Anderes* unterteilt ist. Die drei letzten Fragen[714] des Bewertungsbogens bieten den Lernern Raum, um negative und positive Erfahrungen der Teletandemsitzungen anzuführen und Vorsätze für die kommenden Sitzungen zu formulieren.

Die Studierenden konnten eine Reihe der in den BBS zu den Teletandemsitzungen gestellten Fragen auf einer Skala von eins bis fünf bewerten (Abb. 5), wobei eins die jeweils beste und fünf die schlechteste Evaluation[715] darstellt.

		Bewertungen				
		1	2	3	4	5
1.	**Wie hat Ihnen die Teletandem-Sitzung gefallen?**	sehr gut	gut	mittel	wenig	gar nicht
2.	**Gab es Probleme?**	gar keine	wenige	mittel	viele	sehr viele
3.	**Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?**					
4.	**Bitte bewerten Sie die Verbesserung folgender Kompetenzen**	sehr viel	viel	mittel	wenig	gar nicht
7.	**Wie häufig haben Sie Ihren Partner korrigiert?**	gar nicht	selten	mittel	viel	sehr häufig
9.	**Wie häufig hat Ihr Partner Sie korrigiert?**					
8.	**Wie erfolgreich, denken Sie, haben Sie Ihren Partner korrigiert?**	sehr erfolgreich	erfolgreich	mittel	wenig erfolgreich	gar nicht erfolgreich
10.	**Wie erfolgreich hat Sie Ihr Partner korrigiert?**					

Abb. 5

Diese Einteilung wurde gewählt, damit die Note drei einer mittleren Bewertung entspricht und eine Übereinstimmung sowohl mit der in Deutschland verwendeten Notenskala (eins = *sehr gut* bis sechs = *ungenügend*) als auch mit der brasilianischen Notengebung (zehn = *sehr gut* bis eins = *ungenügend*) vermieden wird.

Glossar

Bei den nach jeder Sitzung geführten Glossaren handelt es sich um einen wichtigen, das Lernen im Teletandem ergänzenden Arbeitsauftrag. Anhand der von den Teilnehmern erstellten Glossare können nicht nur die in den Sitzungen von den Partnern besprochenen

[714] Vgl. Fragen 11-13.

[715] Bezogen auf die Fragen sieben und neun (Korrekturverhalten) wurde den Studierenden vorab erklärt, dass eine Benotung mit vier oder fünf Punkten keine schlechte Bewertung darstellt, sondern als Ausdruck einer sprachlich reflektierten Zusammenarbeit verstanden werden kann.

Themen sehr gut nachvollzogen werden, sondern sie dienen ebenso als Korpus für die Analyse der sprachlichen Entwicklung[716] der einzelnen Teilnehmer[717]. Die ebenfalls als Exceldatei versendete Glossarvorlage ist in vier Spalten unterteilt: In die erste Spalte tragen die Studierenden die Nummer der Teletandemsitzung ein, in die zweite Spalte *Portugiesisch* die neu gelernten portugiesischen Wörter, Ausdrücke, Sätze etc., in die dritte Spalte *Übersetzung Deutsch* die deutschen Entsprechungen. In der vierten Spalte *Anmerkungen/Beispiele* haben die Studierenden Gelegenheit, zum jeweiligen Eintrag gehörige Beispiele und Erklärungen des Kommilitonen in der Fremdsprache sowie eigene Anmerkungen zu notieren.

Bewertungsbogen Teletandemkurs (BBK)

Der Bewertungsbogen Teletandemkurs (BBK)[718], der der abschließenden Bewertung des Teletandemkurses dient, besteht aus dreizehn Fragen und ist ähnlich wie der BBS strukturiert, dabei entspricht auch die Bewertungsskala der des BBS (vgl. Tab. 2). Im Folgenden werden nur die Fragen des BBK angeführt, die sich vom BBS unterscheiden.

In den Fragen sechs und sieben werden die Studierenden um die Bewertung der das Teletandem begleitenden Lehrveranstaltung sowie um Anregungen zur Verbesserung derselben gebeten. Die Fragen acht und neun zielen auf die allgemeine und detaillierte[719] Bewertung des Spracherwerbs (gleicher Zeitraum und Aufwand) im Teletandem im Gegensatz zu konventionellem Sprachunterricht ab. Während die Bewertungsskala (Frage acht) der des BBS entspricht, umfasst die Skala bei Frage neun drei Antwortmöglichkeiten (*besser – gleich – schlechter*). In der zehnten Frage evaluieren die Studierenden, wie gut sie während der TT-Partnerschaft auftretende Probleme eigenständig lösen konnten (Skala eins – fünf).

Problemprotokoll

Das Teletandem Problemprotokoll[720], anhand dessen die Studierenden die das Teletandem begleitenden Lehrkräfte über Schwierigkeiten der Lernpartnerschaft, die sie nicht selbstständig lösen konnten, informieren sollten, ist in vier Problemgruppen, die wiederum in unterschiedliche Aspekte unterteilt sind, geordnet:

Technische Probleme: Die Studierenden kreuzen Probleme mit der Bild- und Tonqualität sowie Softwareprobleme an oder vermerken andere Schwierigkeiten in eigenen Worten.

---

[716] Vgl. hierzu den Begriff der Interlanguage oder Lernersprache in Kapitel 3.2.2.1.2. *Radikale Autonomieansätze* und 3.2.2.3.1. *Das Einsprachigkeitsprinzip und seine Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb im Teletandem*.

[717] Vgl. auch im Anhang dargestelltes Beispielglossar eines TT-Teilnehmers.

[718] Vgl. BBK im Anhang.

[719] Vgl. die beim BBS zu Frage drei angegebenen Unterpunkte.

[720] Vgl. *Teletandem Problemprotokoll* im Anhang.

Terminprobleme: Werden von den Studierenden angegeben, wenn sie Schwierigkeiten haben, gemeinsam mit dem Partner einen Termin für die TTS zu finden, bei wiederholter Unpünktlichkeit des Partners, kurzfristigen Terminabsagen bzw. Nicht-Einhaltung vereinbarter Termine sowie anderen Gründen.

Sprachliche Probleme: An dieser Stelle können die Studierenden Angaben zu Sprachproblemen zu machen, wie zum Beispiel, dass das Sprachniveau des Partners zu hoch bzw. zu niedrig[721] ist.

Persönliche Probleme: Dazu zählen u. a. ein als zu gering empfundenes Engagement des Partners, unzureichende Vorbereitung der TTS, divergierende thematische Interessen, mangelnde Sympathie der Partner füreinander sowie *andere* Aspekte.

Abschließend werden die Studierenden aufgefordert, das von ihnen empfundene Problem in einem Textfeld kurz aus eigener Sicht zu schildern.

Die von den Studierenden während der Teletandemsitzungen bzw. im Anschluss geführten Evaluationsinstrumente (BBS, Glossar) dienen insbesondere der Reflexion der in der jeweiligen Sitzung von den Studierenden behandelten Themen und Inhalte sowie ihrer didaktischen und sprachlichen Umsetzung. Außerdem ermöglichen sie die Evaluation der Selbstevaluation[722] und Dokumentation der individuellen Lernfortschritte, des Lernprozesses im Allgemeinen, sodass diese auch von externer Seite (Lehrkraft, Institution) nachvollzogen[723] und zur Qualitätssicherung eingesetzt werden können.

Teletandembericht

Nachdem die Teletandempartnerschaft abgeschlossen ist, legt jeder Modulteilnehmer, zusätzlich zu den selbstständig geführten Evaluationsinstrumenten, einen fünf- bis achtseitigen Bericht über seine Teletandempartnerschaft vor. Darin beschreiben die Studierenden die von ihnen für wichtig erachteten Aspekte ihrer Lernpartnerschaft aus einer wissenschaftlichen Perspektive, beispielsweise die Vor- und Nachteile der Lehr- und Lernmethode in Anlehnung an die im Unterricht behandelten Theorien, die Vielfalt und didaktische

[721] Wie bereits in Kapitel 3.2.2.1. *Das Autonomieprinzip* angeführt, muss das fremdsprachliche Niveau der Lernpartner nicht gleich sein. Dennoch zeigt sich, dass gerade Anfänger häufig Hemmungen haben in der Fremdsprache zu kommunizieren, wenn der Partner über ein deutlich höheres FS-Niveau verfügt. Vgl. außerdem Kapitel 3.2.2.3.1. *Das Einsprachigkeitsprinzip und seine Bedeutung für das Lernen im Teletandem*.

[722] Zur Bedeutung der Selbstevaluation für das Lernen vgl. auch Teil 1 dieser Arbeit wie beispielsweise in den Kapiteln 2.3.2.4.3. *Motivation und Lernen in institutionellen Kontexten*, 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*, 2.4.3.5. *Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Umsetzung im Teletandem* angeführt.

[723] Wie bereits erwähnt, werden weder Bewertungsbogen noch Vokabellisten *benotet*, denn die Evaluationsinstrumente dienen nicht der *Bewertung* des individuellen Lernprozesses der Studierenden anhand einer Note, sondern der Nachvollziehbarkeit desselben durch die betreuende Lehrkraft. Würden sie hingegen benotet werden, könnte dies die Studierenden dazu verleiten ihre Antworten zu manipulieren, um eine bessere Note zu erhalten.

Umsetzung der verschiedenen, von ihnen behandelten Themenbereiche sowie die von ihnen wahrgenommene Entwicklung sprachlicher, (inter-)kultureller, translatorischer u. a. Kompetenzen. Der Bericht gilt als Leistungsnachweis für die theoretische Lehrveranstaltung (Modulprüfung) und wird benotet. Dabei weist die Lehrkraft die Studierenden vor Anfertigen des Berichtes darauf hin, dass nicht eine möglichst positive Darstellung der Teletandempartnerschaft erwartet oder mit einer besonders guten Note *belohnt* wird. Vielmehr sollten sich die Studierenden darauf verlassen können, dass ihre konstruktive Kritik am Teletandemlernen oder an der Umsetzung der Lehr- und Lernmethode im universitären Kontext etc., aus wissenschaftlicher Sicht von Bedeutung ist und der stetigen Verbesserung der Methode dient. Dahingegen bestimmen die theoretische Untermauerung der praktischen Beispiele, ihre inhaltliche und sprachliche Darstellung sowie die übersichtliche Präsentation der Ergebnisse der Teletandempartnerschaft die Bewertung der Arbeit.
Eine gute Ergänzung der hier angeführten Evaluationsinstrumente stellt ein Portfolio dar, in dem die Studierenden das Material und die Übungen, die sie in den Teletandemsitzungen mit dem Partner bearbeitet haben, sammeln und nach Beendigung der Teletandempartnerschaft der Lehrkraft zur Verfügung stellen. Dadurch könnten der Lernprozess der Studierenden, ihre fremdsprachendidaktische Entwicklung, aber auch das Erreichen der von den Studierenden während der Teletandemzusammenarbeit festgelegten Lernziele leichter von extern nachvollzogen werden ohne eine die Autonomie der Lerner begrenzende Benotung der Lernleistungen durchführen zu müssen.

3.3.2.2.1.3.1. Supervision

Auch die in diesem Kapitel beschriebenen Supervisionen können als Teil der zu einer Teletandempartnerschaft gehörenden Evaluation und Selbstevaluation verstanden werden. Da die Teilnehmer des Wahlpflichtmoduls Teletandem die begleitende Lehrveranstaltung besuchen, ist der Bedarf an individuellen virtuellen Supervisionen geringer, als bei Studierenden, die *autonom* im Teletandem zusammenarbeiten[724]. Wie bereits in Kapitel 3.3.1.2.4. *Supervision* beschrieben, bieten die von der Lehrkraft (bzw. von Tutoren) angebotenen virtuellen Supervisionssitzungen sowohl den Lernpartnern als auch den sie betreuenden Lehrkräften die Möglichkeit, den Lernprozess aus unterschiedlichen Perspektiven[725] zu verfol-

[724] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2.2.3. *Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem* und Kapitel 3.3.2.2.3.3.1. *Supervision*.
[725] Zu verschiedenen Beobachterperspektiven vgl. u. a. Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*, 2.4.2.1.2. *Grundlegende Begriffe der Geschichten&Diskurse-Theorie*, 2.4.2.1.3. *Geschichten &*

gen und sich in Anlehnung an die in der Lehrveranstaltung diskutierten Theorien über die zu beobachtenden Lernfortschritte auszutauschen. Dies unterstützt die Reflexion der individuellen Lernprozesse aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven, d. h. nicht nur die Selbstbeobachtungskompetenz der Studierenden wird geschult, sondern die Entwicklung der Lernpartner wird aus verschiedenen Fremdperspektiven, und zwar aus Sicht des Partners sowie der die Sitzung beobachtenden Lehrkraft (oder des Tutors), verfolgt und gegebenenfalls kommentiert[726].

Damit auch die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion der Lehrkräfte und Tutoren aufgezeigt sowie eine auf Reflexion beruhende Haltung der Betreuer der Lernpartnerschaften gewährleistet werden kann, wurden außerdem *virtuelle Tutorensupervisionen*[727] eingeführt. In den Tutorensupervisionen besprechen jeweils ein brasilianischer und ein deutscher Teletandemtutor in Anwesenheit der sie betreuenden Lehrkraft die Ergebnisse aus den von ihnen mit den Teletandempaaren durchgeführten Supervisionssitzungen[728] und versuchen diese theoretisch zu untermauern. Dabei greifen die Tutoren auf ihre in Modul I erworbenen (lern-)theoretischen Kenntnisse zurück, reflektieren ihre Beobachtungen und diskutieren die ihnen wichtig erscheinenden Aspekte der Supervisionen, die sie später u. a. in Anlehnung an die nicht-direktive Beratung nach Carl R. Rogers mit den Studierenden besprechen[729].

Im Anschluss an die Tutorensupervision verabreden die brasilianische und deutsche Lehrkraft ein virtuelles Treffen, um dem *Lehrpartner* ihre bei den Tutorensupervisionen gemachten Beobachtungen mitzuteilen und sich über die von den Tutoren praktizierte Anwendung theoretischen Wissens auf die Teletandempraxis auszutauschen. Diese von den Lehrkräften angebotenen Supervisionen ermöglichen demnach nicht nur einen Einblick in den Lernprozess der Tutoren[730], sondern sollen die Lehrkräfte anregen, die Gestaltung des

---

Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs, 2.4.2.2.1. *Lernprozesse und Lernen* sowie Kapitel 3.2.2.1.4. Autonomie im Teletandem.

[726] Zu den Begriffen *Selbst-* und *Fremdreferenz* vgl. auch Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*.

[727] Zum Konzept der Tutorensupervision vgl. ebenso Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*, Kapitel 2.4.2.2.1. *Lernprozesse und Lernen* und Kapitel 3.3.1.2. *Die Internetseite des Projektes Teletandem Brasilien*.

[728] Wichtig ist hierbei, dass die brasilianischen und deutschen Tutoren sich bei den Supervisionen der Teletandempartner abwechseln, sodass beide Tutoren in der Tutorensupervision über Lernpartner sprechen, die sie in (mindestens) einer von ihnen selbstständig durchgeführten Supervision kennen lernen und bei ihrem Lernen beobachten konnten. Das gleiche gilt für die brasilianischen und deutschen Lehrkräfte, d. h. beide Lehrkräfte haben bereits mit den Tutoren eine Tutorensupervision durchgeführt, deren Eindrücke sie im Anschluss miteinander besprechen, bevor sie den Tutoren Feedback geben.

[729] Vgl. hierzu u. a. Rogers, 2007c.

[730] Um die Beobachtungskompetenz der Tutoren objektiver einschätzen zu können und ihnen konstruktive Tipps zur Verbesserung der Supervisionen geben zu können, empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft hin und

begleitenden Unterrichts kontinuierlich zu reflektieren und gegebenenfalls an die Bedürfnisse der Tutoren und Studierenden anzupassen. Die die Supervisionen abschließenden Gespräche der Lehrkräfte mit den Tutoren wie auch der Tutoren mit den von ihnen betreuten Studierenden zielen auf die erneute Reflexion der Erkenntnisse aus den Sitzungen ab, und tragen dazu bei, die von den Beratern gemachten *selektiv-kontingenten* Beobachtungen herauszuarbeiten sowie die aus ihren individuellen Beobachtungen resultierenden *blinden Flecken* zu erkennen und diese nach Möglichkeit einzugrenzen[731].

3.3.2.2.2. Modul Teletandem II: Übersetzen im Teletandem

Um den Nutzen der Methode Teletandem als gezielte Vorbereitung für die Tätigkeit von Übersetzern zu untersuchen, hatten im Sommersemester 2008 Diplomstudierende des Faches Portugiesisch, die die Fachübersetzung Wirtschaft Portugiesisch-Deutsch belegt hatten, die Gelegenheit, auf freiwilliger Basis mit brasilianischen Kommilitonen der UNESP bzw. mit portugiesischen Muttersprachlern, die am Institut für Germanistik am FTSK studieren und ebenfalls die Fachübersetzung besuchten, im Teletandem zusammenzuarbeiten. Dabei stellt die kooperative Übersetzungsarbeit mit einem Muttersprachler für die Ausgangs- sowie einem für die Zielsprache, speziell für angehende Übersetzer, eine wichtige berufsvorbereitende Übung dar, durch die nicht nur die Teamfähigkeit der Translatoren, sondern insbesondere ihre (inter-)kulturellen Kompetenzen geschult sowie sprachliche Feinheiten der Ausgangs- und Zielsprache auf Augenhöhe vermittelt werden[732].

3.3.2.2.2.1. Anmeldung und Einführung

Studierende des Faches Portugiesisch, die bereits das Modul Teletandem I absolviert haben, können sich im Studieninformationsnetz Jogustine für die Lehrveranstaltung *Fachübersetzung Wirtschaft Portugiesisch-Deutsch* anmelden, in deren Rahmen sie mit einem Kommilitonen der UNESP im Teletandem wirtschaftsrelevante Themen behandeln und Texte übersetzen. Nach Bestätigung ihrer Teilnahme melden sie sich auf der Internetseite *Teletandem Deutschland* an, danach bewerben sie sich auf der Internetseite der UNESP um

---

wieder eine Supervisionssitzung mit einem Teletandempaar vereinbart, das sich bereits mit einem Tutor getroffen hat.

[731] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*.

[732] Vergleiche hierzu auch die Ausführungen zur Bedeutung des Qualitätssicherungsmanagements für Übersetzer, z. B. Zertifizierung nach ISO 9000, DIN EN 15038 oder LICS, bei Sauer/Schmitz (2010: 10-14): *Darf's noch ein bisschen mehr sein?*; Opfer (2010: 16-19): *Optimierung erwünscht*; Dalla-Zuanna (2010: 20-25): *Direkte Qualitätsmessung* und Kurre (2010: 26-29): *Zertifizierung als Chance* In: MDÜ, Fachzeitschrift für Dolmetscher und Übersetzer, 56. Jahrgang, 2/10.

einen Partner, der bereits über gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen und ebenfalls Interesse haben sollte, sich mit Wirtschaftsthemen auseinanderzusetzen. Da es sich bei den Teilnehmern um Studierende handelt, die bereits über umfassende Erfahrungen mit der Lehr- und Lernmethode verfügen, können die Lerner, sobald sie die Kontaktdaten ihres Partners erhalten haben und ihnen der thematische Schwerpunkt der Lehrveranstaltung mitgeteilt wurde, mit der Zusammenarbeit beginnen.

3.3.2.2.2.2. Kursaufbau

Das Modul Teletandem II setzt sich aus drei Lehrveranstaltungen zusammen, der Fachübersetzung Wirtschaft Portugiesisch-Deutsch (zwei SWS) sowie zwei Übungen Teletandemsitzungen (à zwei SWS). Des Weiteren werden auch im Modul Teletandem II ein bis drei virtuelle Gruppentreffen mit den brasilianischen und deutschen Studierenden, Tutoren und Lehrkräften durchgeführt. Das Ziel dieser Treffen ist, wie bereits erwähnt, die Gruppenkonstituierung sowie der regelmäßige Austausch der Studierenden über die Partnerzusammenarbeit aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven. Die Teletandempaare haben bei den Treffen Gelegenheit, ihre Herangehensweise in Bezug auf Textanalyse, Terminologiemanagement und das Übersetzen der Wirtschaftstexte zu besprechen, zu vergleichen und gegebenenfalls Vorschläge oder Arbeitsweisen (Lernstrategien) der anderen Lerner aufzugreifen und in den Teletandemsitzungen umzusetzen. Dabei besteht die Hauptaufgabe der Lehrkräfte in der Vorbereitung und Moderation der Treffen.

In der Fachübersetzungsübung werden portugiesischsprachige Wirtschaftstexte zu einem mit den Studierenden zu Beginn des Semesters besprochenen Wirtschaftsthema ausgewählt, sprachlich und inhaltlich analysiert und anschließend in die deutsche Sprache übertragen. In der Präsenzlehrveranstaltung arbeiten die Studierenden allein oder in Kleingruppen zusammen. Die Vorbereitung der in der Lehrveranstaltung zu besprechenden Texte wird gemeinsam mit einem Kommilitonen der UNESP in den Teletandemsitzungen durchgeführt. Dabei haben die Studierenden ebenfalls die Möglichkeit, selbstständig Texte auszuwählen, sie mit dem Partner zu besprechen, zu übersetzen und diese anschließend im Unterricht zu präsentieren. Der Aufbau der Übungen *Teletandemsitzung* entspricht der unter Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Kursaufbau* beschrieben Struktur.

Die angemessene zielsprachliche Formulierung einer Translation stellt den wichtigsten Teil der Übersetzungsarbeit dar, bedenkt man, dass zukünftige Auftraggeber die Qualität einer Übersetzung in der Regel vor allem an der Güte des Textes in der Zielsprache beurteilen. Die Zusammenarbeit von Muttersprachlern der Ausgangs- und Zielsprache im Tel-

etandem ist deshalb gerade für angehende Translatoren eine sehr wichtige Übung, denn selbst Studierenden mit einem hohen Niveau in der Fremdsprache können wichtige Konnotationen, Kollokationen, rhetorische Stilmittel (z. B. Ironie) oder andere, für das umfassende Verständnis des Ausgangstextes benötigte sprachliche Details entgehen bzw. diese fehlinterpretiert werden. Aus diesem Grund beschränkt sich die Unterstützung des Teletandempartners bei der Übersetzungsarbeit nicht vorrangig auf terminologische Entscheidungen, sondern zielt vielmehr auf eine Verbesserung des allgemeinen Textverständnisses ab. Dabei reicht es meist aus, wenn der Muttersprachler (Ausgangstext) dem Übersetzer, der in Bezug auf den Zieltext Muttersprachler ist, subtile Aussagen und Bedeutungen des Ausgangstextes erläutern kann, selbst wenn er dies in der Fremdsprache (Ausgangssprache) tut. Mithilfe dieses vom Partner vermittelten *Spezialistenwissens* gelingt es dem Übersetzer in der Regel besser, den Ausgangstext im Detail zu erfassen und ihn entsprechend in die Zielsprache zu übertragen. Wie der Pilotversuch im SS 2008 zeigt, verlieren die Studierenden dank der Lernpartnerschaften die Angst vor schwierigen Texten, weil sie die Zusammenarbeit mit einem Muttersprachler befähigt, sprachliche Stilmittel in der Fremdsprache zu erkennen und angemessen zu übersetzen. Dies wirkt sich auf die Gestaltung des Zieltextes aus und verhindert die Tendenz, Texte linear zu übertragen.

In der Lehrveranstaltung trainieren die angehenden Translatoren anhand fiktiver Übersetzungsaufträge, die für einen professionellen Übersetzer wichtigen fremdsprachlichen, fachsprachlichen und translatorischen Kompetenzen im Teletandem. Das Thema der Lehrveranstaltung im SS 2008 lautete *Investitionsmöglichkeiten in das Tourismusgeschäft in Brasilien*. Ein fiktiver Auftraggeber möchte in das brasilianische Tourismusgeschäft investieren. Ihm liegen neun verschiedene portugiesischsprachige Wirtschaftstexte zum Thema vor, deren inhaltliche Relevanz die Übersetzer für den Investor beurteilen sollen[733]. Dafür filtern die Studierenden, gemeinsam mit ihren Teletandempartnern, die für das Investitionsvorhaben besten Texte heraus[734] und legen dem Auftraggeber ein Angebot für ihre Übersetzung mit Glossar, inklusive Lektorat und Abgabetermin, vor. Damit die Studierenden lernen, routiniert im Team zu arbeiten und Übersetzungsaufträge von der Erstellung des Angebots über die eigentliche Übersetzung bis hin zum Lektorat effizient zu planen und in der vom Auftraggeber gewünschten Zeit zu erledigen, werden in der Lehrveranstaltung zunächst Gruppen von fünf bis sechs Studierenden gebildet, die als Übersetzungsbüro

[733] Damit die Studierenden lernen, gut geschriebene von schlecht formulierten Texten zu unterscheiden, wäre es vorteilhaft, die Studierenden an der Auswahl der in der Lehrveranstaltung zu übersetzenden Texte zu beteiligen. Die Erfahrungen aus dem Unterricht zeigen jedoch, dass die Studierenden es in der Regel vorziehen, von der Lehrkraft ausgewählte Texte zu behandeln.

[734] Von den neun vorliegenden Texten sollen mindestens sechs ausgewählt und übersetzt werden.

fungieren, des Weiteren arbeitet jeder Studierende mit einem ausländischen Kommilitonen im Teletandem zusammen.

Die Zusammenarbeit der einzelnen Gruppen wird in der Lehrveranstaltung organisiert, d. h. die anstehenden Aufgaben werden verteilt, der voraussichtliche Aufwand der Arbeit eingeschätzt, ein seriöses Angebot mit einem realistischen Abgabetermin erstellt, um nach Erteilung des Auftrags mit der Übersetzungsarbeit beginnen zu können. Die Zusammenarbeit der Studierenden unterteilt sich wie folgt: Zunächst lesen alle Teilnehmer sechs der vorgegebenen Texte zu Hause, analysieren sie gemeinsam mit ihrem Teletandempartner sprachlich und inhaltlich und entscheiden, welche Texte in welcher Reihenfolge übersetzt werden sollen. Danach beginnen die Studierenden mit Analyse und Rohübersetzung des ersten Textes im Teletandem. In Kleingruppen werden die Übersetzungsvorschläge in den nächsten Unterrichtseinheiten sowie in den wöchentlich von den Studierenden (autonom) realisierten virtuellen Treffen diskutiert und gegebenenfalls angepasst. Bevor die von jeder Gruppe angefertigten Übersetzungen im Unterricht präsentiert und an den Auftraggeber weitergeleitet werden können, werden sie von Kommilitonen einer der anderen Gruppen lektoriert. Diese externe Korrekturinstanz soll die Qualitätssicherung der jeweiligen Übungsgruppe verbessern und objektivieren, das Lektorat des Zieltextes ist hierfür in der Regel ausreichend. Dadurch bereiten die Studierenden nicht nur gemeinsam mit Kommilitonen im Teletandem Übersetzungen vor und besprechen diese, sondern sie fungieren darüber hinaus als unabhängige Lektoren, die die Arbeit der Kollegen aus einer Fremdperspektive analysieren und kommentieren. Demnach wird die Zusammenarbeit im Modul II im Gegensatz zu Modul I dahingehend erweitert, dass die Lerner nicht nur mit ihren brasilianischen Kommilitonen im Teletandem arbeiten (detaillierte Textanalyse, Rohübersetzung), sondern ebenso die Konstellation von zwei deutschsprachigen Kommilitonen gegeben ist, die miteinander kooperieren[735] (Austausch, Korrekturen, Lektorat).

Es kann festgehalten werden, dass sich die Kooperation mit ausländischen Kommilitonen im Teletandem insbesondere für die Ausbildung von Übersetzern anbietet[736]. Ziel dieser auf Gegenseitigkeit beruhenden Zusammenarbeit sollte dabei sein, dass die Studierenden unter authentischen Bedingungen übersetzen, d. h. sich als Team von Spezialisten verstehen, die mit Muttersprachlern der jeweiligen Fremdsprache zusammenarbeiten, weshalb sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten sowie unbekannte Fachtermini sofort bespro-

[735] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.2. *Schüler-helfen-Schülern (ShS)* und 3.1.3. *Schwarze Pädagogik oder Vorläufer des Tandemlernens*?

[736] Auch für die Ausbildung von Dolmetschern stellt die Methode Teletandem eine sinnvolle Ergänzung bestehender pädagogischer Ansätze dar.

chen, gemeinsam geklärt und in die Übersetzung einbracht werden können. Aus diesen Gründen kann das Modul Teletandem II als Beispiel für einen praxisorientierten Übersetzungsunterricht verstanden werden, der das unverzichtbare Potential der Studierenden als *Fremdsprachen- und Kulturspezialisten*, mit den Muttersprachen Deutsch und beispielsweise Portugiesisch, für den Unterricht nutzt und das gemeinsame, partnerschaftliche Übersetzen im Teletandem propagiert und unterstützt. Überdies erweitert die Kooperation im Teletandem nicht nur das (fremd-)sprachliche Verständnis der Lernpartner, auch im Hinblick auf komplexe wirtschaftliche Sachverhalte und ihre globale Bedeutung wird einer *eurozentristischen* bzw. einer auf *Lateinamerika fokussierenden* Perspektive vorgebeugt.
Um die Zusammenarbeit angehender deutsch- und portugiesischsprachiger Übersetzer zu intensivieren, sind für die Zukunft weitere Teletandem-Kooperationen mit Universitäten in portugiesischsprachigen Ländern geplant, darunter insbesondere mit Universitäten, die bereits einen Studiengang Translation anbieten[737] und die deshalb ein besonderes Interesse an einem gemeinsamen Unterrichtsmodell *Kooperatives Übersetzen im Teletandem* haben könnten.

3.3.2.2.2.3. Evaluation

Die Leistungen, die die Studierenden in der im Rahmen des Moduls II angebotenen begleitenden Lehrveranstaltung erbringen, werden anhand der regelmäßigen, aktiven Mitarbeit, der Präsentation einer im Teletandem angefertigten Übersetzung sowie einer Übungsklausur bewertet. Um die Evaluation der autonom durchgeführten Teletandemsitzungen auch von extern zu ermöglichen, füllen die Studierenden nach jeder Teletandemsitzung einen BBS aus[738], vervollständigen ihr Glossar und senden beides an die Lehrkraft. Um das Modul erfolgreich abzuschließen und neun ECTS-LP zu erhalten, schicken die Studierenden außerdem den BBK sowie ihr Übersetzungsportfolio, das neben den Ausgangs- und Zieltexten auch die Rohübersetzungen sowie gegebenenfalls Paralleltexte enthält, an die Lehrkraft.

[737] Im SS 2011 wurden mit Prof. Dr. Michael Korfmann von der Universität des brasilianischen Bundesstaates Rio Grande do Sul, der *Universidade Federal de Rio Grande do Sul* (UFRGS) in Porto Alegre, erste Gespräche über eine Teletandem-Zusammenarbeit geführt. Überdies wurden erste Schritte unternommen, das Projekt Teletandem auf weitere am FTSK angebotene Sprachen auszuweiten, hierfür könnten bereits bestehende bilaterale Kooperationen der Abteilungen genutzt werden.
[738] Vgl. Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.

3.3.2.2.2.3.1. Supervision

Studierende im Masterstudiengang Portugiesisch, die das Modul Teletandem II belegt haben, führen pro Semester ein bis zwei virtuelle Supervisionen durch. Bei dem in Kapitel 3.3.2.2.2.2. *Kursaufbau* beschriebenen Unterrichtsentwurf konnte auf virtuelle Supervisionssitzungen verzichtet werden, da die Teilnehmer sich einmal pro Woche in der Lehrveranstaltung trafen, in der die ersten 15 Minuten[739] für die Besprechung von Problemen bei der Zusammenarbeit im Teletandem verwendet wurden.

Die im Rahmen des Moduls Teletandem II angebotenen Supervisionen unterscheiden sich formal nicht von den in Kapitel 3.3.2.2.1.3.1. *Supervision* mithilfe des Programms Oovoo beschriebenen Treffen der Teletandempaare und der Lehrkraft/dem Tutor. Ein Unterschied ist der auf dem Übersetzen liegende inhaltliche Fokus, wohingegen in Modul Teletandem I durchgeführte Supervisionen insbesondere die Themenauswahl der Studierenden sowie ihre didaktische und sprachliche Umsetzung in den Sitzungen evaluieren.

3.3.2.2.3. Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem

Die im Februar 2008 am FTSK realisierte Konferenz zum Lernen im Teletandem weckte das Interesse von Dr. Kiraly (Arbeitsbereich Amerikanistik), wissenschaftlich zu untersuchen, ob das Fremdsprachenlernen im Teletandem auch für Sprachlernanfänger ohne Vorkenntnisse des Portugiesischen sinnvoll ist. Gemeinsam entwickelten wir ein Teletandemangebot, das sich Studierende der Abteilung für Anglistik, Amerikanistik und Anglophonie im Rahmen des Moduls *Fremdsprachendidaktik* im Fach Englisch als Studienleistungen anrechnen lassen können. Vor Beginn des TT-Kurses setzen sich die Studierenden in dem von Dr. Kiraly angebotenen Seminar u. a. mit Krashens und Terells Theorie des *Natural Approach* auseinander (Krashen/Terell, 1983[740]). Aus diesem Grund war ein Ziel des Intensivkurses Portugiesisch im Teletandem die Untersuchung des natürlichen Erwerbs einer Zweit- bzw. Drittsprache (ohne Vorkenntnisse) im Teletandem. Da die Studierenden während ihrer Teletandemzusammenarbeit keine das Teletandem begleitende Lehrveran-

[739] Äußerten die Studierenden Bedarf, Probleme und Schwierigkeiten, aber auch positive Erfahrungen des Übersetzens im Teletandem in der Lehrveranstaltung zu besprechen, wurde dem Austausch entsprechend mehr Zeit eingeräumt. Bedenken, es würde zu viel Zeit auf *unsachliche* Diskussionen verwendet, können jedoch zerstreut werden. Vielmehr weisen die Erfahrungen aus der Lehrveranstaltung darauf hin, dass Probleme, die zunächst noch in der Unterrichtsgruppe diskutiert wurden, sehr bald von den Gruppen allein gelöst werden konnten und im Unterricht vorrangig sprachliche, kulturelle oder auf die Translation bezogene Fragen behandelt werden konnten.

[740] Vgl. hierzu auch Abraha (2008) und Gröninger (2009).

staltung besuchten, stellte die Ermittlung des Bedarfs der Studierenden an begleitenden virtuellen Supervisionen einen weiteren wichtigen Aspekt der Untersuchung dar.
Auch Studienanfänger des Faches Portugiesisch, die nicht über Vorkenntnisse der portugiesischen Sprache verfügen, wurden zur Teilnahme am Kurs eingeladen, um die Ergebnisse des Fremdsprachenerwerbsprozesses im Teletandem im Rahmen einer kontrastiven Untersuchung mit denen im obligatorischen Basismodul Portugiesisch (beide Gruppen Sprachtest nach einem Semester) zu vergleichen. Nach der Entscheidung, dass der Spracherwerb für Studienanfänger im Fach Portugiesisch auf die europäische Varietät beschränkt bleiben sollte, konnte dies nicht verwirklicht werden, da es sich bei den ausländischen Teletandempartnern um Muttersprachler der brasilianischen Varietät des Portugiesischen handelt.

3.3.2.2.3.1. Anmeldung und Einführung

Studierende des Faches Englisch, die sich entschieden haben, im Rahmen des Moduls *Fremdsprachendidaktik* mit brasilianischen Kommilitonen im Teletandem zusammenzuarbeiten, melden sich ebenfalls auf der Internetseite des Projektes Teletandem Deutschland an, nachdem ihre Teilnahme am Modul Fremdsprachendidaktik bestätigt wurde. Anders als bei den Modulen I und II beschrieben, bewerben sie sich jedoch nicht direkt um einen Teletandempartner, sondern lernen die potentiellen Lernpartner bei einem ersten virtuellen Gruppentreffen als Kursbeginn kennen. Das Gruppentreffen zielt darauf ab, dass sich alle brasilianischen und deutschen Teilnehmer kennen lernen, indem jeder Teilnehmer ungefähr zehn bis fünfzehn Minuten mit mehreren brasilianischen Partnern mit Webcam und Headset über das Internet kommuniziert. Im Anschluss können die Studierenden entscheiden, mit welchem Partner sie für die Dauer des Kurses kooperieren möchten.

3.3.2.2.3.2. Kursaufbau

Der Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem setzt sich aus drei Teilen zusammen:

1) Virtuelle Gruppentreffen der brasilianischen und deutschsprachigen Studierenden und Lehrkräfte[741];

[741] Zu Beginn des Kurses war geplant, insgesamt drei virtuelle Gruppentreffen zu realisieren. Leider war dies aus Zeitgründen der Teilnehmer nicht möglich, sodass stattdessen individuelle, virtuelle Supervisionen verabredet wurden.

2) Achttägiges Blockseminar, das sich in den Intensivkurs Portugiesisch, eine Einführung in den autonomen Fremdsprachenerwerb und in die Vermittlung theoretischer und praktischer Aspekte des Lernens im Teletandem unterteilt;
3) Übung Teletandemsitzung, in der die Teilnehmer in einem vorgegebenen Zeitraum (1. September bis 15. Dezember 2008) 12 TTS mit brasilianischen Kommilitonen realisieren sollen.

(1) Virtuelle Gruppentreffen

Das erste gemeinsame virtuelle Gruppentreffen findet im Anschluss an die Einführung in die Lehr- und Lernmethode Teletandem im Juni 2008 statt. Im Medienraum des FTSK stehen zu diesem Zweck fünf Computer des Faches Portugiesisch bereit, die mit Webcam und Headset sowie den benötigten Chatprogrammen (Oovoo, WLM, Skype) ausgerüstet sind. Die brasilianischen Teilnehmer treffen in dem eigens für das Teletandemprojekt eingerichteten Teletandemlabor der UNESP in Assis zusammen, das über 20 Computer, die speziell für das Lernen im Teletandem ausgerüstet sind, verfügt. Das Gruppentreffen wird unter Einsatz eines Beamers mit dem Programm Oovoo durchgeführt, die Teilnehmer treffen sich zuerst als Gruppe, im Anschluss daran haben sie Gelegenheit, ihre Kommilitonen in auf 10-15 Minuten begrenzten Teletandemsitzungen persönlich kennen zu lernen.

Diese virtuelle Vorbesprechung dient der gegenseitigen Vorstellung der Studierenden (und Lehrkräfte), der Verabredung der ersten Partnerschaften sowie der Gruppenkonstituierung. Die Studierenden lernen selbstgesteuert oder autonom, d. h. sie entscheiden selbstständig, welches fremdsprachendidaktische Konzept sie zur Umsetzung der von ihnen ausgewählten Themen einsetzen und wann sie sich dafür mit ihrem Partner treffen. Gleichzeitig übernehmen sie die Verantwortung für die eigenständige Durchführung und Evaluation ihres individuellen Lernprozesses[742].

Da die Teilnehmer des FTSK noch nicht über Vorkenntnisse des Portugiesischen verfügen, findet das erste virtuelle Treffen auf Deutsch bzw. Englisch statt. Die aufgrund des virtuellen Gruppentreffens gebotene Möglichkeit, die potentiellen Teletandempartner kennen zu lernen und sich mit ihnen auszutauschen, motiviert die Studierenden jedoch derart, dass einige am liebsten direkt im Anschluss an das Treffen ihre erste Teletandemsitzungen durchführen wollen. Für die Dauer des Intensivkurses Portugiesisch im Teletandem sind zwei bis drei virtuelle Gruppentreffen geplant, aus Termingründen der brasilianischen und deutschen Studierenden konnten jedoch nur zwei virtuelle Gruppentreffen realisiert werden.

[742] Vgl. auch Kapitel 3.3.2.2.3.3. *Evaluation*.

(2) Blockseminar

Im Rahmen des Blockseminars findet vormittags der Intensivkurs Portugiesisch statt. In kleinen Gruppen erwerben die Studierenden durch authentische Kommunikation in der Fremdsprache erste sprachliche Strukturen des Portugiesischen, die durch Spiele, das Lösen von Aufgaben, Nachsprechen, aber auch das Stellen und Beantworten von Fragen geübt und vertieft werden.

An den Nachmittagen werden die Studierenden in verschiedene Spracherwerbstheorien und fremdsprachendidaktische Konzepte eingeführt, deren Entwicklung, Bedeutung und Bewertung für den Fremdsprachenerwerb diskutiert werden. Des Weiteren werden die theoretischen Grundlagen des autonomen Lernens im Teletandem vermittelt. Die Studierenden werden angeregt, durch eigenständige Literaturrecherche und unter Nutzung der auf der Internetseite des Teletandemprojektes angegebenen Informationen, die vermittelten Inhalte zu reflektieren und zu vertiefen[743].

Um einen Eindruck vom möglichen Aufbau einer Teletandemsitzung zu vermitteln, wird in der Einführung eine 15-minütige Teletandemdemonstration mit einer Lehrkraft des Faches Deutsch der UNESP durchgeführt, nach der die Studierenden Gelegenheit erhalten sich auf Portugiesisch vorzustellen und einfache Fragen zu stellen. Auch diese Erfahrung wirkt sich sehr positiv auf die Motivation der Teilnehmer aus, da ihnen bewusst wird, dass sie bereits nach wenigen Stunden Portugiesischkurs in der Lage sind, in der Fremdsprache zu kommunizieren[744].

(3) Teletandemsitzungen

Auch beim Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem sind die TTS wie unter Modul I beschrieben[745], aufgebaut. Aufgrund der hohen Motivation der Studierenden konnte auf eine Terminvorgabe für die erste TTS verzichtet werden[746]. Wie erwähnt, sollte das Lernen im Teletandem die Individualität des Einzelnen im Hinblick auf seinen Lernprozess ermögli-

[743] Auf der Internetseite des Teletandem-Projektes der Universität Mainz (www.teletandem.de) können alle wichtigen Informationen zum Lernen im Teletandem (Prinzipien, Kursaufbau, Themenkatalog, Evaluationsinstrumente etc.) nachgelesen und heruntergeladen werden. Des Weiteren wird den Studierenden empfohlen, sich die Informationen auf der Teletandem-Internetseite der UNESP (www.teletandembrasil.org) genau durchzulesen.

[744] Da es sich bei den Teilnehmern um erfahrene Fremdsprachenstudierende handelt, von denen einige für das Studium einer romanischen Sprache am FTSK eingeschrieben sind, fällt die erste Kommunikation mit einem portugiesischen Muttersprachler, der überdies ein sehr kompetenter Sprecher des Deutschen ist, leichter als erwartet. Trotzdem beschränken sich die Kommunikationsversuche der Lerner zu Beginn des TT-Kurses auf die einfache Begrüßung der Gesprächspartner, bevor die Konversation auf Deutsch (bzw. Englisch) weitergeführt wird.

[745] Vgl. Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Kursaufbau*.

[746] Der Beginn der TTS war von Dr. Kiraly zunächst für September 2008 vorgesehen.

chen und fördern, die Motivation *Lernen zu wollen* sollte dabei nach Möglichkeit nicht durch externe Vorgaben eingeschränkt werden[747].

Um die Teletandemzusammenarbeit erfolgreich abzuschließen, führen die Lerner die vorgegebene Mindestanzahl von Teletandemsitzungen durch[748] und belegen dies anhand der Evaluationsinstrumente[749], außerdem verabreden sie im Verlauf der Partnerschaft ein bis drei virtuelle Supervisionssitzungen mit der Lehrkraft, um dieser einen Einblick in den Lernprozess der Partner zu ermöglichen.

3.3.2.2.3.3. Evaluation

Für die Selbsteinschätzung des Lernprozesses stehen den Studierenden die bereits in Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation* beschriebenen Bewertungsinstrumente zur Verfügung, die regelmäßig nach den Teletandemsitzungen geführt werden müssen und der eigenständigen Bewertung der Treffen durch die Lerner dienen[750]. Die von den Studierenden geführten Bewertungsbogen und Glossare werden dabei nicht benotet[751], sondern sollen die Studierenden zur kritischen Reflexion über ihr Lernen anregen. Nach jeder TTS senden die Teilnehmer den BBS und das aktualisierte Glossar an die Lehrkraft, damit diese den Lernprozess der Studierenden im Teletandem kontinuierlich aus einer externen Perspektive nachvollziehen kann. Um nach erfolgreicher Beendigung der Lernpartnerschaft ECTS-LP erhalten zu können, müssen die Studierenden während der Teletandemzusammenarbeit sowohl die Evaluationsinstrumente eingereicht als auch zwei bis drei Supervisionssitzungen durchgeführt haben.

3.3.2.2.3.3.1. Supervision

Um die Studierenden bei der autonomen Durchführung der Teletandemsitzungen im Rahmen des Moduls Fremdsprachendidaktik hinsichtlich ihres (Sprach-)Lernprozesses beraten und unterstützen zu können, werden im Verlauf des Kurses drei Supervisionen, eine zu

[747] Vgl. auch Kapitel 3.2.2.1. *Das Autonomieprinzip*.
[748] Sofern Motivation und Zeit (auch des/r Partner/s) es zulassen, steht es den Studierenden frei, mehr TTS zu realisieren als vorgegeben.
[749] Vgl. Kapitel 3.3.2.2.1.3. und 3.3.2.2.3.3. *Evaluation*.
[750] Um das autonome Lernen im Teletandem zu gewährleisten, sollte die selbstständige Evaluation und Reflexion der individuellen Lernprozesse durch die Studierenden ermöglicht werden (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.1. *Das Autonomieprinzip*). Dadurch können die Studierenden belegen, ob - und wie häufig - sie sich mit ihren Partnern zu den Teletandemsitzungen getroffen haben, welche Themen sie behandelt haben und wie sie persönlich ihren Lernprozess einschätzen.
[751] Eine Benotung würde den Prinzipien autonomen Lernens widersprechen (vgl. auch Holec, 1979, 1981 sowie Kapitel 3.2.2.1. *Das Autonomieprinzip*).

Beginn der Partnerschaft, eine nach ungefähr sechs Wochen und eine gegen Ende der Zusammenarbeit, durchgeführt[752]. Da die Studierenden des Intensivkurses Portugiesisch, anders als die Modulteilnehmer des Arbeitsbereichs Portugiesisch, autonom im Teletandem arbeiten und keine begleitende Lehrveranstaltung besuchen, scheinen virtuelle Supervisionen bei diesem Kursmodell unerlässlich, um den regelmäßigen Austausch der Studierenden und der Lehrkraft zu gewährleisten sowie eine Anrechnung der TTS auf die Studienleistung begründen zu können.

3.3.2.2.3.3.2. Durchführung und Ausblick

Vor den Supervisionssitzungen setzt sich die Lehrkraft[753] per Email mit den brasilianischen und deutschen Teletandempartnern in Verbindung und bittet um einen zeitnahen Termin, um eine virtuelle Supervisionssitzung durchzuführen. Die Studierenden sprechen sich ab und informieren die Lehrkraft, die sich zum verabredeten Zeitpunkt für ca. 20 Minuten in die TTS zuschaltet und diese kommentarlos beobachtet sowie den Verlauf protokolliert. Dabei achtet die Lehrkraft insbesondere auf die (fremd-)sprachliche, thematische und didaktische Gestaltung der TTS durch die Studierenden sowie die praktische Umsetzung der im Unterricht vermittelten Theorien im Teletandem. Im Anschluss an die Beobachtungsphase begründen der brasilianische und deutsche Studierende gemeinsam den Aufbau der aktuellen TTS und bewerten diese aus ihrer Sicht, machen gegenseitig Verbesserungs- oder Vorschläge zur Gestaltung der TTS und/oder stellen der Lehrkraft gezielte Fragen, die der Teletandempartner eventuell nicht beantworten kann. Nachdem die Lehrkraft die Studierenden angehört und ihre Fragen beantwortet hat, bespricht sie mit den Lernern u. a. sprachliche, kulturelle, inhaltliche, strukturelle oder andere theoretische Aspekte der TTS, die ihr während der Supervision aufgefallen sind, und macht die Studierenden unter Umständen auf deren Bedeutung für einen angemessenen Lernprozess aufmerksam. Zum Abschluss der Supervision formulieren die Studierenden Vorsätze für die Gestaltung und Durchführung der nächsten TTS, die die Lehrkraft, sollte es notwendig erscheinen, ergänzen kann. Bei der Verabschiedung verabredet die Lehrkraft mit den Studierenden eine

[752] Die Supervisionen werden von der am FTSK für das Teletandemprojekt verantwortlichen Lehrkraft des Faches Portugiesisch angeboten und durchgeführt.

[753] Da mindestens eine Supervision nicht nur von Tutoren, sondern ebenfalls von der Lehrkraft durchgeführt wird, ist es sehr wichtig, die Studierenden vorab darauf hinzuweisen, dass das Ergebnis der Supervision keinen Einfluss auf die Modulnote hat, sondern lediglich dazu dient, die Studierenden angemessen beraten zu können und gegebenenfalls Hilfestellungen zu geben, den individuellen Lernprozess der Partner zu optimieren.

zweite Supervision (nach ca. sechs Wochen) und fordert die Lerner erneut auf, sich bei Fragen oder Problemen jederzeit an sie zu wenden.

Die Erfahrungen der ersten Supervisionen zeigen, dass die Studierenden allein durch den Umstand, dass sie ihre Sitzungen nicht wie üblich unter vier Augen durchführen, sondern die Lehrkraft sie *virtuell* begleitet (Fremdbeobachtung), angeregt werden, ihren Lernprozess selbstständig zu reflektieren und Lernziele, gewählte Lernstrategien, fremdsprachendidaktische Überlegungen etc. gegenüber der Lehrkraft zu kommentieren. Aus diesem Grunde, aber auch, weil es sich bei den Lernern um erfahrene (autonome) Fremdsprachenlerner handelt, beschränkt sich die Beratungsfunktion in erster Linie darauf, auf konkrete Fragen und Probleme der Studierenden einzugehen. Diese beziehen sich häufig auf die Einhaltung der Teletandemprinzipien (v. a. Gegenseitigkeit und Einsprachigkeit) sowie organisatorische Fragen unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede in Bezug auf pädagogische und fremdsprachendidaktische Konzepte, den Zeitbegriff oder die Einhaltung von Terminen.

3.3.2.2.3.3.3. Ziele der Supervision

Die virtuellen Supervisionen unterstützen die autonom im Teletandem arbeitenden Studierenden dahingehend, dass sie einerseits in ihrer Arbeit, der selbstverantwortlichen Entwicklung ihres individuellen Lernprozesses und dem zum Erreichen ihrer Lernziele gewählten Weg, bestätigt werden, und sie andererseits die Möglichkeit wahrnehmen können, ihre Erfahrungen gemeinsam mit Partner und Lehrkraft zu reflektieren und die sich daraus ergebenden Erkenntnisse auf ihr Lernen zu übertragen. Das Feststellen der Lernziele der Teletandempartner ist hierbei ein wichtiges Indiz für die Lehrkraft, ob die von den Studierenden durchgeführten Teletandemsitzungen den Lernprozess positiv unterstützen oder Beratungsbedarf besteht. Aspekte, die einen gezielten Beratungsbedarf vermuten lassen, können sich u. a. auf technische, organisatorische, sprachliche, thematische und didaktische Schwierigkeiten sowie auf das Verständnis der vermittelten Theorien und Prinzipien beziehen.

Da die Studierenden autonom im Teletandem kooperieren, sollte die Möglichkeit, Supervisionen und/oder (Sprach-)Lernberatung in Anspruch zu nehmen, freiwillig sein und auf Wunsch der Studierenden erfolgen. Trotzdem sollte die Lehrkraft insbesondere hervorheben, dass es nicht um eine *versteckte* externe Bewertung von Leistungen geht, sondern, sofern von den Studierenden gewünscht, um die Möglichkeit, in der Vergangenheit erworbene Ansichten und (Lern-)Handlungsmuster selbstständig zu reflektieren, sie mit dem Part-

ner und Berater auf Augenhöhe zu diskutieren und gegebenenfalls zu de- und rekonstruieren.

In der Supervision versucht die Lehrkraft demnach sowohl Beratungsbedarf als auch Beratungswunsch der Studierenden zu ermitteln, um gezielt auf die Bedürfnisse der Lerner eingehen zu können. Ein großer Vorteil dabei ist, dass die Beratung individuell auf die Teletandempaare zugeschnitten ist, ihre Lernbedürfnisse berücksichtigt und dort ansetzt, wo eine Verbesserung der autonomen Lernsituation, fremdsprachlicher, kultureller und interkultureller Kompetenzen oder der Motivation der Lernenden zu erwarten ist. Äußern die Studierenden selbstständig den Wunsch, ausgewählte Aspekte ihres Lernens mit der Lehrkraft zu diskutieren, sollte dieser erfüllt werden und eine systematische, nach Möglichkeit nicht-direktive Beratung[754] erfolgen.

Es kann festgehalten werden, dass die Hauptziele bedarfsgerechter Supervision in der Förderung der Motivation der Studierenden sowie in der Anleitung zur Reflexion des individuellen sowie des Lernprozesses des Partners liegen. Eine erfolgreiche, zielorientierte Supervision wird insbesondere dadurch erreicht, dass die Lehrkraft regelmäßig mit den Studierenden in Kontakt steht und über neu definierte Lernziele bzw. Änderungen hinsichtlich des Lernverlaufs der Partnerschaft informiert ist. Dies wird neben der Supervision u. a. durch die Analyse der von den Studierenden geführten Bewertungsbogen und Glossare sowie durch Emailkontakt angestrebt[755].

3.3.2.2.4. Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem

Um den Nutzen der Methode Teletandem für Sprachlernanfänger aus technischen Studiengängen zu untersuchen, biete ich seit dem Sommersemester 2009 am Sprachenzentrum (SpZ) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) drei verschiedene Teletandemkurse an[756]. Von großem Vorteil waren dabei das Interesse des Direktors des Sprachenzentrums

---

[754] Vgl. hierzu Kapitel 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft und Lerner*, in der die Grundlagen der nicht-direktiven Beratung nach Carl R. Rogers beschrieben werden.

[755] Bei dem im Fach Portugiesisch regulär angebotenen Modul Teletandem I erübrigt sich dies, da sich Studierende und Lehrkraft wöchentlich in einer begleitenden Lehrveranstaltung treffen, in denen der Lernprozess analysiert und offene Fragen zum selbstgesteuerten, kooperativen Lernen sowie seiner Umsetzung im Teletandem diskutiert werden. Die Erfahrung aus dem Pilotprojekt zeigt, dass das autonome Lernen im Teletandem – auch bei weniger an das selbstgesteuerte Lernen gewöhnten Studierenden – dann besonders erfolgreich verläuft, wenn die Studierenden sich im Rahmen der Lehrveranstaltung einmal wöchentlich austauschen. Dabei ist es nebensächlich, ob die Inhalte der begleitenden Lehrveranstaltung eher auf die Vertiefung translatorischer, sprach- und kulturwissenschaftlicher oder interkultureller Kompetenzen abzielen. Von Bedeutung ist hier vor allem die Einbettung der Lehr- und Lernmethode Teletandem in den jeweiligen Unterrichtskontext.

[756] Vgl. die Internetseite des SpZ unter http://www.spz.kit.edu/index.php sowie des House of Competence (HoC) des KIT unter http://www.hoc.kit.edu/angebote_fuer.php. Auch Blanco Hölscher, Kleppin und Santiso

Dr. Eckhard Klenkler sowie des Geschäftsführers Frank Forstmeyer für innovative Methoden des internetgestützten Fremdsprachenerwerbs, sodass bereits ein Semester nach meinem Vorschlag für ein Teletandemunterrichtsangebot, konzipiert für Studierende des KIT, Teletandemkurse am SpZ angeboten werden konnten. Für den Unterricht wurde ein Computerarbeitsraum mit 10 Computern, ausgerüstet mit Webcams und Headsets sowie den benötigten Videokonferenzprogrammen, zur Verfügung gestellt.

Abbildung sechs gibt eine Übersicht über die drei am SpZ angebotenen Teletandemkurse:

	TT-Projekt UNESP/KIT	**Modul FS-Lernen im TT**	**Intensivkurs Portugiesisch im TT**	**Autonomes FS-Lernen im TT**
	Angebot	SpZ - KIT	SpZ – KIT; FTSK	SpZ – KIT; FTSK
	Zulassungsvoraussetzungen	Keine	keine	Grundkenntnisse Portugiesisch
	Einführungsveranstaltung	Nein	Ja	Ja
	Begleitende Lehrveranstaltung (LV)	Ja	Optional	Nein
	Virtuelle Gruppentreffen	1 – 3 pro Semester	1 – 3 pro Semester	Keine
Evaluation	**Supervision**	1 – 3	1 – 3	3
	Bewertungsbogen TT-Sitzung (BBS)	Nach jeder TTS (20 BBS)	Nach jeder TTS (12 BBS)	Nach jeder TTS (12 bzw. 20 BBS)
	Bewertungsbogen TT-Kurs (BBK)	1 BBK (Abschluss der TT-Partnerschaft)	1 BBK (Abschluss der TT-Partnerschaft)	1 BBK (Abschluss der TT-Partnerschaft)
	Vokabelliste	Nach jeder TTS	Nach jeder TTS	Nach jeder TTS
	Portfolio	Ja	Ja	Nein
	Dauer	1-2 Semester	1-2 Semester	1-2 Semester
	Angebot	seit SS 2009	seit SS 2009	seit SS 2009
	Stundenanzahl[757]	6 SWS	4 SWS	2 – 4 SWS
	Anrechnung	6 ECTS	4 ECTS	2 - 4 ECTS

Abb. 6

In den folgenden Kapiteln werden der Aufbau des Moduls Fremdsprachenlernen im TT erläutert und die Unterschiede zu den anderen Teletandemkursen am SpZ beschrieben.

3.3.2.2.4.1. Anmeldung und Einführung

Studierende, die am KIT eingeschrieben sind[758] und Kenntisse der portugiesischen Sprache erwerben oder bereits vorhandene Grundkenntisse vertiefen möchten, können sich auf der Internetseite des Sprachenzentrums des KIT[759] für einen der drei Teletandemkurse anmel-

Saco weisen auf die Möglichkeit der Integration von Tandem in ingenieurswissenschaftliche Studiengänge hin (2005: 143f).

[757] Die Vor- und Nachbereitungszeit (pro SWS ca. eine SWS) der TT-Sitzungen wird in der Stundenanzahl nicht berücksichtigt.

[758] Die am Spz des KIT angebotenen Sprachkurse können nicht nur von Studierenden, sondern auch von Lehrkräften und Mitarbeitern des KIT sowie anderer Karlsruher Hochschulen, belegt werden.

[759] Vgl. http://www.spz.kit.edu/index.php, http://www.spz.kit.edu/teletandem.php.

den. Die Anmeldung erfolgt wie bereits in Kapitel 3.3.2.2.1. Modul Teletandem I beschrieben über die deutsche Teletandeminternetseite.
Studierende, die sich für den Besuch des Moduls Fremdsprachenerwerb im Teletandem entscheiden, erhalten in den ersten zwei Lehrveranstaltungen eine Einführung in die Lehr- und Lernmethode. Die Einführungsveranstaltung kann auf freiwilliger Basis auch von Studierenden besucht werden, die sich für den *Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem* oder den Kurs *Autonomes Lernen im Teletandem* eingeschrieben haben. Sollte es diesen Studierenden nicht möglich sein, an der Einführung teilzunehmen, werden sie im Rahmen eines virtuellen Treffens mit der Lehrkraft oder einem Tutor über die wichtigsten Grundlagen des Lernens im Teletandem informiert, die sie mittels Selbststudium der Informationen zum Teletandemkurs[760] vertiefen sollen.

3.3.2.2.4.2. Kursaufbau

Das Modul *Fremdsprachenlernen im Teletandem* setzt sich aus drei Übungen à 2 SWS zusammen. Dafür besuchen die Studierenden eine Präsenzlehrveranstaltung (2 SWS)[761], in denen sie Grundkenntnisse der portugiesischen Sprache erwerben. Der Unterricht wird auf Portugiesisch gehalten, es werden Grammatikkenntnisse vermittelt und das Textverständnis mithilfe portugiesischer Texte (Musik, Videos etc.) geübt. Außerdem berichten die Teilnehmer zu Beginn jeder Lehrveranstaltung kurz auf Portugiesisch über ihre Erfahrungen aus den Teletandemsitzungen und kommentieren gegebenenfalls die Beiträge ihrer Kommilitonen. Nach Möglichkeit erfolgt zusätzlich die schriftliche Kommunikation (z. B. Emails) von Studierenden und Lehrkraft in der Fremdsprache.
Des Weiteren absolvieren die Lerner zwei Teletandemsitzungen (à 2 SWS) pro Woche[762], wobei der Aufbau der Sitzungen dem in Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Kursaufbau* beschriebenen entspricht. Die Sitzungen werden in der Regel autonom, d. h. außerhalb des Unterrichts, von den Studierenden realisiert. Im Sommersemester 2010 bestand ergänzend das Angebot, eine Übung Teletandemsitzung im Rahmen des Unterrichts durchzuführen. Dies hat nicht nur den Vorteil, dass die Studierenden sich mit ihren Fragen jederzeit direkt an die

[760] Vgl. hierzu auch das Pdf-Dokument *Teletandemkurs*, das auf der Internetseite Teletandem Deutschland unter http://www.teletandem.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=54 aufgerufen werden kann.
[761] Statt der erwähnten Präsenzlehrveranstaltung können die Studierenden parallel zu den Übungen Teletandemsitzung auch einen der vom SpZ angebotenen Portugiesischkurse (I, II, II) belegen. Teilnehmer, die sich dafür entscheiden, besuchen entweder die Einführung in die Methode oder werden im Rahmen eines virtuellen Treffens mit den wichtigsten Grundsätzen des Teletandemlernens vertraut gemacht.
[762] Sie können dies wahlweise mit einem oder zwei Partnern tun.

brasilianische oder deutsche Lehrkraft wenden können, sondern dass die Lehrkraft (bzw. ein Tutor) die Durchführung der Sitzungen als *Fremdbeobachter* verfolgen und ihre Beobachtungen im Anschluss an die Sitzungen mit den Lernern reflektieren kann[763].

Das Kursangebot *Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem* beschränkt sich nach dem Besuch einer Einführung in die Lehr- und Lernmethode, auf die autonome Durchführung der TTS[764]. Dabei realisieren die Teilnehmer[765] eine Übung *Teletandemsitzung* im Rahmen der Präsenzveranstaltung[766], die zweite TTS organisieren sie selbstständig, wann und wo sie wollen. Dadurch ist, je nach Bedarf, der regelmäßige Kontakt und Austausch der Lerner untereinander und mit der Lehrkraft gegeben, Fragen zu und Probleme mit der autonomen Gestaltung der Sitzungen können im Anschluss an die Sitzung besprochen und in der Gruppe reflektiert werden. Dieses Angebot ist vor allem für Studierende interessant, die zwar autonom, aber nicht völlig losgelöst von einer Lerngruppe bzw. einer Lehrveranstaltung ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern möchten.

Der Kurs *Autonomes Lernen im Teletandem*, der sich aus ein bis zwei autonom durchgeführten Übungen Teletandemsitzungen (à 2 SWS) zusammensetzt, richtet sich in erster Linie an Sprachenlerner mit Vorkenntnissen der Fremdsprache, die keine begleitende Lehrveranstaltung besuchen können oder wollen. Häufig interessieren sich Studierende, die bereits erfahrene Fremdsprachenlerner sind, für dieses Angebot oder aber Lerner, die ein Auslandssemester, Praktikum etc. planen, für das Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt werden. Die Erfahrungen dieser Kurse zeigen dass, ist die Eigenmotivation der Studierenden groß genug, selbst Studierende mit sehr geringen Vorkenntnissen autonom eine erfolgreiche Teletandempartnerschaft realisieren und ihre selbstgesteckten Lernziele erreichen können.

Auch bei den Teletandemkursen am SpZ des KIT werden, wie in Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Kursaufbau* erläutert, ein bis drei virtuelle Gruppentreffen pro Semester angeboten. Außer den bereits beschriebenen Vorteilen sollte erneut die Möglichkeit, die anderen ausländi-

[763] Der Vorteil dieser *Fremdbeobachtung* liegt, wie bereits angeführt, in der dadurch ermöglichten gemeinsamen Reflexion der Sitzungen von Studierenden und Lehrkraft. Als ein Nachteil könnte hier jedoch angeführt werden, dass die Studierenden, sobald sie sich beobachtet fühlen, in ihrer Autonomie eingeschränkt werden. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2.2.5. *Lehrkraft unterstütztes, autonomes Lernen.*

[764] Vgl. Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Kursaufbau*.

[765] In der Regel handelt es sich um Teilnehmer, die bereits einen traditionellen Portugiesischkurs belegt haben und über erste Kenntnisse des Portugiesischen verfügen oder um Sprachlernanfänger, die ein Auslandssemester oder Praktikum in einem portugiesischsprachigen Land absolvieren möchten und darum hochmotiviert sind, die Fremdsprache in einem bestimmten Zeitraum zu erlernen.

[766] In der ersten Stunde der Präsenzveranstaltung berichten die Teilnehmer in der Gruppe über die letzte von ihnen autonom durchgeführte Sitzung, bevor sie sich in der zweiten Stunde mit ihrem Teletandempartner treffen. Dabei dauern die virtuellen Treffen der Teletandempartner mindestens 60 Minuten, sehr häufig kommunizieren die Lerner aus freien Stücken jedoch 90 Minuten oder länger miteinander.

schen Kommilitonen kennen zu lernen und mit ihnen in der Fremdsprache kommunizieren zu können, positiv hervorgehoben werden: Während der Gruppentreffen erfahren die Lerner individuelle Unterschiede in der Verwendung der Fremdsprache durch die Muttersprachler u. a. in Bezug auf Aussprache und Satzmelodie, aber auch bezogen auf den Wortschatz und die Wortwahl, die Ausdrucksfähigkeit und den Stil, wodurch sich ihr im Aufbau befindliches fremdsprachliches, aber auch kulturelles Repertoire erweitert.

3.3.2.2.4.3. Evaluation

Die Evaluationinstrumente, die in den Teletandemkursen am SpZ eingesetzt werden, stimmen mit denen in Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation* beschriebenen überein. Demnach füllen die Lerner nach jeder Teletandemsitzung einen BBS aus, ergänzen ihr fortlaufend geführtes Glossar und senden beides an die Lehrkraft. Die Funktion der Evaluationsbogen ist auch hier in erster Linie die (Selbst-)Evaluation des Lernprozesses durch die Lerner, eine externe Leistungsbewertung der Studierenden anhand der BBS[767] ist nicht vorgesehen[768]. Studierende, die das Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem belegt haben, bekommen in der begleitenden Lehrveranstaltung zusätzlich regelmäßig Hausaufgaben, die von der Lehrkraft korrigiert werden, am Ende des Semesters wird ein Abschlusstest geschrieben. Die Modulnote wird aufgrund der regelmäßigen, aktiven Teilnahme an der Lehrveranstaltung sowie der Note des Tests errechnet. Da die Anrechnung der vom SpZ angebotenen Module auf die Studienleistungen der Studierenden aus überwiegend technischen Fächern noch immer mit einem erhöhten bürokratischen Aufwand verbunden ist, belegen viele Studierende ein Fremdsprachenmodul, auch ohne dass ihnen ECTS-Leistungspunkte angerechnet werden[769].

3.3.2.2.4.3.1. Supervision

Wie in Tabelle drei angeführt, werden auch bei den Teletandemkursen am SpZ des KIT während einer Teletandempartnerschaft ein bis drei virtuelle Supervisionen mit der Lehrkraft oder einem Tutor angeboten, für die die gleichen Kriterien gelten, die bereits in Kapitel 3.3.2.2.1.3.1. *Supervision* beschrieben wurden. Lediglich Teilnehmer des Kurses *Auto-*

[767] Sowie des BBK am Ende der Teletandempartnerschaft.
[768] Ob die vorgeschriebene Anzahl an TTS durchgeführt wurde und ECTS-LP vergeben werden können, belegen die Studierenden anhand der Vorlage der Evaluationsinstrumente, diese werden mit *bestanden* oder *nicht bestanden* bewertet.
[769] Nach erfolgreichem Abschluss des TT-Moduls erhalten Bachelor- und Masterstudierende des KIT sechs ECTS-Leistungspunkte.

nomes Fremdsprachenlernen im Teletandem sind verpflichtet, im Laufe ihrer Partnerschaft drei Supervisionen, in der Regel mit einem Tutor des Faches Portugiesisch des FTSK, zu verabreden, um den regelmäßigen Austausch mit einem erfahrenen Portugiesisch- und Teletandemlerner über die Lernpartnerschaft bzw. den Lernprozess zu gewährleisten. Erst wenn der Tutor das Gefühl hat, er könne den Lerner nicht ausreichend unterstützen, sollte die Lehrkraft hinzugezogen werden und gegebenenfalls eine weitere Supervision vereinbaren. Die Zusammenarbeit von Tutoren des FTSK, d. h. von *Fremdsprachenerwerbsspezialisten*, mit Sprachenlernern des KIT ist für beide Seiten ein Gewinn, ermöglicht sie den Fremdsprachenstudierenden, ihr im Studium erworbenenes Wissen praktisch anzuwenden sowie sich erste Lehr- und Beratungskompetenzen anzueigenen, die z. B. für eine spätere Lehrtätigkeit von Vorteil sind. Dahingegen profitieren die Studierenden des SpZ von der Beratung durch die Germersheimer Kommilitonen, da diese aus eigener Erfahrung nachvollziehen können, mit welchen Ängsten, Schwierigkeiten und Herausforderungen Lerner sich beim Erwerb einer fremden Sprache konfrontiert sehen. Der gegenseitige Austausch der gleichaltrigen Studierenden der am Teletandemprojekt beteiligten Universitäten und die Zusammenarbeit auf Augenhöhe, erhöhen die Motivation und das Selbstvertrauen der Lerner und erweitern einige im späteren Berufsleben erforderlichen Kompetenzen, beispielsweise Teamfähigkeit und Kooperation.

3.3.2.2.5. Lehrkraft unterstütztes, autonomes Lernen

Wie bereits dargestellt, werden die Studierenden in ihrem Lernprozess von der Lehrkraft unterstützt, die ihnen während der Dauer ihrer Teletandempartnerschaft beratend zur Seite steht. Des Weiteren bietet der theoretische Unterricht in Form einer das Teletandem begleitende Lehrveranstaltung den Studierenden genügend Raum, um sich mit Kommilitonen und Lehrkraft über den von ihnen beobachteten eigenen Lernprozess sowie die im Teletandem gemachten Erfahrungen auszutauschen.

Für die erste Phase des kooperativen, autonomen Lernens im Teletandem wird, wie bereits erwähnt, ein Themenkatalog angeboten, den die Studierenden als *Ideenfundgrube* nutzen können. Da insbesondere Studienanfänger häufig noch kein eigenes, selbstverantwortliches Lernkonzept entwickeln konnten, verhilft es ihnen zu mehr Selbstsicherheit und infolgedessen größerer Autonomie, wenn sie auf Orientierungshilfen zurückgreifen können, die ihnen die Gestaltung der ersten Teletandemsitzungen erleichtern. Doch könnte dieses Hilfsmittel und die begleitende Lehrveranstaltung als Einschränkung der Lernerautonomie kritisiert werden.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse Helmut Brammerts, die er als einer der Verantwortlichen des eTandemprojektes an der Ruhr-Universität Bochum machen konnte[770]. Brammerts verwahrt sich in seinen Ausführungen zur *Lernmethode Tandem* (Brammerts, 2008) dagegen, Tandem (und demzufolge auch Teletandem) als *Lehrmethode* zu bezeichnen. Seines Erachtens können optimale Lernerfolge im Tandem nur erreicht werden, wenn die Studierenden sich gegenseitig in ihrem Lernen unterstützen, ohne dabei von einer Lehrkraft bevormundet zu werden. Vorgaben durch die Lehrkraft zur inhaltlichen Gestaltung der Teletandemsitzungen sieht er als kontraproduktiv an, da die Paare individuell verantwortlich – und dazu auch durchaus in der Lage – seien, selbstständig Themen zu identifizieren und den eigenen Wünschen entsprechend didaktisch zu gestalten.
Auf den ersten Blick widerspricht dies dem bislang von Brammerts u. a. bei den deutsch-spanischen Tandempräsenzkursen an der Ruhr-Universität Bochum verfolgten Ansatz. Die dort durchgeführten Tandemkurse werden sowohl thematisch als auch didaktisch von den Lehrkräften strukturiert, sodass die einzelnen Lernschritte vorgegeben und am Ende durch einen Test überprüft werden können (Brammerts et. al., 2007). Auch wenn dieses Konzept von der im Teletandem angestrebten Autonomieförderung der Studierenden abzuweichen scheint, stellt es, vor allem im Kontext eines auf vier Wochen begrenzten Sprachkurses, eine sinnvolle Methode dar, den Studierenden den Einstieg in das selbstgesteuerte Lernen zu erleichtern und extern nachvollziehbare Ergebnisse zu erzielen[771].
Übereinstimmung bezüglich der beiden Projekte[772] herrscht jedoch dahingehend, dass eine begleitende, abwartende Rolle der Lehrkraft im Teletandem (vgl. *Waiter,* Maier-Hauser, 2000: 25ff) wichtig ist[773]. Dies bedeutet nicht, dass Lehrkräfte bei jeder im Teletandem auftretenden inhaltlichen oder didaktischen Schwierigkeit der Studierenden zur Stelle sein und mit eigenen Ideen aufwarten sollten, sondern dass sie die Lerner darin unterstützen ihre Teletandemsitzungen frei zu gestalten. Nach Ansicht der für das Teletandemprojekt verantwortlichen Professoren und Lehrkräfte kann dabei nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums darauf vorbereitet sind, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass der Ansatz eigenverantwortliches Lernen zu fördern, sei es in der Schule oder an Universitäten und Hochschulen, bislang nicht umfassend in die Lehrpläne integriert bzw. umgesetzt werden konnte. Auch aus diesem Grunde scheinen die im Rahmen des Bologna Prozesses

[770] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.7. *Vom Tandem zum Teletandem*.
[771] Vgl. hierzu auch Brammerts, 2005b: 15.
[772] eTandem und Teletandem
[773] Eine abwartende, nicht-direktive Haltung wird auch von Carl R. Rogers angestrebt (Rogers, 2007: 108ff).

gestellten Forderungen nach einem Paradigmenwechsel vom lehrerzentrierten, inputorientierten Lehren und Lernen hin zum konstruktiven, selbstverantwortlichen Lernen besonders wichtig (Hennecke, 2006: 4). Gerade in der universitären Lehre kommt es demzufolge darauf an, den Studierenden Selbstbewusstsein zu vermitteln und sie aktiv an der Gestaltung ihres Wissenserwerbs zu beteiligen. Der dadurch erreichte Umgang von Lehrkräften und Studierenden *auf Augenhöhe*[774] sowie die Übertragung eines Teils der Verantwortung für das Erreichen der Lernziele von der Lehrkraft auf die Studierenden, stärkt die Selbstwirksamkeit[775] der Lerner und erhöht ihre Motivation für das Lernen im Allgemeinen. Auch aus konstruktivistischer Perspektive hätte dies einen positiven Nebeneffekt: Die im Unterricht vermittelten Inhalte könnten von Lehrkräften wie Studierenden lediglich als ein *Ausschnitt der Realität verschiedener Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme*[776] verstanden werden, weshalb alle am Lernprozess Beteiligten gefordert wären, das in den Lehrveranstaltungen erworbene Wissen selbstständig und kooperativ zu reflektieren sowie gegebenenfalls zu dekonstruieren und zu rekonstruieren. Auf diese Weise würde wiederum der durch die in den Bachelor- und Masterstudiengängen enger gefassten Studienvorgaben erwarteten Verschulungstendenz der universitären Lehre entgegengewirkt (FASK, 2007/2: 3).

Die begleitende Unterstützung und Beratung der Studierenden, u. a. anhand von Beispielen zur Themenwahl oder zur didaktischen Gestaltung der Teletandemsitzungen wie z. B. im Themenkatalog oder bei den Supervisionen gegeben, schränkt die Autonomie der Studierenden nicht wesentlich ein, sondern verhindert anfängliche Unsicherheiten der Lerner. Demnach scheint es sinnvoller, den Studierenden zunächst einige Anhaltspunkte für ihr Lernen zu geben und sie, sobald sie sich dazu in der Lage sehen, frei entscheiden zu lassen, über welche Inhalte sie sich in den Teletandemsitzungen unterhalten möchten. Auch dieser Aspekt sollte von den Lehrkräften in der begleitenden Lehrveranstaltung sowie bei der Beratung der Studierenden unbedingt beachtet werden, um zu verhindern, dass Partner ihr Teletandem unterbrechen, weil sie Hemmungen haben, Lernberatung in Anspruch zu nehmen. Dies oft allein aufgrund der Befürchtung sich und/oder der Lehrkraft dadurch einzugestehen, dass ihnen das selbstverantwortliche Lernen noch Schwierigkeiten bereitet.

Im nun folgenden praktischen Teil möchte ich die in Teil 1 und 2 der vorliegenden Dissertation beschriebenen Erkenntnisse analysieren. Ob die in dieser Arbeit formulierten Vorschläge zur Begünstigung der Lernprozesse von Fremdsprachenlernern auch aus subjekt-

[774] Vgl. auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft*.
[775] Vgl. auch Kapitel 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit*.
[776] Vgl. hierzu auch Schmidt (2005) bzw. Kapitel 2.4.1. *Der Konstruktivist und Philosoph Siegfried Schmidt*.

wissenschaftlicher Sicht, d. h. in diesem Fall aus der subjektiven Perspektive der Teilnehmer am Teletandemmodul, bestätigt oder widerlegt werden können, soll anhand der Analyse der Evaluationsinstrumente, die die am Projekt teilnehmenden Studierenden seit dem Wintersemester 2006/07 bis einschließlich Sommersemester 2010 geführt haben, untersucht werden.

Teil 3: Praktische Erfahrungen mit der Teletandemmethode

4. Einleitung

In den folgenden Kapiteln werden die von den Studierenden in den Teletandemsitzungen geführten Evaluationsinstrumente, unter Berücksichtigung der in den Lehrveranstaltungen und Supervisionen sowie in den Teletandemberichten, bei persönlichen Treffen und per Email von den Lernern kommunizierten positiven und negativen Erfahrungen der Teletandempartnerschaften, ausgewertet und diskutiert. Anhand der Ergebnisse sollen die für die Implementierung der Lehr- und Lernmethode grundlegenden Fragen diskutiert werden:

1. Kann Teletandem sinnvoll in den universitären Kontext implementiert werden und welche Voraussetzungen müssen dafür erfüllt sein?
2. Ist Teletandem eine Lernmethode und begünstigt den (Fremdsprachen-) Lernprozess der Studierenden?
3. Ist Teletandem eine Lehrmethode?

Zunächst werden die für die Untersuchung verwendeten Methoden dargestellt (Kapitel 4.1. *Methoden*), die Ergebnisse ausgewertet (Kapitel 4.2. *Ergebnisse*) und im Anschluss diskutiert (Kapitel 4.3. *Diskussion*).

4.1. Methoden

Vom Wintersemester 2006/07 bis einschließlich Sommersemester 2010 nahmen insgesamt 103 Studierende am Projekt Teletandem teil. Die Studierenden besuchten die in Teil 2 dieser Dissertation angeführten Kurse[777] oder arbeiteten autonom im Teletandem, d. h. ohne eine begleitende Lehrveranstaltung zu besuchen, mit ihren brasilianischen Kommilitonen zusammen. Die von den Teilnehmern anhand der von mir in portugiesischer und deutscher Sprache entworfenen Evaluationsinstrumente *Bewertungsbogen Teletandemsitzung* (BBS), *Glossar*, *Problemprotokoll* sowie *Bewertungsbogen Teletandemkurs* (BBK)[778] erhobenen Daten wurden für die Untersuchung in vier Gruppen unterteilt:

[777] Vgl. Kapitel 3.3.2.2.1 *Modul Teletandem I: Einführung in die Lehr- und Lernmethode*, 3.3.2.2.3. *Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem*, 3.3.2.2.4. *Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem*. Die Ergebnisse der Teilnehmer des Kurses *Modul II: Übersetzen im Teletandem* werden in der Auswertung wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 3.3.2.2.2.) nicht angeführt.

[778] Vgl. Anhang: Bewertungsbogen Teletandemsitzung (BBS), Glossar, Problemprotokoll und Bewertungsbogen Teletandemkurs (BBK).

- Modul Teletandem (MT)[779]

Teilnehmer: Studierende des Arbeitsbereichs Portugiesisch der Abteilung Spanische und Portugiesische Sprache und Kultur am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK, FB 06) der Johannes Gutenberg Universität Mainz (JGU).

- Autonome Teilnehmer (AU)[780]

Teilnehmer: Studierende des Arbeitsbereichs Portugiesisch am FTSK sowie des Romanischen Seminars (RS) am Fachbereich Philosophie und Philologie (FB 05) der Johannes Gutenberg Universität Mainz (JGU).

- Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem (IP) [781]

Teilnehmer: Studierende, die das Fremdsprachendidaktische Seminar des Arbeitsbereichs Amerikanistik der Abteilung für Anglistik, Amerikanistik und Anglophonie am FTSK der JGU belegten.

- Modul Fremdsprachenlernen im Teletandem (KM)[782]

Teilnehmer: Studierende und Mitarbeiter des Karlsruher Instituts für Technologie, die am Sprachenzentrum (SpZ) des KIT einen Teletandemkurs absolvierten[783].

Wie die Tabelle (Abb. 7) zeigt, wurde das Teletandemmodul (MT) von 19 Studierenden belegt, 21 Teilnehmer arbeiteten autonom (AU) mit brasilianischen Kommilitonen zusammen und 33 Studierende besuchten den Intensivkurs Portugiesisch im Teletandem (IP), der unter meiner Leitung durchgeführt wurde. Das am SpZ des KIT angebotene Modul (KM) für Studierende technischer Fächer wurde von 30 Studierenden wahrgenommen.

TT-Kurs	Teilnehmer insgesamt (n=103)	Teilnehmer mit Evaluation (n=41)	% Teilnehmer mit Evaluation	Anzahl der BBS (n=478)	BBS pro Teilnehmer mit Evaluation	Anzahl der Einträge im Glossar (n=4779)
MT	19	16	84	306	19	2282
AU	21	9	43	33	4	443
IP	33	11	33	110	10	2020
KM	30	5	17	29	6	34
Gesamt	103	41	40	478	12	4779

Abb. 7

Vor Beginn ihrer Teletandempartnerschaften wurden die Studierenden ausführlich über die Voraussetzungen für den erfolgreichen Abschluss der unterschiedlichen Teletandemange-

[779] Diese Daten wurden im Zeitraum von WS 2008/09 bis einschließlich SS 2010 erhoben.
[780] Darunter 20 Studierende des Arbeitsbereichs Portugiesisch sowie eine Studierende des Romanischen Seminars, die die Übungen Teletandemsitzung, jedoch keine begleitende Lehrveranstaltung besucht haben. Die Datenerhebung umfasst den Zeitraum von WS 2006/07 bis WS 2009/10.
[781] Die Daten wurden im Zeitraum von WS 2008/09 bis einschließlich WS 2009/10 erhoben.
[782] Diese Daten wurden im Zeitraum von SS 2009 bis einschließlich SS 2010 erhoben.
[783] Die am SpZ des KIT angebotenen Fremdsprachenkurse können auch von Studierenden und Mitarbeitern der anderen Karlsruher Hochschulen (z. B. der Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft, der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe) besucht werden.

bote informiert. Des Weiteren wurden die Evaluationsinstrumente (BBS, Glossar, BBK, Problemprotokoll) besprochen und an jeden Teilnehmer als Excel-Dateien versandt[784]. Die Studierenden wurden darauf hingewiesen, dass die Bewertungsbogen (BBS, BBK) und Glossare spätestens bei Abschluss der Teletandempartnerschaft vollständig vorzulegen wären. Während der Lernpartnerschaften an die Studierenden gesendete Erinnerungsemails sollten einen möglichst hohen Rücklauf gewährleisten.

Das Ziel der vorliegenden Dissertation ist in erster Linie die Definition und Beschreibung von Teletandem als innovative, internetgestützte Lehr- und Lernmethode, die den selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerb der Studierenden fördert[785]. In den folgenden Kapiteln werden deshalb lediglich die Ergebnisse der Bewertungsbogen Teletandemsitzung (BBS) dargestellt und kurz kommentiert. Dies soll einen Einblick in den Ablauf der Teletandemsitzungen gewähren und das zuvor gesagte verdeutlichen, ohne dass ich im Rahmen dieser Dissertation eine detaillierte Analyse vornehmen möchte. In die Kommentare fließen auch Erfahrungen der Studierenden, die sie in den begleitenden Lehrveranstaltungen, den Supervisionssitzungen, in persönlichen Gesprächen, Emails sowie in den Teletandemberichten angeführt haben, ein.

4.2. Ergebnisse

Von den 103 Teilnehmern am Teletandemprojekt führten nicht alle Studierenden die Evaluation durch. Während 40 Prozent der Teilnehmer nach Abschluss ihrer Teletandempartnerschaft die BBS und ein Glossar abgaben, führten 60 Prozent der Teilnehmer den Teletandemkurs als freiwilliges, zusätzliches Lernangebot zur Verbesserung ihrer fremdsprachlichen, sprach- und kulturwissenschaftlichen Kompetenzen durch, ohne ihre Lernergebnisse zu evaluieren. Begründet wurde dies von den Studierenden u. a. damit, dass sie aus formalen Gründen keine ECTS-Leistungspunkte erhalten bzw. diese nicht auf ihre Studienleistungen anrechnen lassen konnten.

[784] Auf der Internetseite des Projektes (www.teletandem.de) hatten die Studierenden außerdem die Möglichkeit, ihre Evaluation online durchzuführen. Dieses Angebot wurde jedoch nur von wenigen Teilnehmern genutzt. Eine ausführliche Darstellung der Evaluationsinstrumente findet sich auch in Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.

[785] Vgl. auch die im Bologna Prozess formulierten Ziele des autonomen und lebenslangen Lernens (LL).

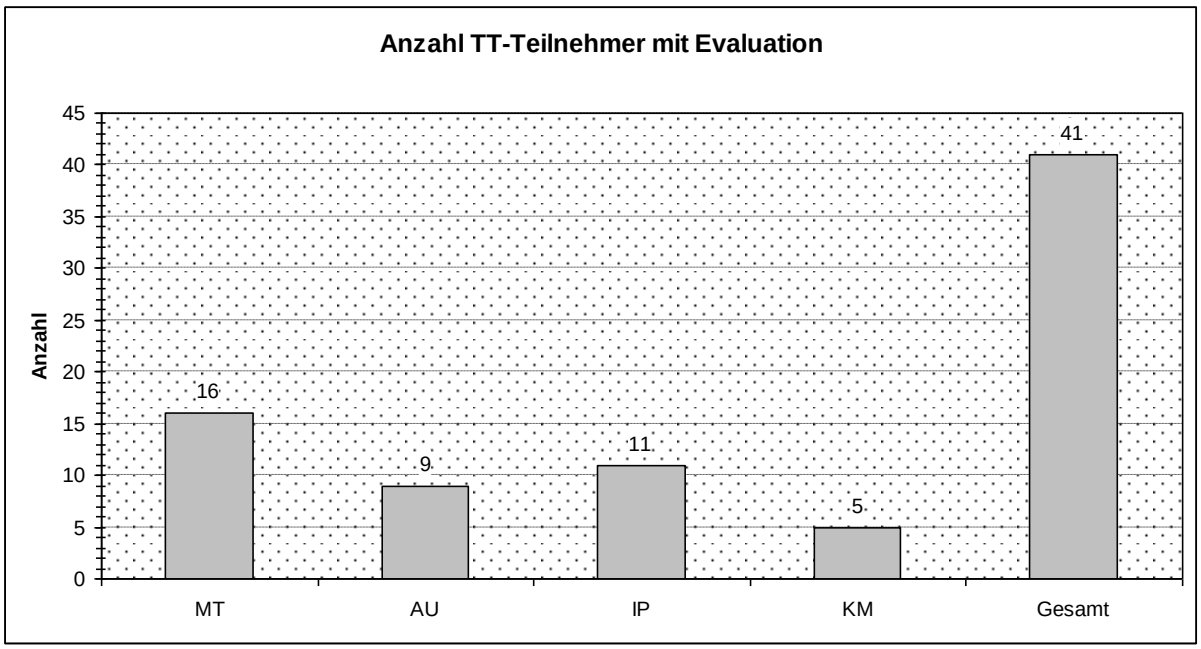

Abb. 8

Demnach beteiligten sich 41 Lerner an der (Selbst-)Evaluation der Teletandemsitzungen und sendeten die entsprechenden Evaluationsinstrumente im Anschluss an die Lehrkraft. Nach Gruppen aufgeschlüsselt ergibt sich bezogen auf die Gesamtzahl der Teilnehmer im Vergleich zur Zahl der Teilnehmer mit Evaluation die folgende Verteilung:

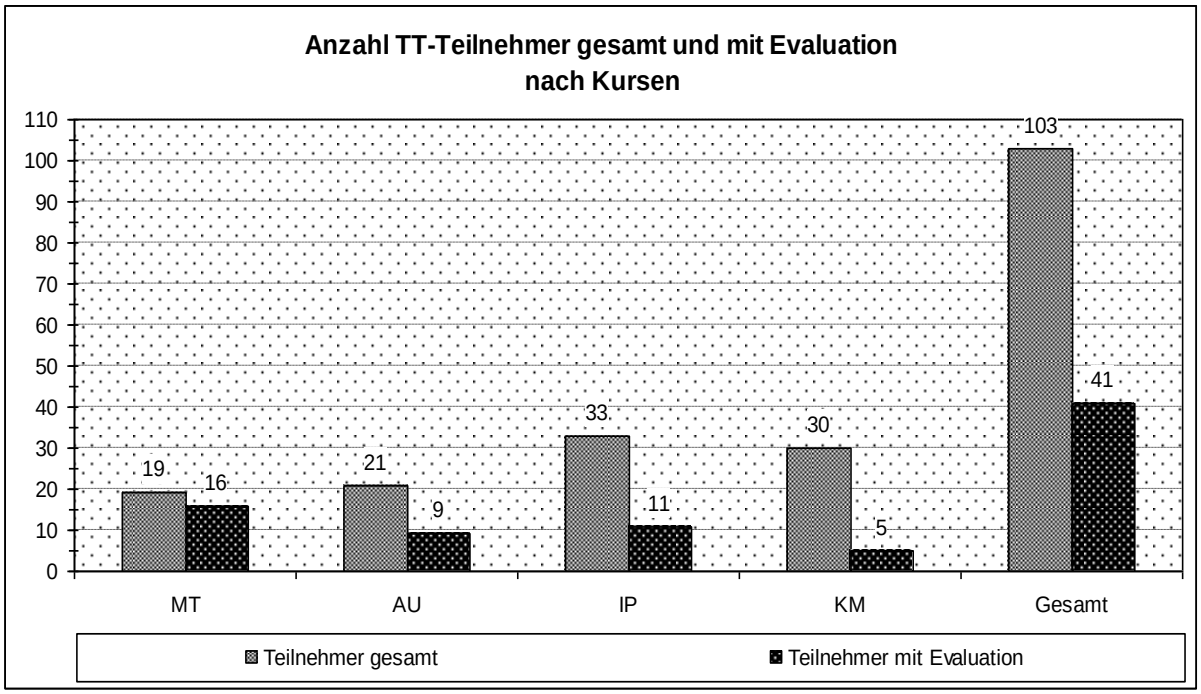

Abb. 9

Die sich daraus ergebende Häufigkeit der Teilnehmer mit Evaluation ist in Abb. 10 dargestellt. Man erkennt, dass die Teilnehmer des MT deutlich häufiger ihren Kurs evaluierten, während im IP nur jeder dritte und im KM nur jeder sechste Teilnehmer die Evaluation durchführte.

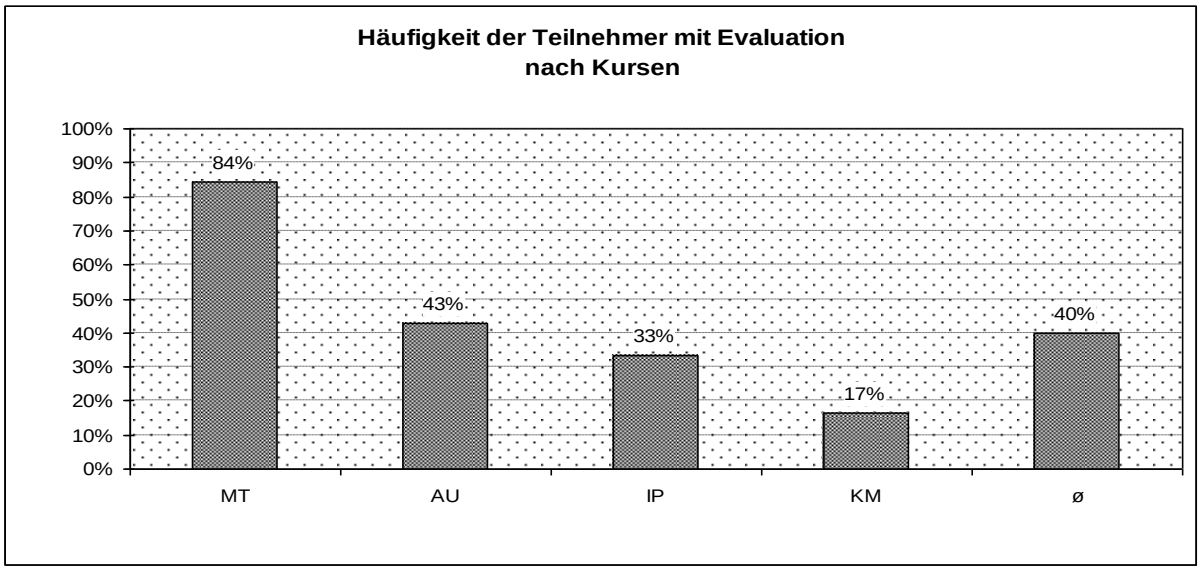

Abb. 10

Wie viele BBS pro Teilnehmer der vier Kurse im Durchschnitt ausgefüllt wurden, lässt sich am Diagramm (Abb. 11) ablesen:

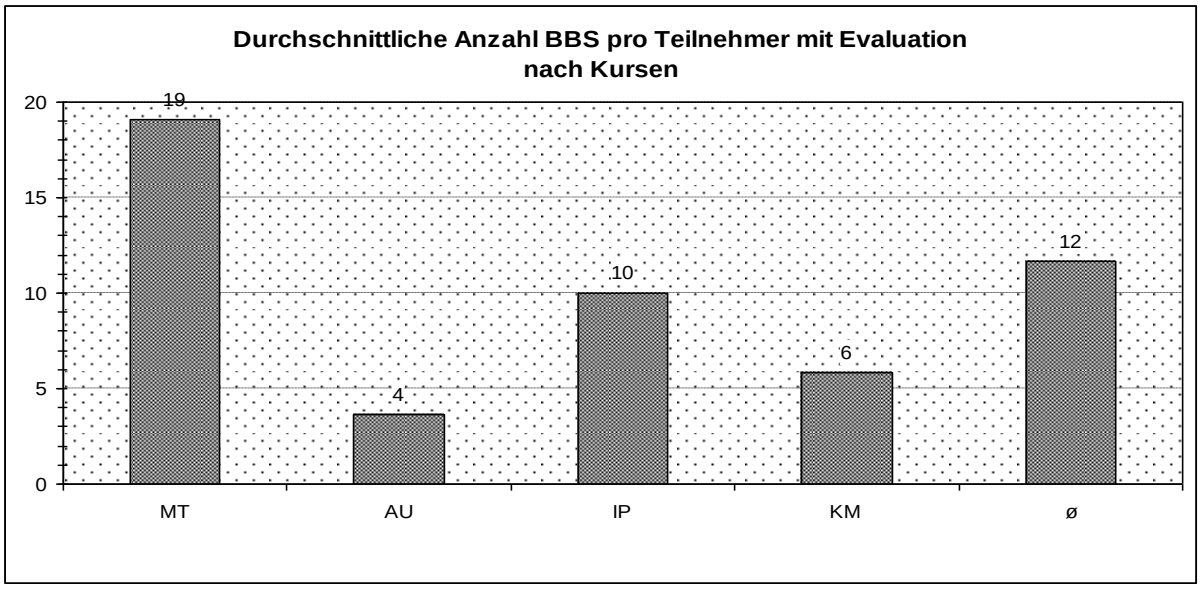

Abb. 11

Demnach füllte jeder Teilnehmer des MT durchschnittlich 19 BBS aus, die Teilnehmer des IP jeweils zehn BBS, in der Gruppe KM wurden sechs BBS pro Teilnehmer geführt und in der Gruppe AU im Durchschnitt lediglich vier BBS pro Studierender. Dies bedeutet, dass sowohl die Teilnehmer des MT als auch die Teilnehmer des IP darauf bedacht waren, ihren Lernprozess selbstständig zu evaluieren, wohingegen der Rücklauf der Evaluationen der autonomen Teilnehmer sowie der Teilnehmer des KM deutlich geringer ausfällt.

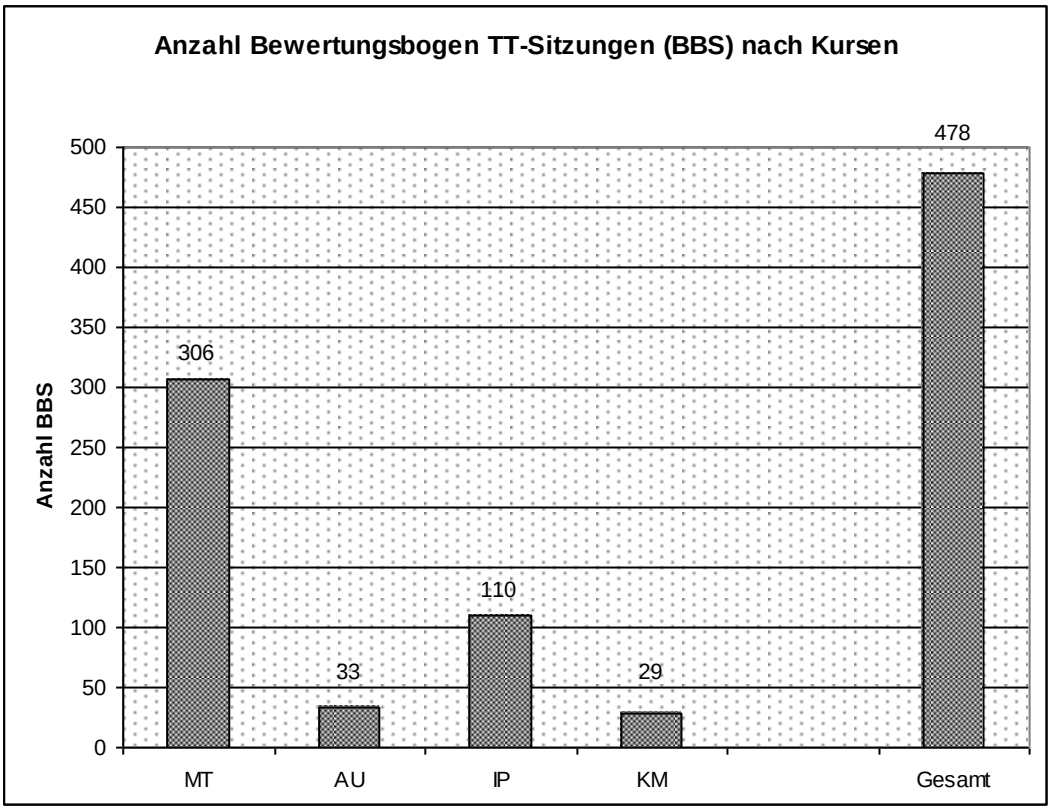

Abb. 12

Insgesamt wurden 478 durchgeführte Teletandemsitzungen anhand der Bewertungsbogen Teletandemsitzung (BBS) evaluiert. Davon wurden 306 Sitzungen von den Teilnehmern des MT bewertet, 33 Sitzungen von den Teilnehmern der Gruppe AU, 110 Sitzungen von den Teilnehmern des IP und 29 Sitzungen von den Teilnehmern des KM[786].

Wie bereits erwähnt, könnten die beim Evaluationsverhalten der Studierenden festgestellten Unterschiede mit dem Erhalt von ECTS-Leistungspunkten in Zusammenhang gebracht werden: Während die Teilnehmer des MT nach erfolgreichem Abschluss des Moduls neun ECTS-LP erhielten, evaluierten die Studierenden des IP ihre Zusammenarbeit, um die im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Seminars vergebenen ECTS-LP auf ihre Studienleistungen angerechnet zu bekommen. Dahingegen führten die Teilnehmer des AU sowie des KM ihre Teletandempartnerschaften in der Regel auf freiwilliger Basis durch, obwohl zumindest die Studierenden des KM, wie bereits erwähnt, sechs ECTS-LP für ihre Teletandemzusammenarbeit erhalten können[787]. Da eine Anrechnung auf die Studienleistungen nach Aussagen der Studierenden des KIT jedoch mit einem relativ hohen bürokratischen Aufwand verbunden ist und es den Teilnehmern in erster Linie um den (freiwilligen) Erwerb bzw. die Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenzen ging (Vorbereitung auf Aus-

[786] Vgl. Abb. 12.
[787] Vgl. auch Kapitel 3.3.2.2.4.3. *Evaluation*.

landssemester, Praktikum etc. in Brasilien oder Portugal), waren nur wenige bereit, die mit zusätzlichem Arbeitsaufwand verbundene Evaluation ihre Lernergebnisse durchzuführen. Da die Studierenden nicht jeden BBS vollständig beantworteten, aber auch weil bei einigen Fragen Mehrfachnennungen möglich waren[788], wird in den folgenden Diagrammen (Abb. 13a-c) die Gesamtzahl der Antworten nach Fragen aufgezeigt. Diese Darstellung ist insbesondere im Hinblick auf die Interpretation interessant, da sie deren Aussagekraft beeinflusst.

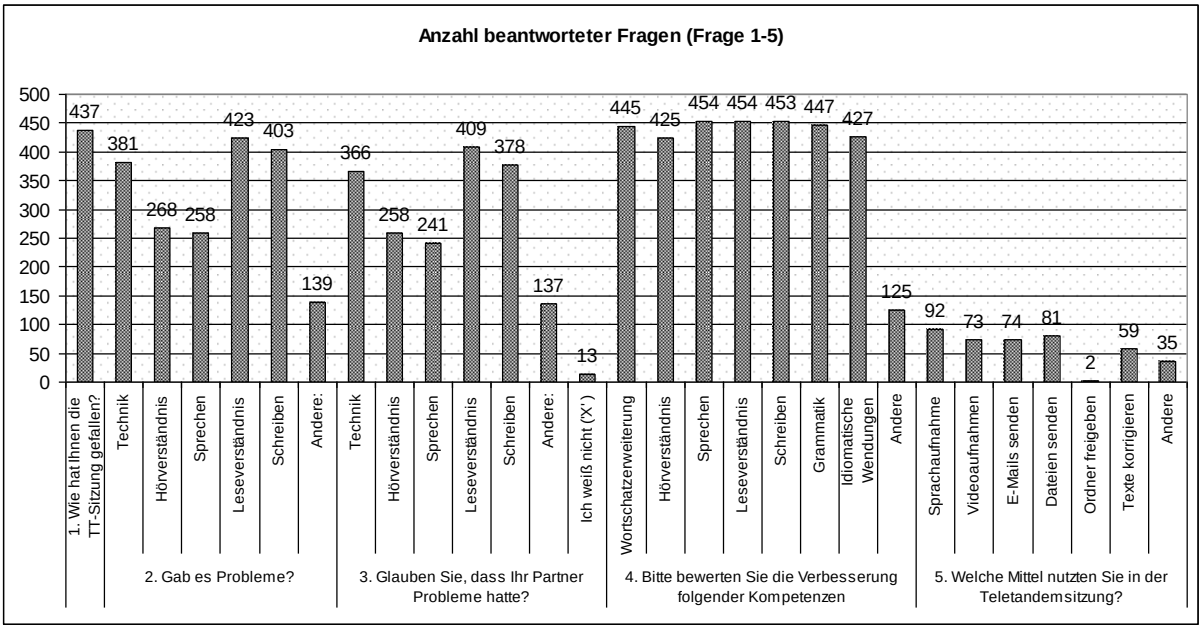

Abb. 13a

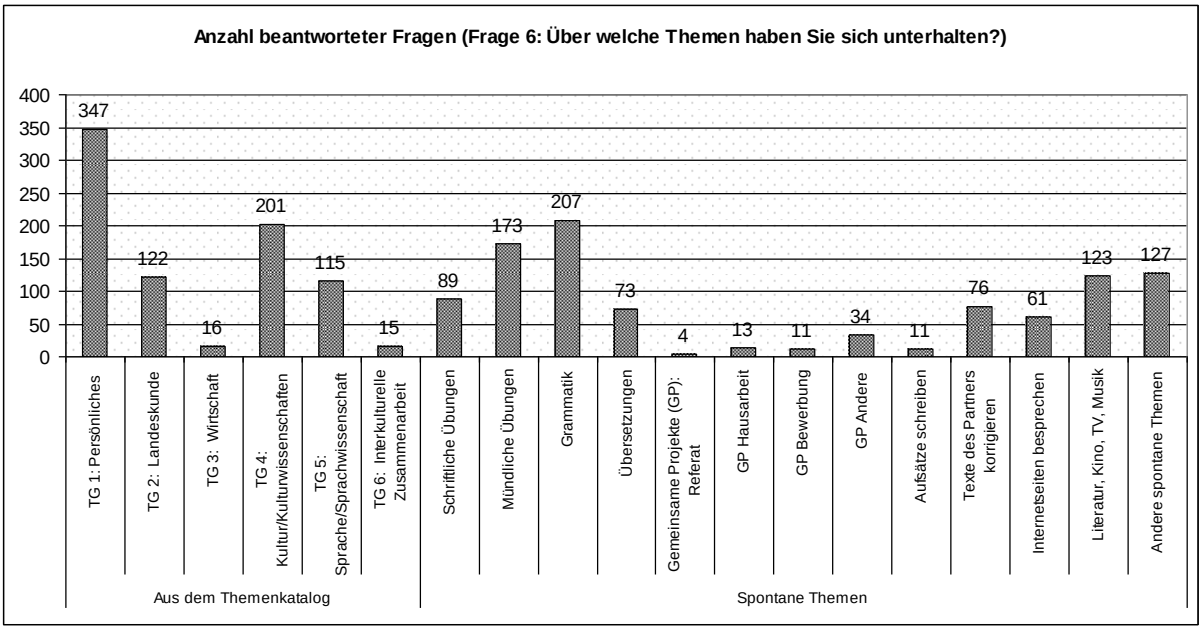

Abb. 13b

[788] Bei den Fragen zwei bis sechs und elf waren Mehrfachnennungen möglich.

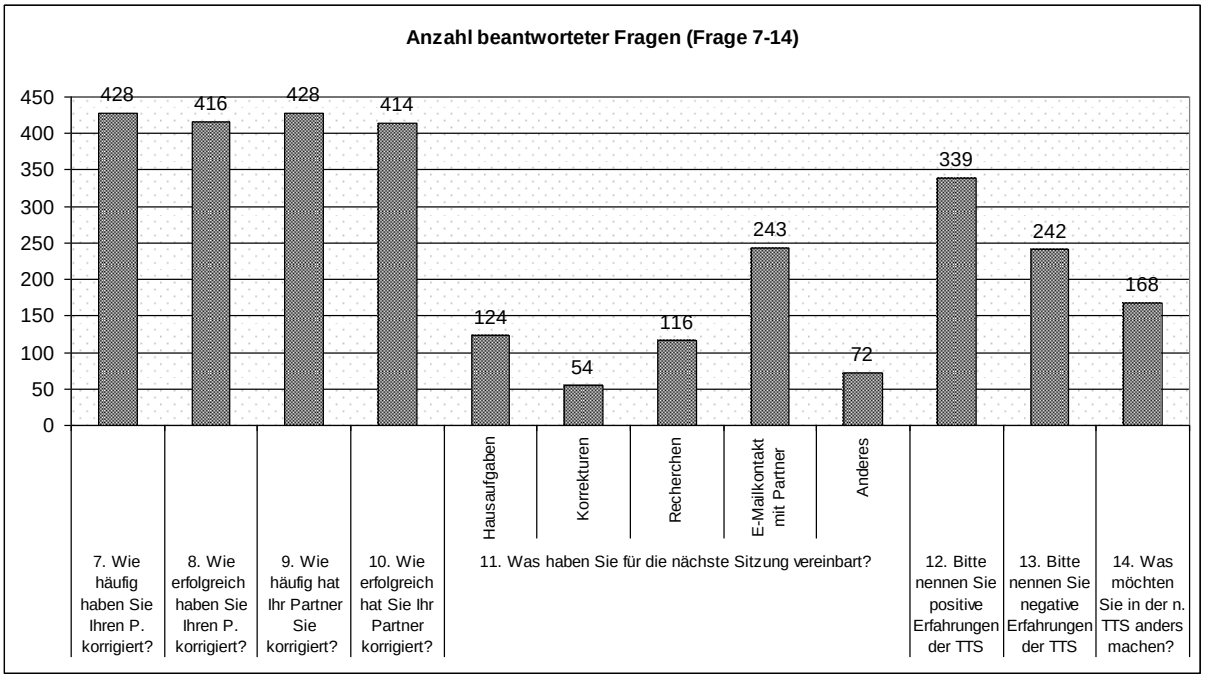

Abb. 13c

In Kapitel 4.2.1. *Evaluation der Teletandemsitzungen* werden zunächst die aus allen BBS hervorgehenden Daten in der Reihenfolge der Fragen dargestellt sowie die Ergebnisse erläutert. Im Anschluss an Kapitel 4.2.2. *Evaluation der Teletandemsitzungen nach Kursen* werden die Untersuchungsergebnisse nach Kursen (MT, AU, IP, KM) zusammengefasst und präsentiert.

4.2.1. Evaluation der Teletandemsitzungen

In den folgenden Kapiteln werden die von den Teilnehmern der unterschiedlichen Teletandemkurse geführten Bewertungsbogen Sitzung (BBS) nach Fragen dargestellt, ausgewertet und kommentiert.

4.2.1.1. Evaluation der Frage *Wie hat Ihnen die Teletandemsitzung gefallen?*

In der ersten Frage des BBS *Wie hat Ihnen die Teletandemsitzung gefallen?* werden die Studierenden gebeten, eine allgemeine Einschätzung der aktuellen Teletandemsitzung zu geben und sie anhand der vorgegebenen Skala zu beurteilen. Bezogen auf alle eingegangenen Bewertungsbogen (n=478) wurde diese Frage von den Teilnehmern 437 Mal beantwortet.

Wie im Diagramm (Abb. 14) veranschaulicht, evaluierten die Studierenden die Teletandemsitzungen insgesamt sehr positiv. Demnach bewerteten die Teilnehmer 83% ihrer Teletandemsitzungen mit *sehr gut* oder *gut* (ein oder zwei Punkte), lediglich fünf Prozent der

BBS wurden mit vier (4%) oder fünf (1%) Punkten, d. h. mit *wenig* oder *gar nicht gefallen*, bewertet[789].

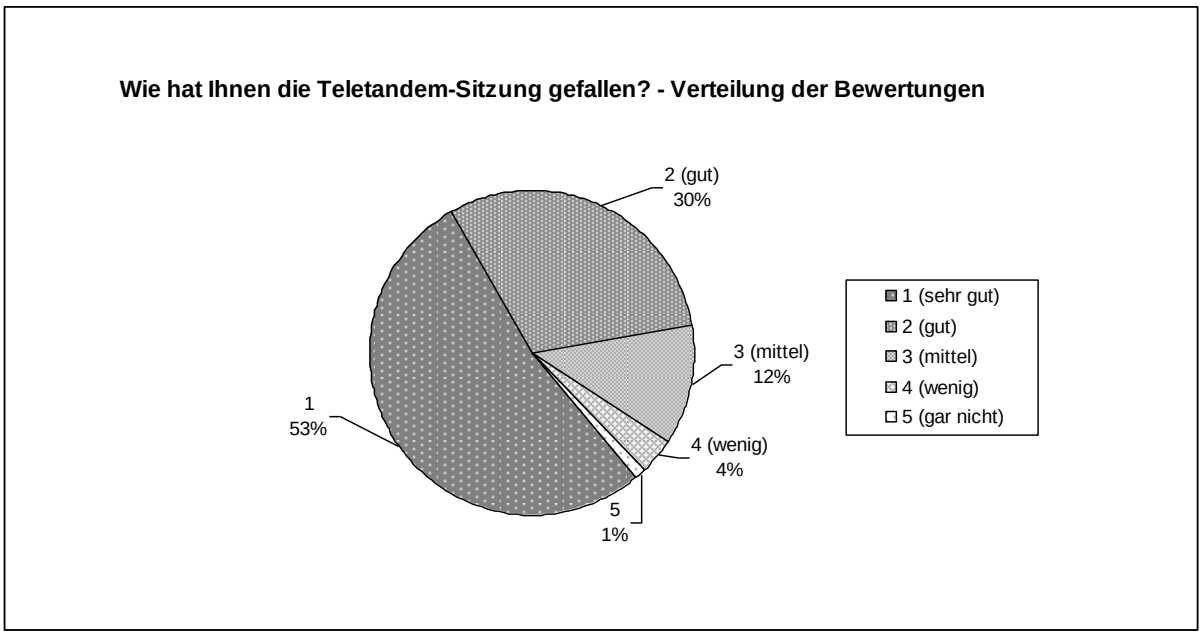

Abb. 14

Im Durchschnitt wird die erste Frage von den Studierenden mit 1,7 Punkten bewertet.
Die in Abb. 14 dargestellten positiven Ergebnisse entsprechen durchaus den Angaben, die die Studierenden, die nicht an der Evaluation teilgenommen haben, in den begleitenden Lehrveranstaltungen, den Supervisionen, persönlichen Gesprächen bzw. in Emails zur Einschätzung der Teletandemsitzungen machten.

4.2.1.2. Evaluation der in den Teletandemsitzungen aufgetretenen Problemen

Die zweite Frage *Gab es Probleme?* (Abb. 15, 16) und die dritte Frage *Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?* (Abb. 17, 18) des BBS zielen auf die Reflexion der Studierenden hinsichtlich technischer, sprachlicher oder anderer Probleme, die während der Sitzungen bei ihnen selbst oder bei ihrem Partner aufgetreten sein und die Sitzung positiv oder negativ beeinflusst haben könnten. Die beiden Fragen sind wie bereits angeführt in die Rubriken *Technik, Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis, Schreiben, Andere* unterteilt, um eine differenziertere Darstellung der Schwierigkeiten, mit denen die Lerner in den Sitzungen konfrontiert waren, zu erhalten[790]. Ziel dieser Fragen war es überdies, Problembereiche des Pilotprojektes Teletandem zu eruieren und Verbesserungen in späteren Kur-

[789] Zur Bewertungsskala vgl. erneut Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.
[790] Bei der Beantwortung der Fragen zwei und drei waren Mehrfachnennungen möglich.

sen zu ermöglichen, aber auch der Lehrkraft aufzuzeigen, welche Themen in der Lehrveranstaltung erörtert werden sollten.

4.2.1.2.1. Evaluation der Frage *Gab es Probleme?*

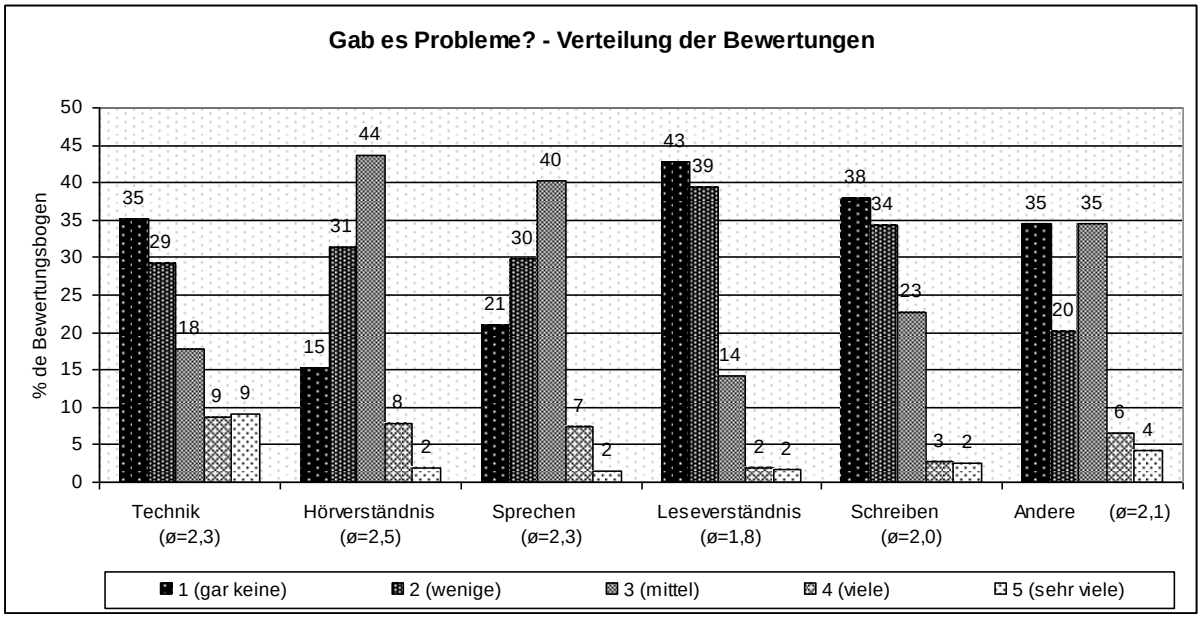

Abb.15

In 82% der BBS gaben die Studierenden bezogen auf die ihnen während der Sitzungen zur Verfügung stehende Technik, d. h. insbesondere bezogen auf die Schnelligkeit der Internetverbindung, die Qualität der Video- und Audioübertragung, an, dass Sie gar keine (35%), sehr wenige (29%) oder wenige (18%) Probleme gehabt hätten.

Während bei der Mehrheit der Sitzungen (64% Bewertungen mit einem oder zwei Punkten) nur wenige oder gar keine Probleme im technischen Bereich auftraten, wurden doch bei fast einem Fünftel der Sitzungen viele oder sehr viele Probleme (18 Prozent ein oder zwei Punkte) registriert. Dies deckt sich mit den Erfahrungsberichten der Lerner aus der begleitenden Lehrveranstaltung und den Supervisionen, nach denen die TT-Partnerschaften am häufigsten durch technische Probleme beeinträchtigt wurden. Viele bzw. sehr viele Probleme werden in den Bereichen Hörverständnis und Sprechen deutlich seltener (10 bzw. neun Prozent) und in den Bereichen Leseverständnis und Schreiben kaum (zwei bzw. drei Prozent) angegeben.

Die Verteilung bei der Beurteilung von Problemen in Bezug auf Hörverständnis und Sprechen ist ähnlich. Im Vergleich mit den anderen Bereichen wurde zwar selten ein Punkt (gar keine Probleme) gegeben (15% / 21%), trotzdem wurden Probleme überwiegend mit zwei oder drei Punkten eingestuft (75% / 73%), d.h. sie waren nicht schwerwiegend. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigen überdies, dass sich die von einer Reihe Studierender

vor Beginn der Teletandempartnerschaften beschriebenen *Sprechhemmungen* in der Fremdsprache durch die Möglichkeit in einem *geschützten Raum* mit einem ausländischen Kommilitonen kommunizieren zu können, im Laufe der TT-Partnerschaft deutlich verbesserten[791].

Im Gegensatz dazu gaben die Studierenden in Bezug auf Leseverständnis / Schreiben weniger Probleme an: Demnach hatten 43 bzw. 38 Prozent gar keine Probleme und bei knapp mehr als der Hälfte wurden die Probleme als gering oder mittel eingestuft (53% bzw. 57%). Lediglich in vier Prozent (5%) der BBS wurden viele bzw. sehr viele Probleme genannt.

Die durchschnittliche Bewertung[792] der Studierenden zeigt, dass Hörverständnis und Sprechen, (2,5 / 2,3) den Lernern mehr Schwierigkeiten bereiteten, als Leseverständnis und Schreiben (1,8 / 2,0). Das Ergebnis deckt sich mit dem Feedback der Lerner, die ihren Lernprozess nicht evaluierten: Da der Fokus der Studierenden in den Teletandemsitzungen in erster Linie auf dem Hören und Sprechen liegt, traten Probleme häufiger auf als beim Leseverständnis und Schreiben der Fall. In der Regel wurden die beiden zuletzt genannten Kompetenzen nicht während der Teletandemsitzungen, sondern durch gezielte Aufgaben der Partner, die die Lerner in den Intervallen zwischen den Sitzungen erledigten, geübt.

Da im BBS nicht alle möglichen Probleme berücksichtigt werden konnten, hatten die Lerner in der Rubrik *Andere* die Gelegenheit, solche gegebenenfalls anzuführen. Die genannte Rubrik wurde nur in 139 der 478 BBS beantwortet (vgl. Tab. 8a), bei 35 Prozent wurden dabei *gar keine* Probleme angegeben, und nur in circa zehn Prozent aller BBS empfanden die Studierenden Probleme anderer Art, die jedoch nur selten gravierend waren (Bewertung vier bzw. fünf: sechs bzw. vier Prozent).

Wie Gespräche mit den Studierenden ergaben, bezogen sich diese Probleme meist auf die Terminvereinbarung und -einhaltung der Teletandemsitzungen. Da die Semesterzeiten in Brasilien und Deutschland deutlich voneinander abweichen[793], müssen die Teilnehmer auf beiden Seiten insbesondere auch die vorlesungsfreien Zeiten für die Durchführung ihrer Teletandempartnerschaften einplanen. Dies erweist sich jedoch aus verschiedenen Gründen als schwierig: Die brasilianischen Teletandemlerner können das Teletandemlabor der Universität in dieser Zeit nicht nutzen, auch verfügen sie in der Regel nicht über einen eigenen

[791] Die Rückfragen an die brasilianischen Partner (Supervisionen, Emails) ergaben ein ähnlich positives Bild.
[792] Vgl. hierzu auch Abb. 16.
[793] Das brasilianische Studienjahr beginnt im März und dauert bis Februar, die vorlesungsfreien Zeiten sind im Juli sowie von Mitte Dezember bis Ende Februar. Dahingegen beginnt das deutsche Studienjahr im Oktober und endet im September, die vorlesungsfreien Zeiten sind im August, September (bis Mitte Oktober) und März. Vgl. auch Kapitel 3.2.2.2.3.2. *Kursaufbau*.

Computer und/oder einen schnellen DSL-Anschluss. Unterschiedliche Semesteranfangszeiten, Zeiten der Prüfungsvorbereitung, aber auch unterschiedliche Zeitzonen wirken sich demzufolge häufig negativ auf die Einhaltung der mit dem Partner vereinbarten Sitzungstermine aus.

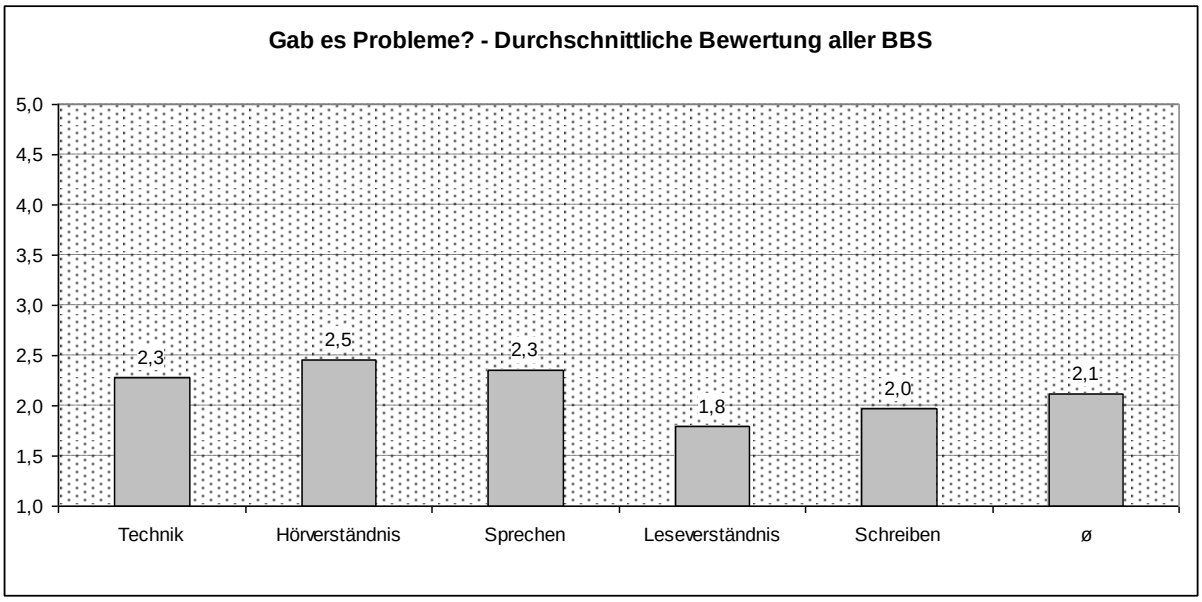

Abb. 16

Betrachtet man, bezogen auf alle BBS, die in Frage zwei durchschnittlich resultierende Bewertung der einzelnen Lernaspekte, kann aufgrund des Ergebnisses von 1,8 Punkten (Leseverständnis) bis maximal 2,5 Punkten (Hörverständnis) davon ausgegangen werden, dass die Studierenden in den Teletandemsitzungen insgesamt nur wenige Probleme empfanden. Dass Hörverständnis (2,5 Punkte), freies Sprechen (2,3 Punkte) und Technik (2,3 Punkte) den Studierenden die meisten Schwierigkeiten bereitet zu haben scheinen, wohingegen das Leseverständnis (1,8 Punkte) und die Schreibkompetenz (2,0) weniger problematisch eingestuft wurden, könnte, wie bereits angedeutet, durch die Konzentration der Studierenden auf die mündliche Kommunikation erklärt werden. Möglich ist auch ein stärkerer Einfluss der technischen Probleme (2,3 Punkte) auf Sprechen / Hören als auf Schreiben / Lesen. Wie aus der Beantwortung von Frage 13 (negative Erfahrungen der TTS) der BBS, aber ebenso aus den Rückmeldungen der Lerner im Unterricht und den Supervisionen hervorgeht, wirkten sich die teilweise unzureichenden technischen Voraussetzungen der brasilianischen Lernpartner in einigen Fällen sehr negativ auf die Audioqualität der Teletandemsitzungen aus.

4.2.1.2.2. Evaluation der Frage *Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?*

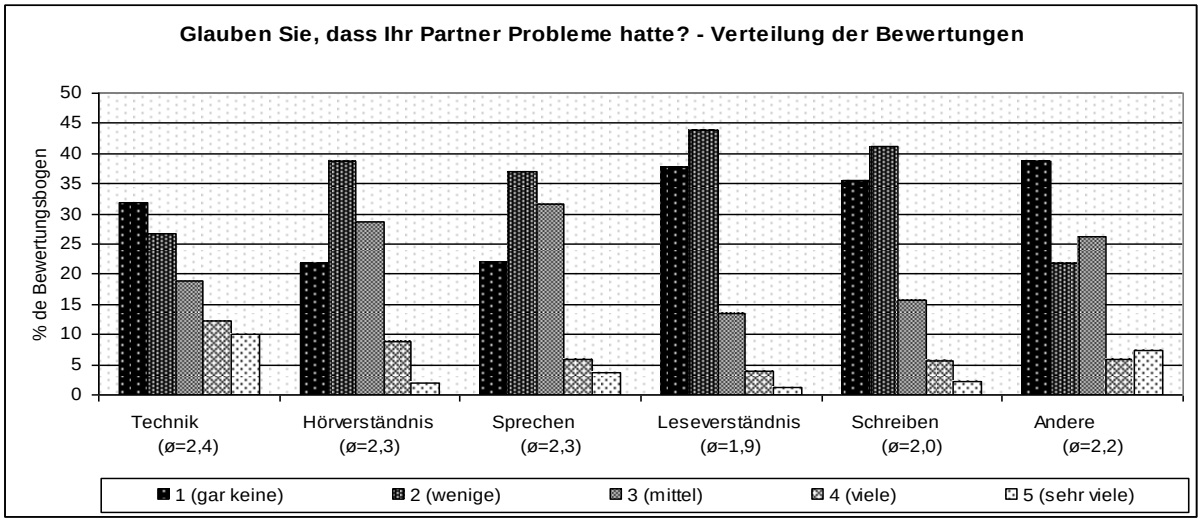

Abb. 17

Vergleicht man die Verteilung der Bewertungen der Fragen zwei und drei (eigene Probleme, vermutete Probleme beim Partner) so zeigt sich ein ähnliches Muster (Abb.15 und 17). Es werden zwar beim Hörverständnis / Sprechen am häufigsten die Bewertung zwei (bei den eigenen Problemen ist die häufigste Bewertung drei) und beim Leseverständnis / Schreiben am häufigsten die zwei (bei den eigenen Problemen am häufigsten die eins) gegeben, aber dies wirkte sich nicht wesentlich auf die durchschnittliche Bewertung der BBS aus, wie der Vergleich der Abbildungen 16 und 18 zeigt.

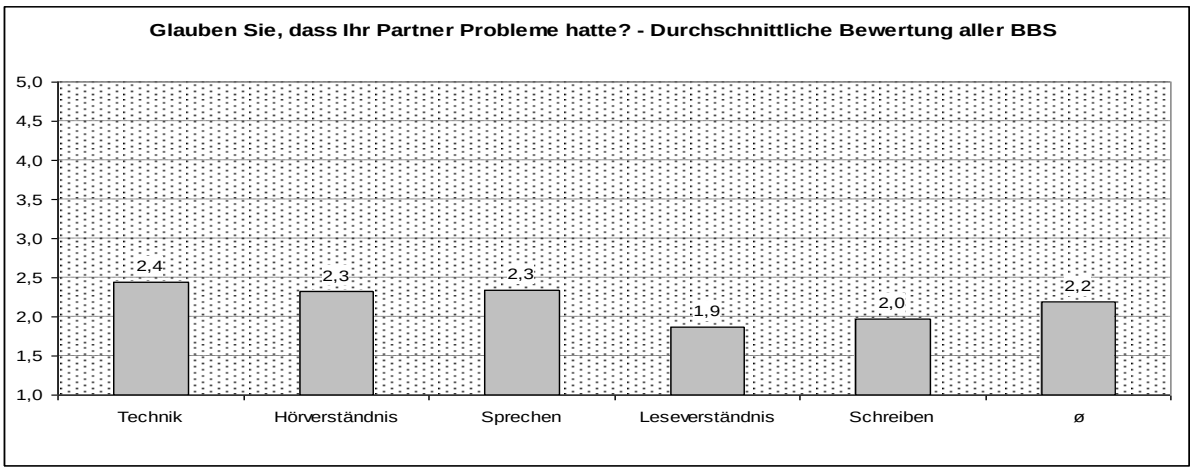

Abb.18

Die hier dargestellten Ergebnisse decken sich im Großen und Ganzen mit den Erfahrungen, die die Teilnehmer ohne Evaluation in den gemeinsamen Treffen kommunizierten. Es zeigt sich, dass die Lerner sowohl den eigenen Lernprozess als auch den ihres Partners kritisch evaluieren, indem sie vor allem auf den Fremdsprachenerwerb bezogene Schwierigkeiten der Zusammenarbeit erkennen, diese gemeinsam mit dem Partner reflektieren sowie ihre Einsichten in den folgenden Sitzungen zur Verbesserung bestehender Probleme nutzen.

Diese Erkenntnis scheint vor allem im Hinblick auf eine dauerhafte Implementierung der Lehr- und Lernmethode in den universitären Kontext von Bedeutung, da Bedenken, die Studierenden würden bei der Zusammenarbeit im Teletandem nicht auf zielgerichtetes Lernen fokussieren, zerstreut werden können. Es kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass die Lerner, nachdem sie einen geeigneten Teletandempartner[794] gefunden und mit der Kooperation begonnen haben, ihren Lernprozess sehr genau beobachten und dies auch vom Partner einfordern, um ihre selbst festgelegten Lernziele tatsächlich im vorgegebenen Zeitraum zu erreichen.

4.2.1.3. Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen

Auch die vierte im BBS gestellte Frage *Bitte bewerten Sie die Verbesserung folgender Kompetenzen* wurde in verschiedene Aspekte wie *Wortschatzerweiterung, Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis, Schreiben, Grammatik, idiomatische Wendungen, Andere*[795] unterteilt, um die Studierenden zu einer differenzierten Bewertung der Teletandemsitzungen zu ermuntern und außerdem eine bessere Einschätzung der Lernprozesse durch die Lehrkraft zu ermöglichen[796].

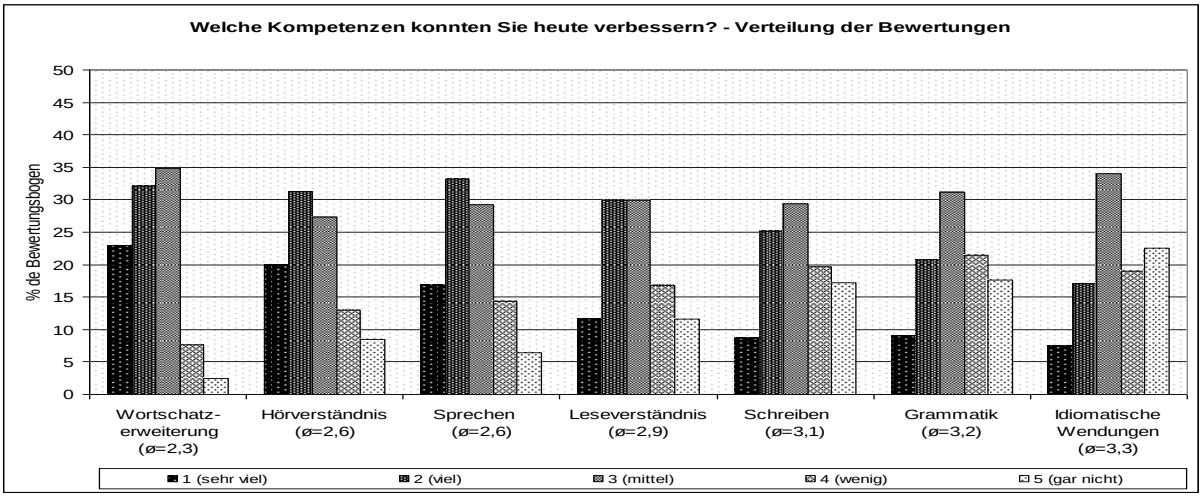

Abb. 19

[794] Entscheidend für eine gelungene Teletandempartnerschaft ist, dass beide Lerner sich gut verstehen. Stellen die Studierenden fest, dass sie mit dem für sie ausgewählten Lernpartner keine gemeinsame Gesprächsebene finden können, sollten sie die Möglichkeit haben, sich um einen neuen Teletandempartner zu bewerben.

[795] Mehrfachnennungen waren möglich.

[796] Auf die in der ersten Version des BBS zusätzlich angeführten Aspekte *fremdsprachliche Kompetenz, fachsprachliche Kompetenz, translatorische Kompetenz, sprachwissenschaftliche Kompetenz, kulturwissenschaftliche Kompetenz, interkulturelle Kompetenz* sowie *Entwicklung neuer Lernstrategien* wurde auf Anraten der Studierenden in der zweiten Version verzichtet. Dies in erster Linie aufgrund der Argumentation der Lerner, dass das Abfragen zu vieler unterschiedlicher Aspekte und der damit verbundene erhöhte Zeitaufwand der Evaluation dazu führen könnte, dass die Antworten nicht angemessen reflektiert oder möglicherweise gar nicht beantwortet würden. Aus diesem Grund werden die hier genannten Aspekte lediglich im BBK abgefragt.

Die bei der Selbstevaluation festzustellende kritische Haltung der Lerner in Bezug auf ihre Fähigkeiten wird anhand des Säulendiagramms (Abb. 19) verdeutlich, das die Verteilung der Bewertungen nach Rubriken abbildet, und kann aufgrund der Rückmeldungen der Studierenden in den Lehrveranstaltungen, Supervisionen usw. bestätigt werden. Entgegen der aus Sicht der Lehre geäußerten Annahme, die im Teletandem angestrebte Selbstevaluation der Leistungen könnte die Studierenden dazu verführen, ein zu positives Bild ihres Lernprozesses zu zeichnen, um dadurch eine verbesserte externe Bewertung zu erreichen, ergeben die Analysen der BBS eine eher kritische Evaluation der Studierenden. Demzufolge wurde bei allen Rubriken am häufigsten die Punktzahl zwei bzw. drei vergeben, was die Lerner in den Lehrveranstaltungen bzw. Supervisionen damit begründeten, dass es ihnen schwer fallen würde, die Verbesserung der eigenen Kompetenzen mit *sehr viel* (ein Punkt) zu bewerten, selbst wenn diese Bewertung auch der des Partners oder der der Lehrkraft entsprechen würde.

Wurde bei den Aspekten Wortschatzerweiterung, Hörverständnis und Sprechen noch bei rund 17-23 Prozent der Antworten ein Punkt geben, was einer sehr guten Verbesserung der Kompetenzen der Studierenden entspricht, so liegt diese Rate bei den Rubriken Leseverständnis, Schreiben, Grammatik, Idiomatische Wendungen und Andere zwischen 12 und sechs Prozent. Dahingegen wurden, bezogen auf die ersten drei Spalten, in 30-35 Prozent der BBS zwei und drei Punkte vergeben. Bei der Betrachtung der vierten bis siebten Kategorie zeigt sich hingegen eine steigende Tendenz der Studierenden zur Vergabe von vier bzw. fünf Punkten, d. h. die Studierenden bemerkten nur wenige oder gar keine Verbesserungen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kompetenzen Wortschatzerweiterung, Hörverständnis und Sprechen überwiegend (> 50%) mit ein oder zwei Punkten bewertet wurden, während in Bezug auf die anderen Kompetenzen überwiegend drei und mehr Punkte gegeben wurden.

Dennoch bewerteten die Studierenden ihren Lernprozess mehrheitlich überaus positiv[797]. In 90 Prozent der BBS gaben die Studierenden an, dass sie ihre Wortschatzkompetenz sehr viel (23%), viel (32%) oder verbessert (35%) hätten, lediglich 10 Prozent der Antworten wiesen darauf hin, dass die Lerner ihren Wortschatz wenig (8%) oder gar nicht (2%) erweitern konnten.

Eine Steigerung der Hörverständnis- und Sprechkompetenz wurde in 79 Prozent der Angaben vermerkt, wobei in 20 Prozent (17%) der BBS ein Punkt, in 31 Prozent (33%) zwei Punkte und in 28 Prozent (29%) der Fälle drei Punkte vergeben wurden. Geringe Verände-

[797] Vgl. hierzu auch Abb. 20.

rungen der Hörverständniskompetenz und beim freien Sprechen wurden bei 13 bzw. 14 Prozent (vier Punkte) sowie acht bzw. sechs Prozent (fünf Punkte) der Antworten aufgezeigt.

Doch auch die Lese- und Schreibkompetenz der Lerner verbesserte sich insgesamt angemessen (72% / 63%), wie die Häufigkeit der Vergabe von ein (12% / 9%), zwei (30% / 25%) oder drei (30% / 29%) Punkten zeigt. *Wenig* bzw. *gar nicht* verbesserten sich Lesen und Schreiben laut 16 bzw. 20 Prozent (vier Punkte) und 12 bzw. 17 Prozent (fünf Punkte) der Antworten, d. h. nur knapp ein Drittel der Antworten deutet auf eine kaum verbesserte Lese- und Schreibkompetenz hin.

Die Frage, ob die Studierenden ihre Grammatikkompetenz verbessern konnten, wurde ebenfalls noch in 61% der Antworten bejaht (1=9%; 2=21%; 3=31%). Im Gegensatz dazu ergaben 39 Prozent der Antworten wenige (21%) und gar keine (18%) Verbesserung des Grammatikwissens.

Im Ganzen gesehen erschließt sich zudem im Bereich *idiomatische Wendungen* eine Steigerung der Leistungen, wie aus 59 Prozent der Antworten ersichtlich wird (1=8%; 2=18%; 3=33%), hier wurde jedoch bei jedem fünften BBS angegeben, dass keine Fortschritte gemacht wurden.

Ob und inwieweit die Studierenden in den Teletandemsitzungen weitere Kompetenzverbesserungen feststellten, wird in der Rubrik *Andere* dargestellt. Wie der Austausch mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen und Supervisionssitzungen ergab, standen dabei u. a. Fähigkeiten wie die selbstständige (autonome) Vor- und Nachbereitung der Sitzungen (Themenwahl, Material, didaktische Vorgehensweise), aber auch die Fähigkeit, tatsächlich auf die (Lern-)Bedürfnisse des Partners einzugehen, d. h. sich empathisch in ihn hineinzuversetzen, mit ihm auf Augenhöhe zu kommunizieren und dadurch dazu beizutragen, bestehende Unsicherheiten beim Gebrauch der Fremdsprache abzubauen, im Vordergrund. Die Analyse der Antworten zeigt auch hier ein positives Bild, denn insgesamt 73 Prozent der BBS ergaben eine allgemeine Verbesserung weiterer Kompetenzen (1=7%; 2=18%; 3=48%), dagegen deuteten nur 27 Prozent der Antworten wenige (15%) oder gar keine (12%) Kompetenzverbesserungen an.

Am Säulendiagramm (Abb. 20), das die anhand der BBS errechnete durchschnittliche Bewertung der Lerner wiedergibt, kann abgelesen werden, dass die Studierenden insgesamt von einer Verbesserung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen ausgingen.

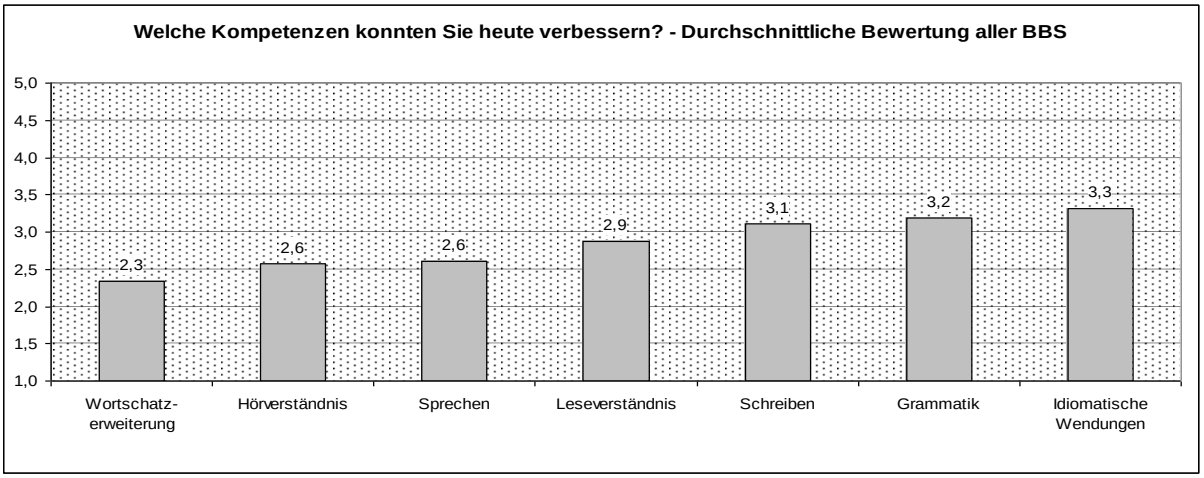

Abb. 20

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Fokus der Studierenden in den Sitzungen auf der mündlichen Kommunikation lag, für die, neben dem Hörverständnis und dem Sprechen, die Wortschatzerweiterung als wichtige Voraussetzung angesehen werden kann. Dahingegen spielte die Verbesserung der Grammatikkompetenz, wie auch aus dem Feedback der Studierenden resultierte, zunächst eine untergeordnete Rolle für die erfolgreiche Kommunikation mit dem Partner.

4.2.1.4. Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen

Die fünfte, im BBS angeführte Frage bezieht sich auf die Häufigkeit, mit der die Studierenden bestimmte Themen in den Teletandemsitzungen behandelten[798]. Dabei konnten die Studierenden zunächst die Themengruppen *Persönliches*, *Landeskunde (Politik, Wissenschaft)*, *Wirtschaft*, *Kultur/Kulturwissenschaft*, *Sprache/Sprachwissenschaft*, *interkulturelle Zusammenarbeit* angeben und in den jeweiligen Textfeldern detailliert beschreiben.

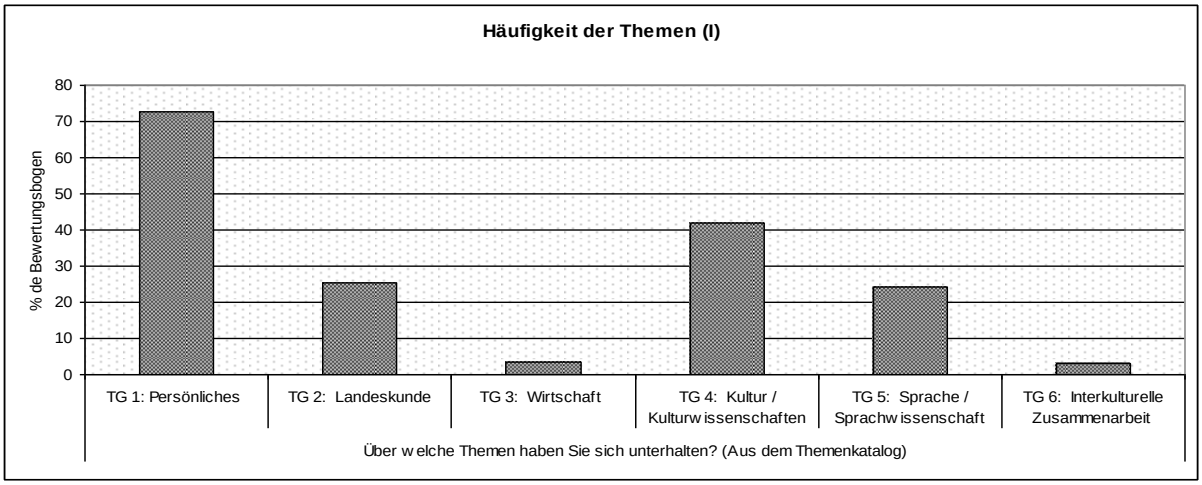

Abb. 21

[798] Mehrfachnennungen waren möglich.

Fast alle Studierenden sprechen zu Beginn der Teletandemsitzungen über persönliche Dinge mit ihrem Partner, bevor sie sich einem bestimmten, im Voraus verabredeten Thema zuwenden. Dies wird aus den 73 Prozent der in den BBS von den Studierenden zur Themengruppe *Persönliches* gemachten Angaben deutlich. Dabei handelt es sich um eine auf allgemein geltende Gesprächskonventionen zurückgehende Gesprächseinleitung, demnach sich die Partner vor Beginn der (Arbeits-)Unterhaltung zunächst nach dem Befinden des anderen erkundigen und sich kurz über für beide wichtige Geschehnisse seit dem letzten Treffen unterhalten. In dem zu dieser Themengruppe gehörenden Textfeld machten die Studierenden nicht nur Angaben zu Aspekten, die die eigene Person (Werte, Gefühle, Vorhaben), die Familie, Freundschaften, Beziehungen, Studienerfahrungen, Urlaub, Reisen, Freizeitgestaltung, Hobbies etc. betreffen, sondern informierten den Partner auch über Aspekte, die anderen Themenbereichen, wie z. B. Landeskunde oder Kultur, zugeordnet werden könnten: Die Universität (Größe, Lage, Studiengänge, Lehre und Lernen etc.), die Stadt, in der sie leben und studieren (Größe, Wohnsituation, Freizeitmöglichkeiten etc.), das Ausgehverhalten und wie in der Altersgruppe der Studierenden Feste (Geburtstage, Prüfungen, Karneval etc.) gefeiert werden, Ernährungsgewohnheiten und landestypische Nahrungsmittel, aber auch über Unterschiede zwischen dem Stadt- und dem Landleben in beiden Ländern, über Religion und religiöse Feste, Arbeits- und Praktikumsmöglichkeiten für Ausländer etc. Die Rückmeldungen der Studierenden in der Lehrveranstaltung und den Supervisionen besagten, dass diese Themen in der Regel dann in der Gruppe *Persönliches* angegeben wurden, wenn die persönliche Sicht des Lernpartners und nicht eine allgemeine brasilianische oder deutsche Perspektive, die anhand bestimmter Materialien erarbeitet wurde, im Vordergrund stand bzw. wenn die Lerner das Thema keiner anderen Themengruppe zuzuordnen wussten.

Die am zweithäufigsten gewählte Themengruppe ist *Kultur/Kulturwissenschaft*. Die Studierenden gaben in 42 Prozent der Antworten an, mit ihrem Partner über kulturrelevante Themen gesprochen zu haben. In diesem Zusammenhang nannten die Lernpartner Themen, die sie aus kultureller Sicht interessant fanden und anhand derer sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten der brasilianischen und deutschen Kultur herausarbeiteten:

- Musik- und Tanzkultur, Musikgruppen und Liedtexte
- Regionale Bräuche und Feste (Candomblé, Capoeira, Karneval, Familien- und religiöse Feste)
- Farben als Ausdruck unterschiedlicher Lebenseinstellungen (bunt vs. schwarz/weiß)
- Nahrungsmittel, landestypische Gerichte

- Wohnsituation (freistehendes Haus oder Wohnung in gesicherter Wohnanlage)
- Familienstrukturen und staatliche Unterstützung
- Aufbau des Bildungssystems
- Größe der Länder, Unterschiede Stadt – Land
- Freizeit- und Reiseverhalten
- Literatur (moderne Autoren, Klassiker, Gedichte, Romane, Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Comics, Rezensionen, Theater, Antropophagie)
- Regionale Dialekte
- Idiomatische Wendungen
- Unterscheiden sich Brasilianer und Deutsche charakterlich?
- Typisch Brasilianisch: Facetten des Brasilienbildes der Deutschen (Karneval, Fußball, exotische Schönheit)
- Typisch Deutsch: Facetten des Deutschlandbildes der Brasilianer (Land der Philosophen, gebildete Bevölkerung)
- Konventionen bei Vorstellungs-, Einstellungs- Prüfungsgesprächen
- Haltung der Regierungen und Bevölkerungen hinsichtlich Umweltfragen
- Homosexualität
- Konsumverhalten (Generationenvergleich)
- Kino (Filmangebot, Synchronisation vs. Untertitelung, Vorlieben der Zuschauer)
- Medienlandschaft und Nachrichtendarstellung (Zeitungen, Radio, Fernsehen, Internet, Bedeutung der *Bild-Zeitung* und des Medienkonzerns *Rede Globo*)
- Kulturelle Veranstaltungen (Bedeutung, Möglichkeiten)
- Stilempfinden und Kitsch
- Schimpfwörter, Flüche, Darstellung menschlicher Charakterzüge
- Unterschiede zwischen Männern und Frauen (Gleichberechtigung, Interessen, Rollenbild, Kommunikationsverhalten, Problemlösestrategien, Verhalten in bestimmten Alltagssituationen)
- Elite und Schichten (Verteilung von Gütern, Haltung, Schichtdurchlässigkeit, Gerechtigkeit)
- Philosophie und deutsche Philosophen
- Geschichte (Indianer, Sklaven, Kautschukboom und -niedergang, Diktatur, Abolitionismus, Minderheitenquote)
- Worüber man mit einem Brasilianer/Deutschen nicht spricht, was man nicht fragen sollte, welche Bemerkungen unpassend sind

- Umgang mit dem Fremden, Nationalbewusstsein
- Intrakulturelle Unterschiede (Subkulturen)
- Alkohol- und Drogenkonsum im jungen Erwachsenenalter (Alkopops, synthetische u. a. Drogen)

Die am dritthäufigsten von den Studierenden in den TTS bearbeitete Themengruppe war die *Landeskunde*, wie aus 26 Prozent der Antworten der BBS hervorgeht. Zu den landeskundlichen Themen zählten die Lerner u. a.:

- Geographie, Klima, Flora, Fauna
- Inhalte und Präsentation von Nachrichtensendungen
- Aktuelle Themen und ihre Darstellung in den Medien
- Bedeutung von *Telenovelas*
- Gesellschaftliche Probleme (Reichtum, Armut, Güter-, Landverteilung etc.)
- Bedeutung und Größe des Schienennetzes, Straßennetz und Flughäfen
- Gesteigerte Wirtschaftsleistung Brasiliens (Export von Rohstoffen, Alkohol, Fleisch)
- Soziale Probleme in den *Favelas*
- Mauerfall in Deutschland (Bedeutung und Auswirkungen)
- Gesundheitspolitik (Vogel- und Schweinegrippe)
- Bildungssystem (privat und staatlich, Gebühren, Probleme)
- Bank- und Finanzwelt (Bankgeheimnis, Steuern, Steuerhinterziehung, Versicherungen, Zoll etc.)
- Politik und Regierungssystem (Aufbau, Bundesstaaten, -länder, Wahlsystem)
- Wirtschaft (Agrar-, Energiewirtschaft, Industrieunternehmen)
- Europa – Südamerika (Landschaften, Landwirtschaft, Naturschutzgebiete und ihre Bedeutung für das Weltklima)
- Energieversorgung und Energieverbrauch (alternative Energien, Biokraftstoffe, Energiepolitik und ihre Auswirkung auf Wirtschaft und Arbeitslosigkeit)
- Informationen zum Studienort, der Hauptstadt und den wichtigsten Städten des Landes (Größe, Landflucht, Infrastruktur etc.)
- Regionen und regionale Unterschiede
- Altersbeschränkungen (Alkohol, Führerschein, Discobesuch etc.)
- gesetzliche Feiertage
- Öffnungszeiten staatlicher und privater Institutionen (Post, Banken, Behörden)
- Qualität des Internets
- Institutionalisierung von Teletandem (UNESP, FTSK)

- Reiseziele in Brasilien und Deutschland.

Die Themengruppe *Sprache/Sprachwissenschaft* wurde von den Studierenden in 24 Prozent der BBS angegeben. Während der Sitzungen wurden von den Lernern Themen, die verschiedenen Gebieten der Linguistik zugeordnet werden können, wie Phonetik / Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikologie, Semantik Grammatik, Pragmatik und Diskursanalyse, behandelt, darunter: Pronomen (Possessiv-, Relativ-, Demonstrativ-, Objektpronomen), Konjugationen, Verben (Konjugationen, Zeiten), Adverbien und Adjektive (Komparation, Deklination), Präpositionen, Konjunktionen, bestimmter und unbestimmter Artikel, Partizipien, Singular und Pluralbildung, Anredeformen, Begrüßung, Vorstellung, Danken, Verabschiedung, Sprichwörter, Redewendungen, idiomatische Wendungen, Metaphern, Synonyme und Antonyme, Aussprache (regionale Unterschiede, Hochsprache, Funktion der Akzente, Satzmelodie, Dialekte), Kommasetzung, Alphabet, Numerale, Zeitangaben, Wochentage, Monate, Homographie, Homophonie, Verwendung des Gerundiums, Vergleich europäisches und brasilianisches Portugiesisch, Relativ- und Kausalsätze, Verwendung von aber/sondern, Jugendsprache, Umgangssprache, Computersprache (Email, Chat), typische Fehler, Passiv, direkte und indirekte Rede, Imperativ und Konjunktiv, Etymologie (Wörter indianischen und afrikanischen Ursprungs), Rechtschreibung, Beschreibungen (Personen, Gegenstände, Gefühle, Farben), Gebrauch von *ter que*, *ter de*, *há*, *ser* und *estar*. Des Weiteren gaben die Studierenden an, für den Partner Übungen zu bestimmten Themen vorbereitet zu haben, z. B. zu Bewerbungen, Hausarbeiten, Briefe schreiben, Textanalyse und Textverständnis, freies Sprechen, Hörverständnis, (Vor-)Lesen, Fragen formulieren, Übersetzen.

Dahingegen wurden die Themengruppen *Interkulturelle Zusammenarbeit* und *Wirtschaft* nur in jeweils 3 Prozent der Antworten von den Studierenden gewählt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass nicht alle Teilnehmer über Grundlagenwissen in der interkulturellen Kommunikation und Zusammenarbeit verfügten und deshalb die Themen, die dieser Gruppe hätten zugeordnet werden können, unter *Persönliches* oder *Kultur / Kulturwissenschaft* vermerkten. Auch wirtschaftsrelevante Themen wurden, wie die obigen Angaben zeigen, von den Studierenden oft in die Themengruppen *Landeskunde* und *Kultur / Kulturwissenschaft* eingeordnet, was die Lerner in der Lehrveranstaltung und den Supervisionen z. T. damit begründeten, dass die Bearbeitung des jeweiligen Themas (z. B. Energiewirtschaft, nachwachsende Rohstoffe) aus einer eher landeskundlichen bzw. kulturellen Perspektive erfolgte.

Nach den Angaben zu den in den TTS behandelten Themengruppen (Abb. 21), konnten die Studierenden überdies ankreuzen, welche Arten von Übungen sie für die Bearbeitung der einzelnen Themen in den TTS auswählten bzw. wie die Themen vom Muttersprachler – in Anlehnung an die Vorstellungen und Ziele des Lerners – didaktisch aufbereitet wurden.

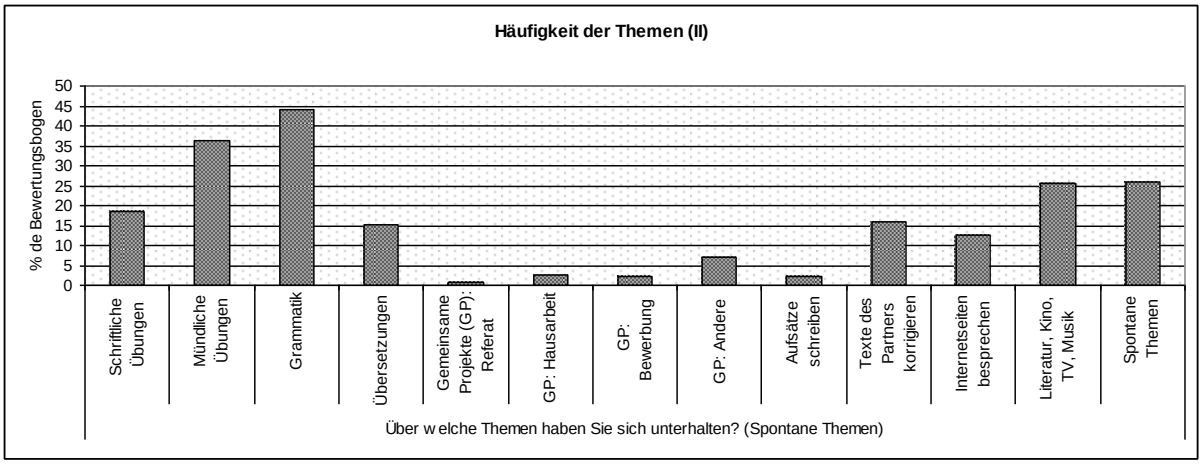

Abb. 22

Demnach gaben die Studierenden in 44 Prozent der Antworten an, dass sie mit ihrem Partner Grammatikaspekte besprochen und entsprechende Übungen durchgeführt hätten. Vergleicht man die hier gemachten Angaben der Studierenden mit der Wahl der Themengruppen, fällt auf, dass die Lernpartner in den TTS immer wieder auf sprachliche Fragen fokussierten, wie anhand der insgesamt 68 Prozent der Antworten zu den Themenbereichen Sprache / Sprachwissenschaft und Grammatik ersichtlich wird. Dies stimmt mit dem Feedback der Studierenden aus Lehrveranstaltungen, Supervisionen und Gruppentreffen überein, aus dem hervorgeht, dass in der Teletandemzusammenarbeit, insbesondere aus der Sicht der deutschen Teilnehmer, zwar nicht das Lernen der Grammatik im Vordergrund stand, die Partner jedoch aufgrund ihrer *Prägung*, d. h. durch ihre Fremdsprachenlernerfahrungen in Schule und Universität, dazu tendierten grammatische Themen aufzugreifen, da sie gelernt hätten, fremdsprachliche Strukturen auf diese Weise zu verinnerlichen. Dies stellt, vergleicht man das Ergebnis mit den von den Lernern zu Frage vier gemachten Angaben, einen scheinbaren Widerspruch dar, denn die Studierenden stuften, trotz der relativ häufigen Beschäftigung mit sprachwissenschaftlichen Fragen, die Verbesserung der Grammatikkompetenz nur als durchschnittlich ein (3,2 Punkte)[799]. Bezieht man das Feedback der Studierenden aus der Lehrveranstaltung und den Supervisionen in die Interpretation der Ergebnisse ein, könnte angenommen werden, dass die Lerner nicht nur die von

[799] Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Studierenden durch das regelmäßige Sprechen *über* die Sprachen zwar ihre Grammatikkompetenzen verbesserten, ihnen dies jedoch nicht unbedingt bewusst wurde.

ihnen an sich selbst wahrgenommenen Kompetenzverbesserungen kritisch evaluierten[800], sondern sie traditionelle Lehrveranstaltungen zur Grammatik aufgrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen als unerlässliche Pflichtübung ansehen, da die in diesem Rahmen vergebenen Noten ihre Kenntnisse aus institutioneller Sicht deutlicher beweisen würden, als eine verbesserte mündliche und schriftliche Kommunikation.

In der Gruppe *mündliche Übungen,* die die Studierenden in 36 Prozent ihrer Antworten wählten, fokussierten die Lerner insbesondere auf das Hörverständnis und die Aussprache der Partner sowie auf fremdsprachliche Besonderheiten und die korrekte Anwendung der Grammatikregeln beim mündlichen Ausdruck. Dafür lasen die Muttersprachler ihren Partnern entweder ausgewählte Texte vor oder sie suchten dem Lernniveau der Partner angepasste mündliche Textbeispiele aus dem Internet (Nachrichten, Lieder, Dialoge) aus, die sie mündlich besprachen. Die Aussprache übten die Studierenden beispielsweise, indem die Muttersprachler die Lerner dazu animierten, frei über zuvor erarbeitete Themen zu sprechen, Textausschnitte vorzulesen oder Fragen zu beantworten.

In Absprache mit dem Partner korrigierten die Studierenden auch im Rahmen der während der TTS geführten Gespräche häufig auftretende Aussprachefehler ihrer Partner, wobei ein Großteil der Lerner in den Lehrveranstaltungen und Supervisionen anmerkte, dass diese Korrekturen meist auf den zweiten Teil der Sitzungseinheit (sprachliche Korrekturen) verlegt wurden, um die Kommunikation nicht zu unterbrechen und den Lerner zum freien Sprechen zu motivieren. Bei den Hörverständnis und Ausspracheübungen achteten die Studierenden ebenso auf Grammatikfehler bzw. Interferenzen des Lernpartners, die vom Muttersprachler korrigiert und gegebenenfalls anhand von Beispielsätzen erneut mit dem Partner geübt wurden.

Die korrekte Anwendung der Grammatik spielte auch in der Themengruppe *schriftliche Übungen* eine wichtige Rolle, die von den Studierenden in 19 Prozent der BBS angegeben wurde. Dazu entwarfen die Muttersprachler passende Übungsaufgaben für ihre Partner, die die Lerner als Hausaufgaben oder als Arbeitsauftrag während der TTS erfüllen sollten, um ihre Grammatikkompetenz zu verbessern. Dabei waren die Lerner beispielsweise aufgefordert, einen vorgegebenen Text in der Fremdsprache in eigenen Worten schriftlich zusammenzufassen, Fragen zu beantworten, einen Lückentext auszufüllen oder selbstständig einen kurzen Text zu einem bestimmten Thema zu schreiben. Diese Übungen wurden im Anschluss von den Muttersprachlern korrigiert und mit den Lernern besprochen. Überdies entwarfen die jeweiligen Fremdsprachenspezialisten für ihre Partner schriftliche Übungen

[800] Vgl. Kapitel 4.2.1.3. *Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen*.

zur Grammatik, anhand derer die Lerner Aspekte, die ihnen nach Ansicht der Muttersprachler bei der aktiven Verwendung der Fremdsprache noch Schwierigkeiten bereiteten, erneut wiederholen und üben konnten.

Weitere häufig gewählte Themen können der Gruppe *Literatur, Kino, Musik* zugeordnet werden, die von den Studierenden in 26 Prozent der Antworten in den BBS angeführt wurde. In diesem Zusammenhang sprachen die Studierenden sowohl über klassische als auch moderne Autoren (z. B. Haroldo de Campos, Chico Mendes, Jorge Amado, Chico Buarque, Clarice Lispector, Lígia Bogunja Nunes, Paulo Lins, José Saramargo, Georg Trakl, Hans Christian Andersen, Theodor Fontane, Jean Paul, Walter Benjamin, Rainer Maria Rilke, Hermann Hesse, Bertold Brecht, Erich Kästner, Astrid Lindgren, Markus Zusak, Stephenie Meyer, Joanne K. Rowling) und diskutierten Kino- oder Fernsehfilme, die beide Partner gesehen hatten (Schuh des Manitu, O Guru, As turistas, Cidade de Deus/City of God, Batman, Sendung mit der Maus, Tierfilme) oder aktuell in beiden Ländern gezeigt wurden. Außerdem gaben die Studierenden ihren Partnern Kostproben ihres Musikgeschmacks, stellten ihnen aktuelle Gruppen und die neuesten Hits vor oder suchten Informationen zu Interpreten und Liedern, um die sie der Partner aus persönlichem Interesse gebeten hatte (z. B. Maria Rita, Seu Jorge, Cidade Negra, Paulinho da Viola, Roupa Nova, Chorinho, Pixiguinha, Engenheiros do Hawaii, Marisa Monte, Timbalada, César Minotti, Fabiano, Xuxa, Sérgio Mendes, Barão Vermelho, Nando Reis, Toquinho, Clueso, Sportfreunde Stiller, Peter Fox, Die Ärzte, Die Toten Hosen, Rammstein, Comedian Harmonists). Die meisten Informationen zu den behandelten Themen fanden die Studierenden im Internet, seltener sendeten sie dem Partner Lernmaterial (Bücher, Zeitschriften, CDs) per Post.

Während in den frühen Versionen des BBS ein eigener Unterpunkt *Internetseiten besprechen* angeführt war, der in 13 Prozent der BBS von den Studierenden mit Hinweisen zu den entsprechenden Internetseiten (URL, Titel oder Thema) beantwortet wurde, wurde dieser Themenpunkt auf Vorschlag der Studierenden in der späteren Version der BBS der Gruppe *Literatur, Kino, Musik* zugeordnet, da ein Großteil des für diese Themengruppe verwendeten Materials aus dem Internet bzw. von einschlägigen Webseiten stammt. Daraus ergäbe sich für diese Themengruppe eine Antworthäufigkeit von 39 Prozent.

In 26 Prozent der Antworten gaben die Studierenden an, *(andere) spontane Themen* behandelt zu haben, d. h. Themen, die die Lernpartner nicht im Voraus festgelegt und vorbereitet hatten, aus aktuellem oder persönlichem Anlass jedoch spontan behandeln wollten. In dieser Sparte führten die Studierenden beispielsweise an: Kinderlieder, Comics, Seiten

im Internet für Kinder (z. B. Hanisauland), Fernsehprogramme für Kinder und Erwachsene (Reportagen, Serien, Filme), Deutsche Welle (Reportagen, Artikel, Fernsehen), Vorbereitung von Hausaufgaben für bestimmte Lehrveranstaltungen, Vorbereitung auf Prüfungen, Bewerbungen.

Die Gruppen *Texte des Partners korrigieren* und *Übersetzungen* wählten die Studierenden in 16 respektive 15 Prozent der Antworten. In der Regel wurde die entsprechende Gruppe lediglich angekreuzt, manchmal mit einer allgemeinen Angabe zur übersetzten Textart versehen, z. B. Wirtschaftstexte, Liedtexte, Rezensionen, Gedichte, Artikel, Redewendungen, Übungstexte, Internetseiten, Kindergeschichten, Märchen, Lebenslauf, Bewerbung etc. oder anhand konkreter Übersetzungsbeispiele dargestellt.

Die Themengruppe *Gemeinsame Projekte* zu der die Untergruppen *Referat* (ein Prozent), *Hausarbeit* (drei Prozent), *Bewerbung* (zwei Prozent), *Aufsätze* (zwei Prozent) sowie *Andere* (sieben Prozent) gezählt werden, wurde bei insgesamt 15 Prozent der Antworten in den BBS angegeben. Genaue Angaben zu dem jeweiligen Projekt, beispielsweise zum Referats- oder Hausarbeitsthema, für das ein Textfeld vorgesehen ist, wurden relativ selten gemacht, u. a. erwähnten die Studierenden die gemeinsame Vorbereitung eines Sprachkurses (P/D), Ausarbeitung und Korrektur von Unterrichtsmaterialien, Korrektur von Artikeln für die Onlinezeitschrift Teletandem News[801], Bewerbungen um Stipendien, Praktika.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Themenauswahl der Studierenden in den TTS sehr vielfältig war, die Partner die von ihnen gewählten Themen aus verschiedenen Perspektiven beleuchteten und je nach Sichtweise auf unterschiedliche Aspekte fokussierten. Wie detailliert die Studierenden sich mit den einzelnen Themen beschäftigten, kann allein anhand der Fragebogen nicht beantwortet werden. Einen umfassenderen Einblick ermöglichen jedoch die von den Lernern nach jeder TTS aktualisierten Glossare, die das Korpus für die Lehrkraft darstellen, anhand dessen Rückschlüsse auf die Ausgestaltung der von den Studierenden behandelten Themen möglich sind.

Um die externe Evaluation der Zusammenarbeit der Teletandempartner zu vereinfachen, bieten sich außerdem Portfolios an, in denen die Studierenden das von ihnen in den TTS verwendete und bearbeitete Material sammeln und es am Ende der Partnerschaft der Lehrkraft zur Verfügung stellen. Von einer Benotung der Portfolios sollte, wie bereits für die Bewertungsbogen und Glossare angeführt[802], abgesehen werden, um dem Grundsatz der Autonomie gerecht zu werden, nach dem die Studierenden selbstverantwortlich darüber

[801] Vgl. www.teletandembrasil.org.
[802] Vgl. auch Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.

entscheiden können sollten, *welches* Thema sie in den TTS *wie* didaktisch und inhaltlich für ihren Partner aufbereiten.

4.2.1.5. Evaluation der Häufigkeit und des Erfolgs sprachlicher Korrekturen im Teletandem

Wie in Kapitel 3.3.2.2.1.2. *Evaluation* beschrieben, stellt die Art und Weise von sowie der günstigste Zeitpunkt für Korrekturen *fehlerhafter* fremdsprachlicher Äußerungen des Lerners durch den Muttersprachler einen wichtigen, die Methode Teletandem betreffenden Punkt dar. In den beiden folgenden Kapiteln sollen die von den Studierenden zur siebten *Wie häufig haben Sie ihren Partner korrigiert?* und achten Frage *Wie erfolgreich, denken Sie, haben Sie Ihren Partner korrigiert?* sowie zur neunten *Wie häufig hat Ihr Partner Sie korrigiert?* und zehnten Frage *Wie erfolgreich hat Sie Ihr Partner korrigiert?* abgegebenen Evaluationen dargestellt und die Ergebnisse interpretiert werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Vergleichbarkeit werden die sich aus der Untersuchung der Fragen sechs und acht (Häufigkeit der Korrekturen) und der Fragen sieben und neun (Erfolg der Korrekturen) ergebenden Durchschnittswerte[803] genauer betrachtet.

4.2.1.5.1. Häufigkeit der Korrekturen

In Abbildung 23 wird die Evaluation der Häufigkeit, mit der die Studierenden ihren Partner korrigierten im Vergleich zur Häufigkeit, mit der sie von ihrem Partner korrigiert wurden dargestellt. Die zu den beiden Sichtweisen gemachten Angaben stimmen dabei bis auf geringfügige Unterschiede überein, wie die anhand der Antworten der Studierenden zu Frage sieben und neun errechnete durchschnittliche Bewertung von 2,6 bzw. 2,9 Punkten ergibt.

[803] Vgl. auch Abb. 5 in Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.

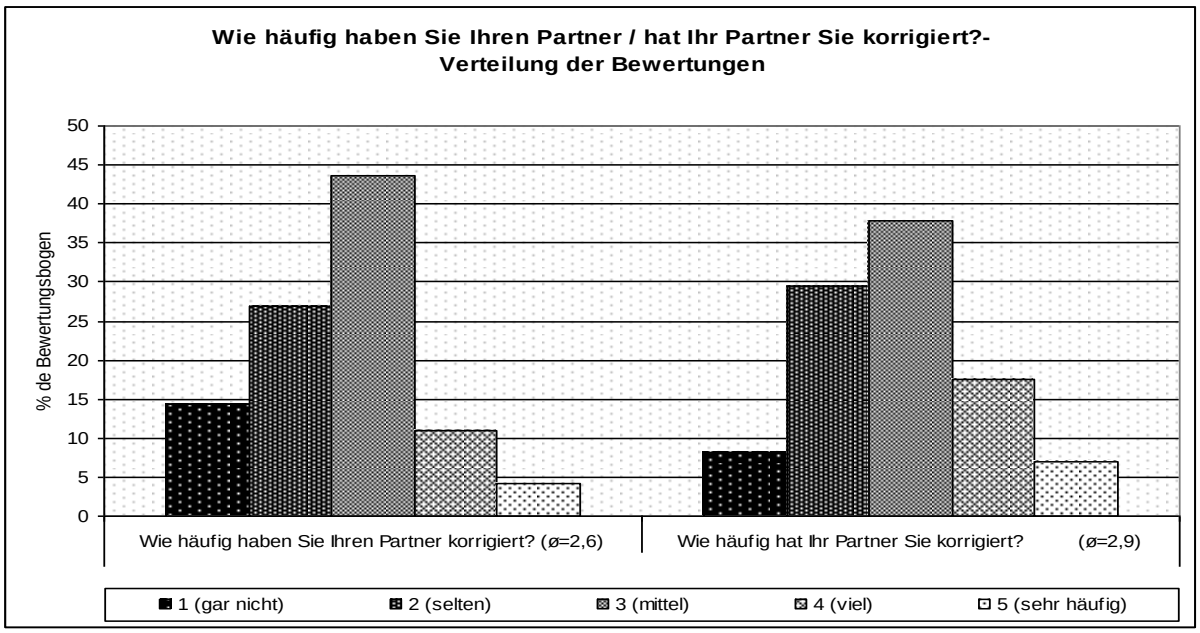

Abb. 23

Während die Teilnehmer in 59 Prozent der Antworten zu Frage sieben drei (44%), vier (11%) oder fünf (4%) Punkte vergaben, bewerteten sie die Häufigkeit der vom Partner durchgeführten Korrekturen (Frage neun) in 63 Prozent der Antworten mit den Punktwerten drei (38%), vier (18%) und fünf (7%), d. h. die Studierenden verbesserten den fremdsprachlichen Ausdruck des Partners regelmäßig. Gar nicht (ein Punkt) oder selten (zwei Punkte) korrigierten die Lerner ihren Partner in 41 Prozent der Antworten zu Frage sieben (14%; 27%), wohingegen 37 Prozent der Antworten zu Frage neun auf wenige oder keine Korrekturen des Partners (8%; 29%) hinweisen.

Insgesamt deutet das Ergebnis darauf hin, dass die Studierenden bemüht waren, ihre Partner angemessen zu verbessern, wobei sie gleichzeitig darauf achteten, die Motivation der Lerner in der Fremdsprache zu kommunizieren, nicht durch zu häufige Korrekturen zu stören. Es kann demzufolge davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die wichtige Bedeutung von Korrekturen für die zielgerichtete Verbesserung des fremdsprachlichen Ausdrucks des Partners, unter Berücksichtigung des Gegenseitigkeitsprinzips, verinnerlicht haben. Gestützt wird diese Interpretation durch die Rückmeldungen der Studierenden in Lehrveranstaltung und Supervisionen. In diesem Zusammenhang berichteten die Lerner, dass sie selbst zwar gerne von den Partnern korrigiert werden wollten, um ihre fremdsprachlichen Kompetenzen gezielt zu verbessern und ihre angestrebten Lernziele zu erreichen, sich zu häufige Korrekturen jedoch negativ auf das Selbstbewusstsein und demzufolge die Motivation, frei in der Fremdsprache zu kommunizieren, auswirken würden. Deshalb erschien den meisten Studierenden sowohl in Bezug auf den Partner als auch auf sich selbst eine mittlere Korrekturhäufigkeit angebracht, die, unabhängig vom fremdsprachli-

chen Niveau der Lerner, ein ausgewogenes Machtverhältnis der Teletandempartner gewährleisten sollte[804].

4.2.1.5.2. Erfolg der Korrekturen

Wie bereits im vorangehenden Kapitel zur Korrekturhäufigkeit der Partner in den TTS beschrieben, deutet auch die Interpretation der Abbildung 24 an, dass die Korrekturen der Studierenden erfolgreich verliefen. Demnach bewerteten die Studierenden den Nutzen ihrer Korrekturen für den Partner mit durchschnittlich 2,2 Punkten und den Vorteil der vom Partner unterbreiteten Korrekturen für den eigenen Lernprozess mit 2,1 Punkten, d. h. insgesamt evaluierten die Studierenden die in den TTS erfolgten Korrekturen als positiv für die Verbesserung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen.

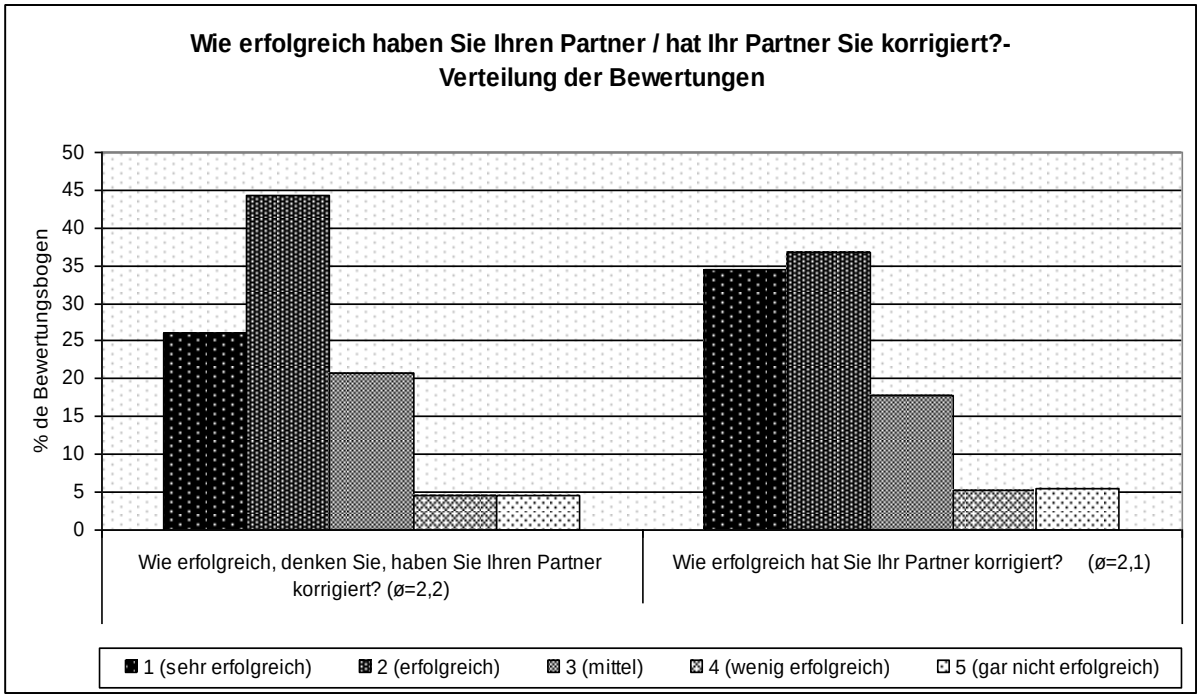

Abb. 24

Dass der Partner erfolgreich korrigiert wurde, nahmen die Teilnehmer in 91% der Antworten an, in 90% der Antworten bewerteten sie die Korrekturen durch den Partner als gelungen. Lediglich rund zehn Prozent der Antworten deuten auf eine wenig oder gar nicht erfolgreiche Korrektur hin, da sie von den Studierenden mit vier (5%; 5%) oder fünf Punkten (5%; 6%) bewertet wurde. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass die Evaluation der Lernpartner ein positives Bild des Korrekturerfolgs in den TTS wiedergibt und die Lerner in ihrer Bewertung davon ausgehen, dass beide Seiten von den Korrekturvorschlägen des anderen profitierten. Diese Ansicht wird durch die Rückmeldungen der Studieren-

[804] Vgl. auch Kapitel 3.2.2.2.2. *Das Prinzip der Gegenseitigkeit im Teletandem* sowie Vasallo, 2010.

den in der Lehrveranstaltung und den Supervisionen bestätigt. Die Studierenden unterstrichen, dass die gegenseitigen Korrekturen auch deshalb als erfolgreich eingeschätzt wurden, weil die Bewertung in einer funktionierenden Teletandempartnerschaft keine negativen Auswirkungen auf die Lernmotivation und die Selbstwirksamkeit der Partner hätte, da sie von einem Kommilitonen, der Sprachenlerner sei wie man selber, geäußert und deshalb nicht als Kritik an oder Bewertung der eigenen Lernfähigkeit aufgefasst würde[805].

4.2.1.6. Evaluation der Vereinbarungen der Partner für die nächsten Sitzungen

Um die Lernpartner dazu zu motivieren, konkrete Aufgaben für die nächste Teletandemsitzung zu formulieren, aber auch um Informationen über die von den Studierenden für die kommende Sitzung getroffenen Vereinbarungen zu erhalten, folgt an elfter Stelle des BBS die Frage *Was haben Sie für die nächste Sitzung vereinbart?*. Hier waren die Studierenden aufgefordert, je nach Abmachung mit dem Partner die Rubriken *Hausaufgaben, Korrekturen, Recherchen, Emailkontakt mit dem Partner* und *Anderes* anzukreuzen und gegebenenfalls näher auszuführen[806].

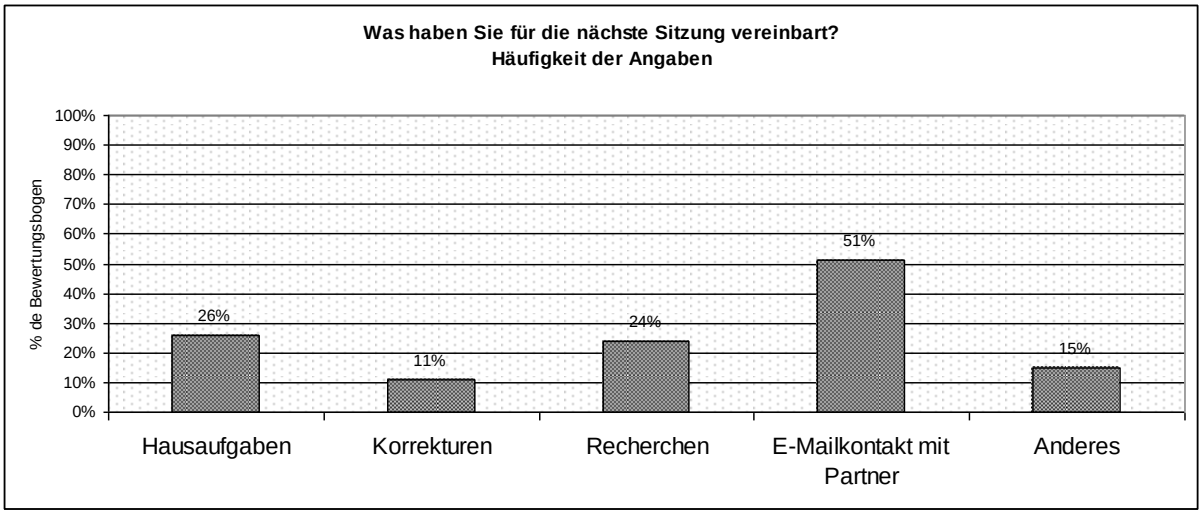

Abb. 25

Die am häufigsten von den Teletandempartnern getroffene Vereinbarung bezieht sich auf die Spalte *Emailkontakt mit dem Partner*, die in rund 51% der Antworten ausgewählt wurde. Aus Sicht der Lehre, die ein Interesse an selbstständigen, selbstgesteuert arbeitenden Lernern haben sollte, ein überaus positives Zeichen, wenn man bedenkt, dass die Studierenden nicht verpflichtet sind, über die Teletandemsitzungen hinaus mit ihrem Partner in

[805] Zum Umgang der Studierenden im Teletandem *auf Augenhöhe* und unter Berücksichtigung des Prinzips der Gegenseitigkeit vergleiche auch Kapitel 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft und der Lerner* sowie 3.2.2.2. *Das Gegenseitigkeitsprinzip*.
[806] Auch bei der Beantwortung der Frage 10 waren Mehrfachnennungen möglich.

Verbindung zu stehen. Da der Kontakt über Email, neben dem Schreiben im Chat, eine gute Möglichkeit für das Üben des schriftlichen Ausdrucks bedeutet, ist es erfreulich festzustellen, dass die Lerner regelmäßig an ihre Partner schreiben und sich dabei nicht nur über das persönliche Befinden, sondern ebenso über die Gestaltung der nächsten Sitzung (z. B. Termine, Themenwahl, Didaktik) oder über Fragen zu den von den Partnern gestellten Aufgaben austauschen bzw. ihnen selbstverfasste Texte zur Korrektur senden.

Immerhin 27 Prozent der Studierenden gaben an, mit dem Partner regelmäßig Hausaufgaben zu vereinbaren. Wie die mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen und Supervisionen geführten Gespräche ergaben, wurden diese Aufgaben vor allem zur Wiederholung der in den Sitzungen behandelten Themen, unter besonderer Berücksichtigung der zu dem jeweiligen Zeitpunkt für den Lerner wichtigen sprachlichen Strukturen, eingesetzt. Ein Ziel der von den Partnern individuell für die Kommilitonen konzipierten Übungen war u. a. die Vertiefung bereits gelernter fremdsprachlicher Strukturen, aber auch das freie Schreiben, das während der Sitzungen nur am Rande geübt wird.

Hatten die Studierenden in der letzten Sitzung ein Thema abgeschlossen, sendeten sie dem Partner neue Texte oder Filme (z. B. aus Youtube), die dieser bis zum nächsten Treffen vorbereiten sollte. Die Hausaufgaben umfassten dabei je nach Teletandempaar das Lesen und Verstehen des Materials, Vokabelarbeit, kurze inhaltliche Zusammenfassungen, die Darstellung der eigenen Meinung in der Fremdsprache oder die Beantwortung von Fragen zum Text etc.

Neue Themen zu recherchieren, diese didaktisch aufzubereiten und dem Lernniveau des Partners gemäß vorzubereiten, war eine weitere von den Studierenden vereinbarte Aufgabe, um die Sitzungen interessant und abwechslungsreich zu gestalten und den Lernprozess des Partners zielgerichtet zu unterstützen. Deshalb belegen 25 Prozent der Antworten der Teilnehmer regelmäßige Rechercheaktivitäten. Diese Zahl wird durch die Angaben der Lerner aus dem Unterricht und den Supervisionen gestützt, die besagten, dass unvorbereitete Teletandemsitzungen in der Regel weniger interessant (und angenehm) wären als gut recherchierte, ganz abgesehen von der demotivierenden Wirkung, die eine *vergeudete* TTS auf die Lerner ausüben würde. Vielmehr wäre es entscheidend, die Sitzungen mit dem positiven Gefühl zu beenden, die Ziele beider Lerner konsequent verfolgt, sich gut mit dem Partner verstanden und darüberhinaus etwas Neues gelernt zu haben, sei es über die fremde als auch über die eigene Sprache und Kultur.

Die Argumentation der Studierenden zeigt eine reflektierte Herangehensweise der Lerner an den eigenen und fremden Lernprozess, selbst wenn, wie auch die Analyse der positiven

und negativen Teletandemerfahrungen der Teilnehmer im folgenden Kapitel zeigen wird, nicht alle Sitzungen optimal verlaufen sind oder alle guten Vorsätze der Studierenden in den Sitzungen tatsächlich umgesetzt werden konnten. Entscheidend für einen angemessenen Lernprozess der Studierenden auch über die Studienzeit hinaus[807], ist jedoch die Erkenntnis der Lerner, dass das aktive, selbstverantwortliche und partnerschaftliche Handeln nicht nur die eigene Motivation[808] und den Enthusiasmus sich mit neuen Sachverhalten auseinanderzusetzen verstärkt, sondern sich gleichzeitig sehr positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirkt, welche wiederum die Lernmotivation verstärkt. Aus pädagogischer Sicht – und im Einklang mit den an den Universitäten vertretenen Lehrzielen – handelt es sich bei dieser Erkenntnis der Studierenden um eine wertvolle Einsicht, die sich dauerhaft auf das Lernverhalten auswirkt und somit eine, wenn nicht sogar die entscheidende Grundlage für das im Bologna Prozess angestrebte lebenslange autonome Lernen darstellt.

In rund 16 Prozent der Antworten machten die Studierenden ein Kreuz in der Spalte *Andere* (Vereinbarungen). Dabei handelte es sich um Absprachen, die indirekt dem Erreichen konkreter, studienrelevanter Lernziele dienten und u. a. das postalische Versenden von Zeitschriften, Büchern oder Musik-CDs beinhalteten, aber auch virtuelle Treffen mit Freunden des Partners, kurze Videoaufnahmen von Alltagssituationen oder virtuelle Ausflüge mithilfe von Laptop, Webcam und Headset in die nähere Umgebung (z. B. den Campus der Universität, Mensa, Bibliothek etc.), um dem Partner einen authentischen Eindruck in die eigene Lebensweise sowie in die fremde Kultur zu ermöglichen. Auch hier ergibt das Feedback der Lerner aus den Lehrveranstaltungen und Supervisionen, dass sich diese Facette der Zusammenarbeit sehr positiv auf den Austausch mit dem Partner und damit auf die Motivation, das Wissen über die fremde Sprache und Kultur zu vertiefen, auswirken würde. Des Weiteren stärke es die Vertrauensbasis und das Gefühl, eine über eine reine Lernpartnerschaft hinausgehende Partnerschaft gebildet zu haben.

Eine weitere Absprache der Teilnehmer bezieht sich auf gegenseitige *Korrekturen* der schriftlichen Textproduktion der Lerner in der Fremdsprache, die der Auswertung der BBS zufolge in 11 Prozent der Antworten vereinbart wurden. Dieser Prozentwert ist nicht hoch, bedenkt man, dass sich, wie die Studierenden in den Lehrveranstaltungen und Supervisionen berichteten, die Muttersprachler regelmäßig anboten, vom Lernpartner in der Fremdsprache verfasste Texte zu korrigieren und die Verbesserungen anschließend gemeinsam

[807] Vgl. hierzu erneut das Konzept des lebenslangen Lernens (Teil 2, Kap. 3.2. *Die theoretische Grundlage der Lehr- und Lernmethode Teletandem*).
[808] Vgl. hierzu auch Teil 1 dieser Dissertation, z. B. Kapitel 2.3.2.2.2. Seligman: *Positive Psychologie*, 2.3.2.3.4. *Selbstwirksamkeit und Motivation* und 2.3.2.4. *Exkurs: Motiv und Motivation*.

zu besprechen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Studierenden Korrekturen nicht immer in der vorgesehenen Spalte angaben, sondern diese z. B. unter dem Punkt *Hausaufgaben* vermerkt wurden. Insgesamt berichteten die Teilnehmer, dass die schriftlichen Korrekturen des Partners dazu beitrugen sowohl die Grammatik- als auch die Schreibkompetenz in der Fremdsprache zu verbessern[809].

4.2.1.7. Evaluation der Erfahrungen und Vorhaben der Studierenden

Die letzten drei der im BBS genannten Fragen lauten *12. Bitte nennen Sie positive Erfahrungen der TTS, 13. Bitte nennen Sie negative Erfahrungen der TTS* und *14. Was möchten Sie in der nächsten Sitzung anders machen?,* in den vorgegebenen Textfeldern sollten die Studierenden positive und negative Erfahrungen der TTS reflektieren und darauf beruhend, Vorhaben für das nächste Treffen mit dem Partner formulieren.

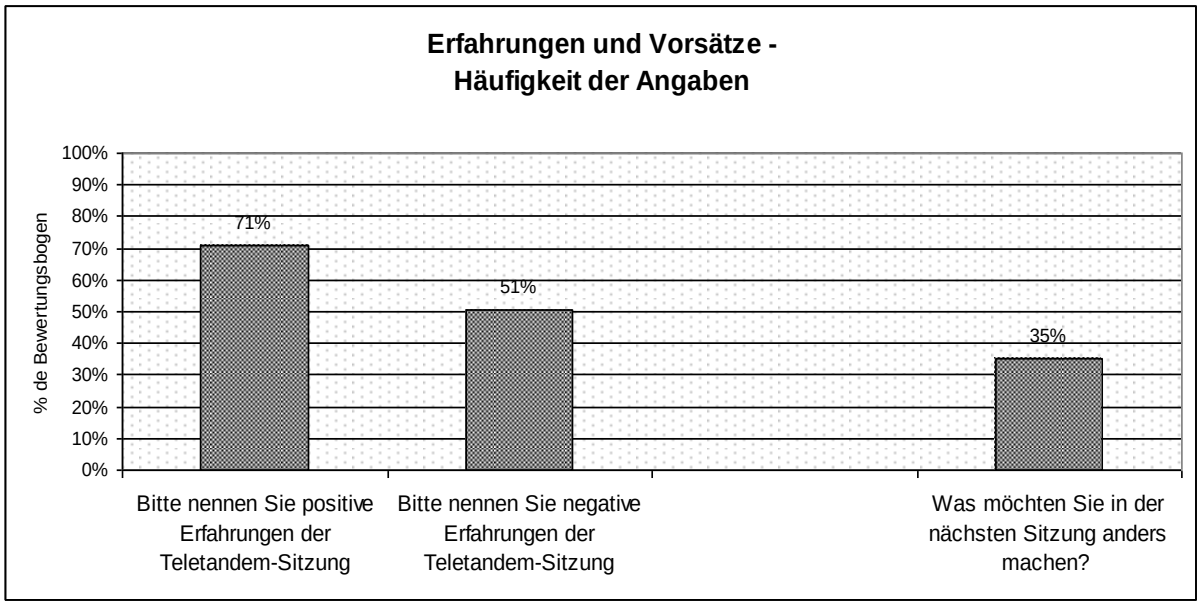

Abb. 26

Mit 71 Prozent überwiegen die positiven Erfahrungen vor den negativen (51%), dabei kommt einer konkreten Angabe der Erfahrung eine entscheidende Bedeutung zu. Demnach gaben die Lerner in den BBS an, nicht nur studienrelevante Kompetenzen verbessert zu haben, sondern sie betonten außerdem, dass die Zusammenarbeit mit einem gleichaltrigen, ausländischen Teletandempartner ihr Selbstbewusstsein, ihre (Lern-)Motivation, ihr Interesse an der fremden Sprache und Kultur, aber auch die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert und selbstverantwortlich zu gestalten, gesteigert hätte. Die Rück-

[809] Korrekturen des mündlichen Ausdrucks der Teletandempartner wurden vor allem während der oder im Anschluss an die Sitzungen durchgeführt. In einigen Fällen sendeten sich die Studierenden jedoch Sprachaufnahmen, in denen sie z. B. einen Text vorlasen, damit der Partner die Aussprache korrigieren und gegebenenfalls Ausspracheübungen vorbereiten konnte.

meldungen der Studierenden aus Lehrveranstaltung und Supervisionen besagen des Weiteren, dass die Textfelder in der Regel dann ausgefüllt wurden, wenn besondere Vorkommnisse die TTS positiv oder negativ beeinflusst hätten bzw. wenn die Studierenden konkrete Vorsätze für die Gestaltung der nächsten Treffen festhalten wollten.
Um einen Einblick in die von den Lernern im Teletandem als positiv empfundenen Erfahrungen zu geben, möchte ich im Folgenden die von den Studierenden erwähnten Beispiele dem Wortlaut nach anführen:

(1) *Lernen*:
Gute, angenehme Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung motiviert zu Lernen; TTS macht viel Spaß, positiv für die Lernmotivation; Partner ist sehr motiviert, arbeitet gut mit, macht schnelle Fortschritte, deshalb macht die Zusammenarbeit viel Spaß; ein freundschaftliches Verhältnis hat sich entwickelt, Partner fühlen sich wohl, gute Lernatmosphäre; die Kooperation mit einem Muttersprachler erleichtert die Reflexion des eigenen Lernprozesses; der eigene und der Lernprozess des Partners werden nachvollziehbar; die Zeit in den TTS vergeht wie im Fluge; die Möglichkeit, mit verschiedenen Partnern zusammenzuarbeiten, unterschiedliche Ausdrucksweisen zu erleben und Erfolgserlebnisse zu haben, macht Spaß und motiviert; Austausch mit einem Muttersprachler ist sehr abwechslungsreich und motiviert; wenn Partner gut zueinander passen, sehr gute Lernerfolge; positives Feedback des Partners stärkt das Selbstbewusstsein und die Lernmotivation; Partnerschaft trägt dazu bei, Angst und Nervosität zu überwinden, trotz Fehlern zu sprechen und eine Beziehung zu einem (eigentlich) fremden Menschen aufzubauen; sehr positive Atmosphäre; sehr angenehme Lernatmosphäre, man fühlt sich wohl, weil viel gelacht wird; TT stellt trotz Vor- und Nachbereitung keine lästige Pflicht dar, sondern eine tolle Erfahrung, auf die man sich jede Woche freuen kann; man erfährt viele interessante Dinge, die nicht in Lehrbüchern stehen; Gefühl, in jeder TTS etwas zu lernen und dem Partner etwas beigebracht zu haben; virtuelle Supervisionen nehmen Partnern die Angst, die TTS nicht angemessen zu gestalten und zu realisieren; Grammatikkompetenz deutlich verbessert; deutliche Wortschatzverbesserung; durch Musik unterschiedliche brasilianische Dialekte kennen gelernt; neue didaktische Ansätze zum Üben grammatischer Strukturen ausprobiert; viele Sprichwörter gelernt; viel über Jugendsprache gelernt; Sprachvergleich Deutsch / Portugiesisch ist im TT viel interessanter als im Unterricht und man merkt sich die Unterschiede leichter, als wenn man sie im Lehrbuch nachliest; selbst über das Wetter zu sprechen ist in-

teressant und man lernt viele nützliche neue Vokabeln; die Sprache der Studierenden gelernt (informelle Ausdrücke); sprachwissenschaftliche Besonderheiten der Fremdsprache mithilfe von Musik zu erklären macht Spaß und ist sehr hilfreich für den Lernprozess; Teletandem regt an, über die eigene Sprache nachzudenken; deutlich verbessertes Sprachgefühl; Fehlerkorrekturen unterstützen den Lernprozess positiv; schriftlichen Ausdruck durch regelmäßigen Kontakt (Email, Chat) mit dem Partner verbessert; Umgang mit schwierigen Texten wird erleichtert; verbessertes Sprachgefühl (Fremd- und Muttersprache); Einhaltung des Einsprachigkeitsprinzips verbessert sich kontinuierlich; sprachlicher Input des Partners verbessert das Sprachniveau in der Fremdsprache; die Zusammenarbeit ist für die Vorbereitung von Übersetzungen sehr hilfreich; man lernt viele Aspekte der fremden Kultur kennen; viel über die in den jeweiligen Ländern vertretene Politik erfahren; viel über fremde Ernährungsgewohnheiten erfahren; Kenntnisse über Bildungssystem verbessert; Landeskunde aus erster Hand macht Spaß und ermöglicht besondere Einblicke; man lernt viele Details über das fremde Land und fühlt sich der fremden Sprache und Kultur näher (Motivation); viel über (auch wenig bekannte) Literatur gelernt; Partner finden immer Texte, die für beide interessant sind; Partner freuen sich jedes Mal auf das nächste Treffen.

(2) *Sprechen*:

Gemeinsam Kinderlieder gesungen und dazu Querflöte gespielt, viel Spaß gehabt; Freunde der TT-Partner kennen gelernt und mit ihnen gesprochen; tolle Gespräche ohne Pausen, wie mit einer guten Freundin; deutlich verbesserte Aussprache; man stellt fest, dass man ein flüssiges Gespräch in der Fremdsprache führen kann; Sprechhemmungen abgebaut; TTS ermöglichen angstfreies Sprechen; mehr Selbstvertrauen, in der Fremdsprache zu sprechen; selten so viel in der Fremdsprache gesprochen.

(3) Einstellungen, Gegenseitigkeit:

Das Selbstbewusstsein wird gestärkt; Partner verstehen sich mit jeder TTS besser; Teletandem trägt dazu bei, Hemmungen abzubauen; trotz Distanz (virtuelle Treffen über das Internet) ist man sich sehr nahe; offener Umgang der Partner und konstruktive Kritik sind möglich ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen (Note); Partner ist sehr nett, dadurch wird man selber verständiger und toleranter gegenüber dem Unbekannten; Mentalitätsunterschiede erkennen und darüber lachen können; Wunschthemen (Musik, Sport, Freizeit, Reisen etc.) werden behandelt; Musik fördert das Kennen Lernen des Partners und seiner individuellen Vorlieben.

Bei den negativen Erfahrungen überwiegen, wie bereits in Kapitel 4.2.1.2. *Evaluation der in den Teletandemsitzungen aufgetretenen Probleme* dargestellt, technische und Termin-

probleme, seltener betreffen sie die Partnerwahl, die thematische und didaktische Gestaltung der TTS oder die angemessene Entwicklung des Lernprozesses. Nachteilige Erfahrungen der Teletandemzusammenarbeit waren, wie von den Studierenden angeführt, neben Technik und Terminen:

(1) *Partnerwahl, Einstellungen und Gegenseitigkeit*:

Qualität der Zusammenarbeit hängt von der Partnerwahl ab; Partner ist unpünktlich oder hält verabredete Treffen unentschuldigt nicht ein; Lernpartner sind nicht auf einer Wellenlänge; unterschiedliches Niveau in der Fremdsprache beeinträchtigt Kooperation; Partner kommunizieren auf unterschiedlichen Ebenen miteinander und reden deshalb aneinander vorbei; Partner korrigiert fremdsprachlichen Ausdruck zu wenig; Partner sind nicht vorbereitet;.

(2) *Themenwahl, Didaktik und Lernen*:

TTS wie Frontalunterricht konzipiert; Themenauswahl schwierig; Unsicherheit, ob man das fremdsprachliche Niveau des Partners richtig einschätzen und angemessenes Lernmaterial vorbereiten kann; zu wenig Zeit für sprachliche Korrekturen eingeplant; zu viel Grammatik geübt, zu wenig gesprochen; (Selbst-)Erkenntnis, dass die fremdsprachliche Kompetenz ungenügend ist; Fragen des Partners zur Grammatik können nicht angemessen beantwortet werden; der eigene Perfektionismus stört das freie Sprechen; zu selten nachgefragt, wenn man etwas nicht verstanden hat; in den TTS können Defizite in der FS nicht kaschiert werden; gleichzeitiges konzentriertes Zuhören und Mitschreiben der neuen Vokabeln ist schwierig.

(3) *Sprechen:*

Noch häufig auf Muttersprache ausgewichen, Einsprachigkeit nicht eingehalten; Kommunikation wird durch zu viele Sprechpausen beeinträchtigt; zu viel über Grammatikregeln nachgedacht, um frei sprechen zu können; nach längerer Unterbrechung des TT (Ferien, Prüfungsphasen) fällt das freie Sprechen schwer; zu wenig in der Fremdsprache gesprochen; zu wenig auf Aussprache geachtet.

Die Auswertung der letzten Frage des BBS zeigt, dass die Teilnehmer bei etwa einem Drittel der Sitzungen mit Evaluation mit der eigenen Performanz in den TTS (Vor-, Nachbereitung, Gestaltung, Durchführung) nicht vollständig zufrieden waren, weshalb sie Vorsätze für die kommende Sitzung notierten. Dies weist darauf hin, dass die Studierenden die Realisation der TTS kritisch reflektierten und selbstständig überlegten, wie sie die Treffen am erfolgreichsten gestalten und negative Aspekte der TTS am besten überwunden werden könnten. Die dabei am häufigsten von den Studierenden erwähnten Vorsätze bezogen sich

auf die Einhaltung der TT-Prinzipien, die angemessene Themenauswahl und Vorbereitung der TTS sowie auf die rechtzeitige Terminvereinbarung und -einhaltung, doch auch andere Aspekte wurden von den Studierenden für die erfolgreiche Durchführung der kommenden Sitzungen als wichtig erachtet:

(1) *Lernen, Gegenseitigkeit, Didaktik*:

Weniger perfektionistisch sein (Grammatik) und Fremdsprachenlernen als Prozess betrachten; mehr Portugiesisch bzw. Deutsch sprechen (v. a. bei unterschiedlichem FS-Niveau der Partner); selbstständig Vokabeln zu neuen Texten erarbeiten und dies nicht nur vom Partner zu erwarten; Partner darum bitten, neue Vokabeln im Chat zu notieren, damit sie nicht vergessen werden; mehr Vokabelarbeit (und Beispielsätze); den Partner bitten, neue Vokabeln mehrmals zu wiederholen; Übungen (und Hausaufgaben) vorbereiten; mehr Grammatik vorbereiten; in TTS weniger auf Grammatik fokussieren; mehr schreiben und schreiben lassen; häufiger Nachfragen und mehr Beispiele suchen; den Partner häufiger korrigieren; mehr Eigeninitiative zeigen; gemeinsames Projekt vorschlagen; dem Partner häufiger Unterstützung anbieten; den Partner ermutigen und eine angenehme Atmosphäre schaffen; dem Partner Neues beibringen; besser auf die (Lern-)Bedürfnisse des Partners eingehen; auf Lerntempo des Partners einstellen; lockerer werden.

(2) *Sprechen*:

Sich trauen, mehr und freier zu sprechen; häufiger Fragen stellen, um Partner zum freien Sprechen zu motivieren; weniger Sprechpausen machen; mehr auf die Aussprache achten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Lerner die Zusammenarbeit im Teletandem überwiegend positiv bewerten und die gemeinsam mit dem Partner gestalteten virtuellen Treffen kritisch reflektieren. Dabei werden sich die Studierenden ihrer (Lern-)Defizite, aber auch der des Partners, bewusst und versuchen im Rahmen der Kooperation Wege zu finden, diese zu überwinden. Der freundschaftliche, empathische Umgang der Lernpartner auf Augenhöhe wirkt sich positiv auf das Selbstbewusstsein der Lerner aus und verstärkt ihre Motivation, die fremde Sprache und Kultur noch besser kennen lernen und verstehen zu wollen. Die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess selbstverantwortlich, nur in Absprache mit dem Partner gestalten und steuern zu können und demzufolge das Lernen nicht in erster Linie nach den Vorgaben der Lehre, sondern den eigenen Interessen ausrichten zu können, stellt für die meisten Studierenden eine neue Erfahrung dar. Diese bestärkt die Lerner in der Überzeugung ihr Lernen selbstständig und selbstverantwortlich organisieren, reflektieren und evaluieren zu können und die an den individuellen Lernzielen orientierte didaktische, inhaltliche und sprachliche Gestaltung und Durchführung der TTS, auch der

Lehrkraft gegenüber, schlüssig begründen zu können. Das Angebot autonomer Lehr- und Lernmethoden wie Teletandem für Bachelor- und Masterstudierende an Universitäten und die Anrechnung der autonom von den Studierenden erbrachten Leistungen auf die Studienleistungen sowie die damit eingeleitete Institutionalisierung autonomer Lehr- und Lernmethoden, stellt eine Möglichkeit dar, das u. a. im Rahmen des Bologna Prozesses geforderte Ziel, Lerner (und Lehrkräfte) zum selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen zu befähigen, zu erreichen[810].

4.2.2. Evaluation der Teletandemsitzungen nach Kursen

In den folgenden Kapiteln werden die im Rahmen des Projektes erhobenen Daten, getrennt nach den vier Teletandemkursen (MT, AU, IP, KM[811]), dargestellt und beschrieben. Dabei wird auf ausgewählte Fragen des BBS Bezug genommen und reflektiert, ob der unterschiedliche Aufbau der einzelnen Kursangebote Auswirkungen auf die Evaluation der Studierenden gehabt haben könnte. Beim Kursvergleich möchte ich auf eine detaillierte Betrachtung verzichten und lediglich kurz auf Unterschiede hinweisen.

4.2.2.1. Evaluation der Frage *Wie hat Ihnen die Sitzung gefallen?* nach Kursen

Betrachtet man die durchschnittliche Bewertung der TTS nach Kursen (Abb. 27), ergibt sich ein positives Bild, demnach die Teilnehmer der unterschiedlichen Teletandemangebote ihre Zusammenarbeit mit den brasilianischen Partnern insgesamt als *gut* evaluierten[812].

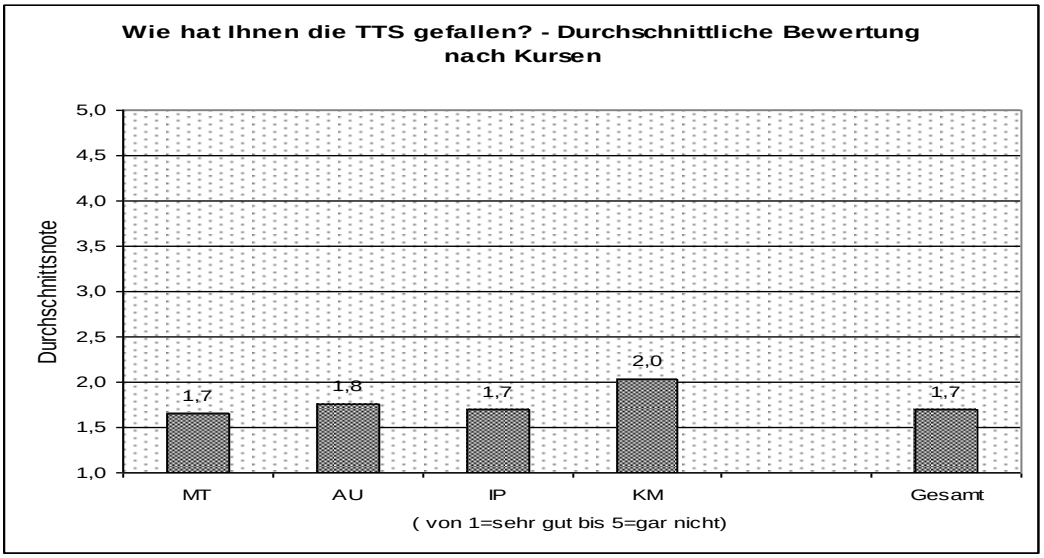

Abb. 27

[810] Vgl. u. a. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999: 4, 2003: 8, 2007:15, 2007b: 3f, 7 und 2007c: 17f.
[811] Zur Erläuterung der Abkürzungen vgl. auch Kapitel 4.1. *Methoden*.
[812] Vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.1.1. *Ealuation der Frage „Wie hat Ihnen die Teletandemsitzung gefallen"?*

Die detaillierte Darstellung der Evaluation (Abb. 28) zeigt, dass etwa die Hälfte der TTS (45-58%) mit *sehr gut gefallen* (ein Punkt) bewertet wurde. Etwas über dem Durchschnitt lagen dabei die Teilnehmer der Gruppe MT, die mit 58 Prozent am häufigsten die Note *sehr gut* (einen Punkt) vergaben, eine unter dem angeführten Durchschnitt liegende Bewertung fiel lediglich bei der Gruppe KM auf, die die TTS nur in 21 Prozent mit einem Punkt evaluierten. Dass den Teilnehmern die TTS *gut gefallen* hat, ergibt sich aus der Häufigkeit (25-39 %), mit der zwei Punkte vergeben wurden. Eine überdurchschnittliche Evaluierung kann hier bei der Gruppe KM festgestellt werden, die die TTS in 57 Prozent mit *gut gefallen* bewerteten. Fasst man die beiden Bewertungen nach Gruppen zusammen, kann festgehalten werden, dass die Gruppen MT, AU und IP in 83-84 Prozent die Note 1 oder 2 evaluierten, die Gruppe KM in 78 Prozent der Antworten in den BBS.

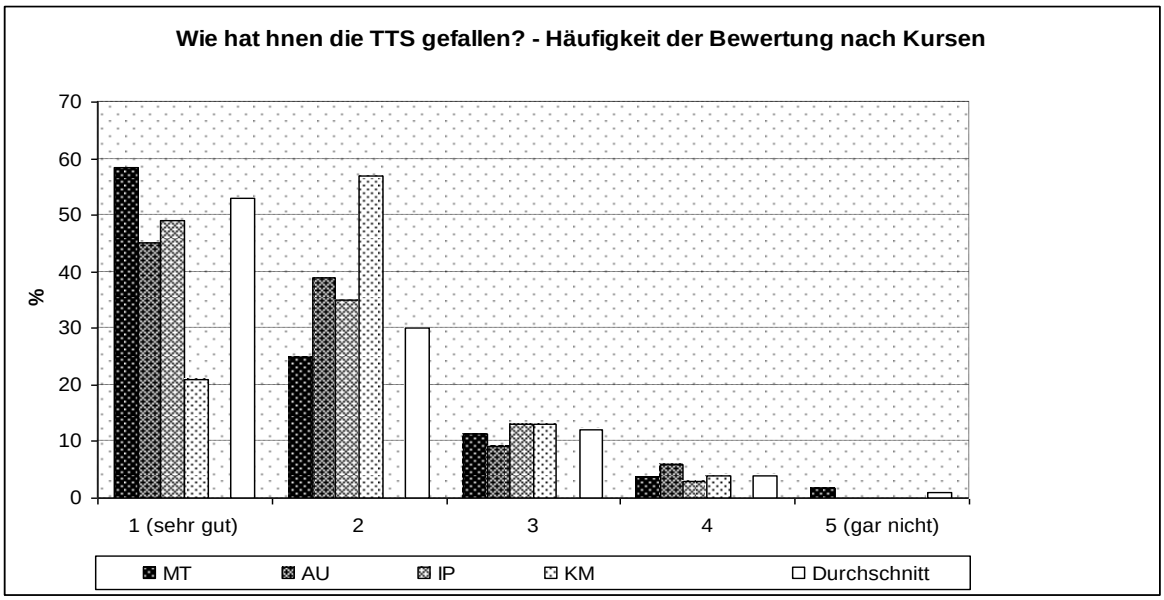

Abb. 28

Dahingegen bewerteten die Teilnehmer der vier Gruppen die TTS ungefähr gleich häufig mit drei oder vier Punkten (9-13% bzw. 3-6%), fünf Punkte wurden nur in zwei Prozent der BBS und ausschließlich von der Gruppe MT vergeben. Betrachtet man die geringe Häufigkeit der Bewertung der TTS mit vier oder fünf Punkten (*wenig* bzw. *gar nicht gefallen*), die je nach Gruppe zwischen drei und sechs Prozent liegt, und vergleicht dies mit der Häufigkeit der Vergabe von einem oder zwei Punkten, wird deutlich, dass die Teilnehmer der vier Kurse die TTS insgesamt überaus positiv bewerteten.

4.2.2.2. Evaluation der Frage *Gab es Probleme?* nach Kursen

Die vergleichende Darstellung der in den Teletandemsitzungen aufgetretenen Probleme nach Kursen weist auf geringe Unterschiede bei der Bewertung der Schwierigkeiten hin,

die die Studierenden, je nachdem welches Teletandemangebot sie wahrgenommen hatten, in den TTS empfanden. Interessant ist jedoch, dass die Teilnehmer des Kurses MT insgesamt die wenigsten Probleme empfanden, was daran abgelesen werden kann, dass keine Bewertung der Gruppe schlechter als 2,3 Punkte ausfiel. Im Gegensatz dazu weist die Evaluation der Gruppe KM die höchste durchschnittliche Problemzahl auf.

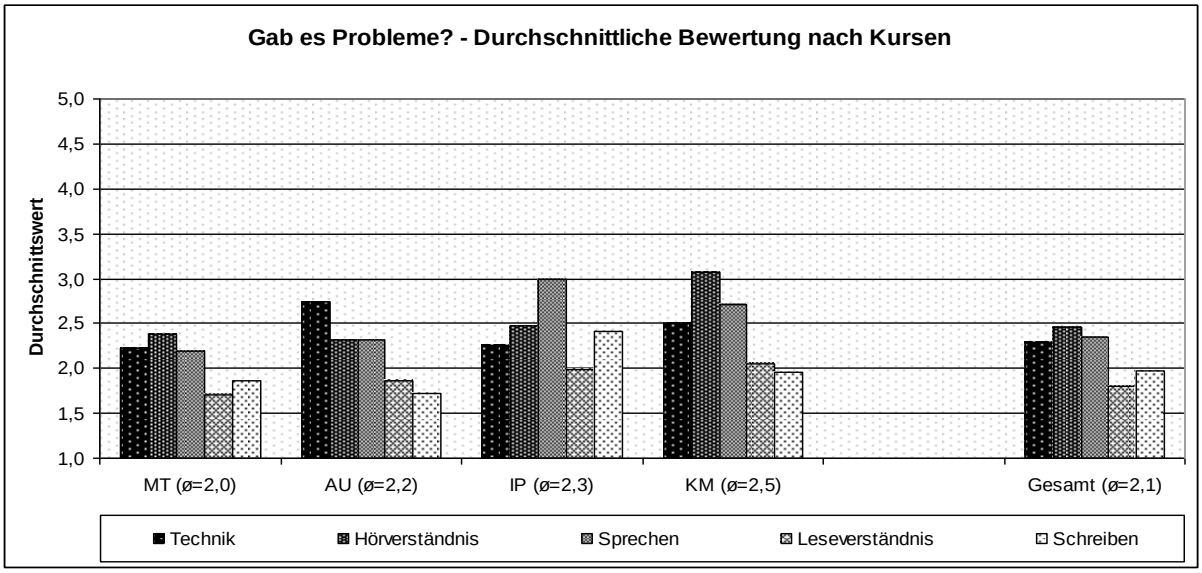

Abb. 29

Während die Teilnehmer der Gruppe AU technische Probleme mit 2,7 Punkten am schlechtesten bewerteten, gaben die Teilnehmer der Gruppe KM an, mit dem Hörverständnis die meisten Schwierigkeiten gehabt zu haben (3,1 Punkte). Im Vergleich dazu evaluierten die IP-Teilnehmer mit 3,0 Punkten das Schreiben als die Kategorie, in der die meisten Probleme zu verzeichnen waren. Interessant ist hierbei, dass in der Gruppe IP das Schreiben schlechter evaluiert wurde als im Gruppenvergleich. Da die IP-Teilnehmer vor Beginn des Teletandems lediglich den Intensivkurs Portugiesisch belegt hatten, in dem ausschließlich auf die mündliche Kommunikation fokussiert wurde, könnten die von den Lernern wahrgenommenen Schwierigkeiten darauf zurückgeführt werden, dass sich ihre Vorkenntnisse des Portugiesischen lediglich auf den mündlichen Sprachgebrauch beschränkten. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass die vier Gruppen im Durchschnitt keine der untersuchten Rubriken mit vier (viele Probleme) oder fünf Punkten (sehr viele Probleme) bewerten.

4.2.2.3. Evaluation der Frage *Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?* nach Kursen

Die im vorangehenden Kapitel beschriebenen Ergebnisse (Abb. 29) werden durch die bei der dritten Frage *Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte?* des BBS errechneten Re-

sultate gestützt, die erneut auf eine sehr ähnliche Verteilung hinweisen. Die Auswertung der Antworten nach Kursen ergibt, dass die Studierenden insgesamt davon ausgingen, dass auch ihre Partner in den TTS nur wenige Probleme hatten (Abb. 30).

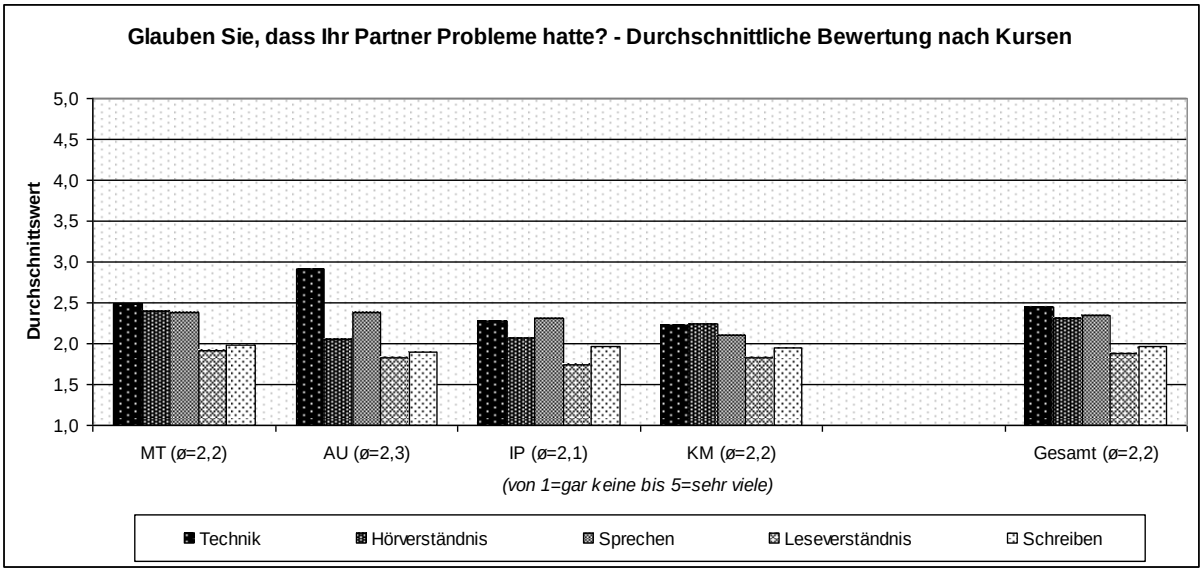

Abb. 30

Den höchsten Punktwert (2,9) und damit die schlechteste Bewertung überhaupt gab die Gruppe AU bezogen auf technische Probleme der Partner, den niedrigsten Punktwert, d. h. die beste Evaluation, vergaben die AU-, IP- und KM-Teilnehmer mit 1, 8 Punkten (MT: 1,9) für Probleme der Partner mit dem Leseverständnis. Dabei kann hervorgehoben werden, dass auch bei der Evaluation dieser Frage kein Wert über 2,5 Punkten liegt.

Vergleicht man die Ergebnisse der Auswertung von Frage zwei (eigene Probleme) mit den zu Frage drei (Probleme des Partners) ermittelten, fällt erneut auf, dass die MT-Teilnehmer beim Partner gleich häufig oder häufiger Hörverständnisprobleme (2,4 / 2,4) sowie Schwierigkeiten mit dem Sprechen (2,2 / 2,4) annahmen, wohingegen die IP- und KM-Teilnehmer (Hörverständnis: IP 2,5 / 2,1; KM 3,1 / 2,2; Sprechen: IP 3,0 / 2,3; KM 2,7 / 2,1) beim Partner deutlich weniger Probleme vermuteten als bei sich selber. Indessen bewertete die Gruppe AU das eigene Hörverständnis schlechter als das der Partner (2,3 / 2,1), das Sprechen jedoch etwas besser (2,3 / 2,4). Wie bereits angeführt, handelt es sich bei den Teilnehmern der Gruppen MT und AU um erfahrene Portugiesischstudierende, die möglicherweise höhere Ansprüche an das eigene sowie an das Hörverständnis ihrer Partner stellten. Des Weiteren arbeiteten diese Lerner aufgrund ihrer guten Portugiesischkenntnis-

se[813] häufiger mit einem Deutschanfänger zusammen als die Teilnehmer der anderen Gruppen.

4.2.2.4. Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen nach Kursen

Die Reflexion der durchschnittlichen Bewertung der Kompetenzerweiterung nach Kursen (Abb. 31) zeigt, dass die Teilnehmer der einzelnen Kursangebote mit einem Gesamtdurchschnitt von 2,9 Punkten ähnliche Angaben machten[814]. Es fällt jedoch auf, dass die Gruppen, mit Ausnahme der AU-Teilnehmer (2,7 Punkte), die deutlichsten Kompetenzverbesserungen in Bezug auf die Rubrik Wortschatzerweiterung anmerkten (2,3 Punkte). In der Gruppe AU wurde hingegen die Verbesserung der Sprechkompetenz am besten evaluiert (2,5 Punkte).

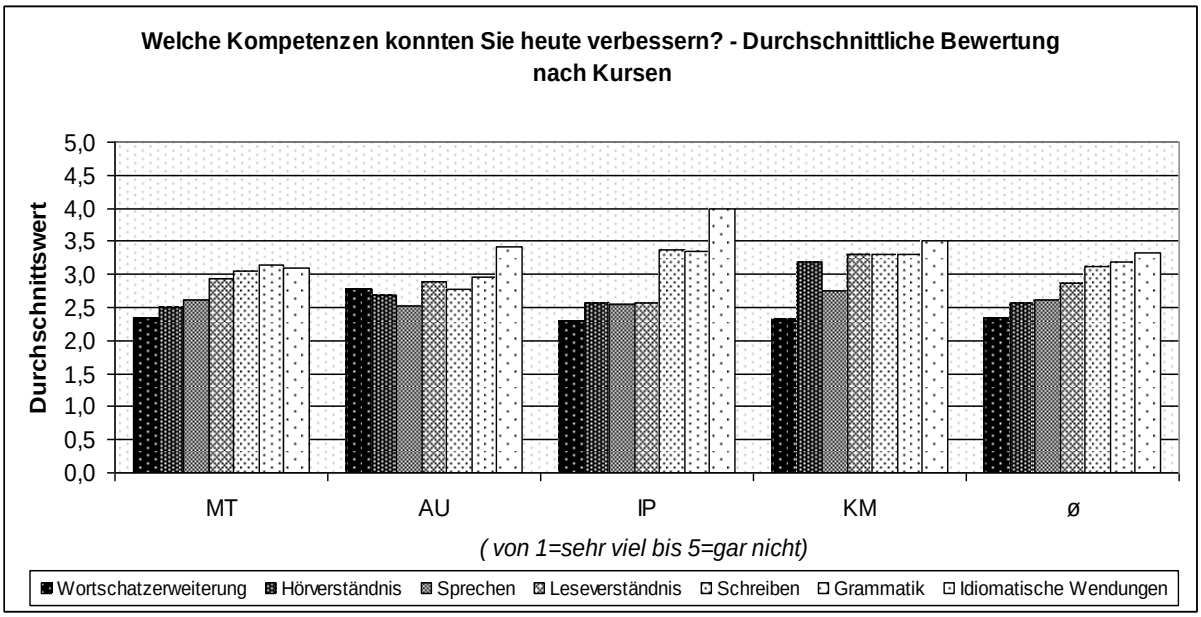

Abb. 31

Des Weiteren kann darauf hingewiesen werden, dass sowohl die Teilnehmer des Kurses IP als auch des KM relativ geringe Verbesserungen ihrer Schreib- und Grammatikkompetenz feststellten. In diesem Zusammenhang sollte erneut daran erinnert werden, dass die Zusammenarbeit im Teletandem in erster Linie auf die mündliche Kommunikation fokussiert, sodass Studierende, die zu Beginn einer Teletandempartnerschaft über geringe fremdsprachliche Kompetenzen verfügen, sich in der Regel zunächst weniger auf das Schreiben

[813] Um zum Portugiesischstudium am FTSK zugelassen zu werden müssen die Studierenden über Kompetenzen in der Fremdsprache verfügen, die dem im Europäischen Referenzrahmen festgelegten Niveau Telc B1 entsprechen.
[814] Vgl. auch Kapitel 4.2.3.1. *Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen*.

und die Grammatik konzentrieren. Vielmehr üben die Partner in diesen Fällen vermehrt das Sprechen und das Hören und achten darauf, ihren Wortschatz kontinuierlich zu erweitern.

Bedenkt man, dass die Teletandemzusammenarbeit aus Sicht der Lehre eine gute Gelegenheit für die Studierenden darstellt, sich in authentischen Kommunikationssituationen mit ausländischen Kommilitonen über Themen ihres Interesses auszutauschen, ist interessant, dass die Teilnehmer alle vier Gruppen die für eine angemessene mündliche Kommunikation wichtigen ersten drei Kategorien (*Wortschatzerweiterung, Hörverständnis, Sprechen*) im Durchschnitt am besten evaluierten (2,3 / 2,7 / 2,6 / 2,6). Indessen vergaben sie bei den letzten vier Kategorien *Leseverständnis, Schreiben, Grammatik, idiomatische Wendungen* in absteigender Reihenfolge durchschnittlich drei Punkte (2,9 / 3,1 / 3,2 / 3,3).

4.2.2.5. Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen nach Kursen

Da in Kapitel 4.2.1.4. *Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen* die Häufigkeit, mit der die Studierenden bestimmte Themen in den TTS behandelten, bereits ausführlich dargestellt wurde, möchte ich in diesem Kapitel lediglich kurz auf die Häufigkeit der Themenwahl nach Kursen eingehen.

Vor Beginn der Teletandemzusammenarbeit erhielten die Teilnehmer der Kurse MT, IP und KM eine Einführung in das Lernen im Teletandem, dabei wurden u. a. die für eine erfolgreiche Teletandempartnerschaft benötigten Evaluationsinstrumente sowie der Themenkatalog ausführlich besprochen[815]. Dahingegen waren die AU-Teilnehmer nicht verpflichtet, eine Einführungsveranstaltung zu besuchen, sondern wurden zunächst per Email über die Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit informiert und aufgefordert, sich anhand der auf der Projektinternetseite[816] zur Verfügung gestellten Materialien in die Methode Teletandem einzuarbeiten. Im Anschluss daran konnten sich die Lerner mit der Lehrkraft zu einem persönlichen oder virtuellen Treffen verabreden, um Fragen zur angemessenen Durchführung und Gestaltung der TTS zu klären[817].

[815] Durch den Besuch der Lehrveranstaltung konnten die Teilnehmer der Gruppe MT und KM die theoretischen Grundlagen der Methode kontinuierlich vertiefen sowie die Durchführung der TTS in der Gruppe und mit der Lehrkraft besprechen. Der regelmäßige Austausch aller Gruppenteilnehmer und der Lehrkraft während der Teletandemzusammenarbeit wurde durch Emailkontakt aufrechterhalten.

[816] Vgl. www.teletandem.de.

[817] Die IP - und AU - Teilnehmer konnten sich für die Dauer ihrer Teletandemkooperation jederzeit mit ihren Fragen und Problemen an die Lehrkraft wenden (Email, Supervisionen, persönliche und virtuelle Treffen).

Wie bereits erwähnt, wurden nicht immer alle Fragen in den BBS von den Teilnehmern beantwortet, dies gilt auch für die Frage zur Themenwahl, bei der die Partner hin und wieder keine Angaben machten[818].

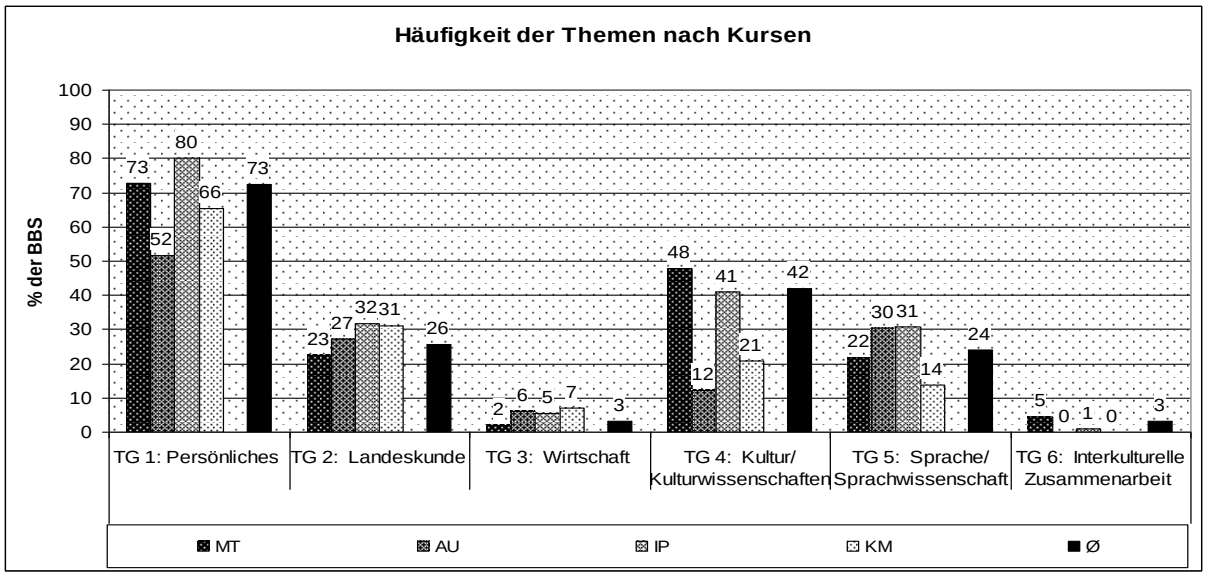

Abb. 32

Die am häufigsten von den Studierenden in den TTS behandelte Themengruppe war *Persönliches*[819]. Wie der Abbildung 32 zu entnehmen ist, wurde dieser Themenbereich am häufigsten von den IP- (80%) und den MT-Teilnehmern (73%) angegeben. Dabei ergibt die Auswertung der BBS, dass die Teilnehmer dieser beiden Gruppen kulturrelevante Themen häufig der Themengruppe *Persönliches* zuordneten, möglicherweise, weil sie diese aus einer eher persönlichen Perspektive beleuchteten.

Mit einer durchschnittlichen Bewertung von 48 bzw. 41 Prozent sprachen die MT- und IP-Teilnehmer am zweithäufigsten über *Kultur / Kulturwissenschaft*.

Die dritthäufigste Themengruppe der MT- und IP-Teilnehmer stellt die *Landeskunde* dar (23 bzw. 31%).

Dahingegen sprachen die AU-Teilnehmer in den TTS am zweithäufigsten über *Sprache / Sprachwissenschaft* (30%), gefolgt von der Themengruppe Landeskunde (27%).

Bei den Teilnehmern der Gruppe KM stellt der am zweithäufigsten gewählte Themenbereich die *Landeskunde* dar (31%), am dritthäufigsten sprachen sie über *Kultur / Kulturwissenschaft* (21%).

Weshalb sich die Gruppen AU und KM häufig mit Landeskunde befassten, kann anhand der von den Studierenden bei der Anmeldung angegebenen Gründe für eine Teletandempartnerschaft interpretiert werden, nach der sie sich vor allem dann für eine Teilnahme ent-

[818] Vgl. hierzu auch Kapitel 4.2. *Ergebnisse*.
[819] Vgl. auch Kapitel 4.2.1.4. *Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen*.

schieden, wenn sie ein Auslandssemester bzw. ein Praktikum in Brasilien oder Portugal absolvieren wollten.

Mit der Themengruppe Sprache / Sprachwissenschaft befassten sich laut Auswertung der Daten am häufigsten die Teilnehmer der Kurse IP und AU (31% / 30%), im Gegensatz dazu wurde die Thematik von den MT- und KM-Teilnehmern seltener behandelt (22% / 14%). Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Studierenden in den TTS nicht auf die Vertiefung fremdsprachlicher Strukturen fokussierten, sondern dass sie dies im Zusammenhang mit der Besprechung von Themen, die anderen Themengruppen zugeordnet wurden, taten.

Da die Studierenden in den BBS selten Angaben zu den Themengruppen *Wirtschaft* und *Interkulturelle Zusammenarbeit* machten, wird auf eine Interpretation der Ergebnisse verzichtet.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Themenwahl die jeweiligen Prioritäten der Studierenden in Bezug auf ihre Interessen und die Auswahl ihrer Lernziele reflektiert.

4.2.2.6. Evaluation der Häufigkeit und des Erfolgs sprachlicher Korrekturen im Teletandem nach Kursen

Die durchschnittliche Häufigkeit sprachlicher Korrekturen der Partner ist in allen Kursen ähnlich und zeigt, dass die Studierenden ihre Partner regelmäßig korrigierten (Ø 2,6) und von ihnen korrigiert wurden (Ø 2,9) (Abb. 33):

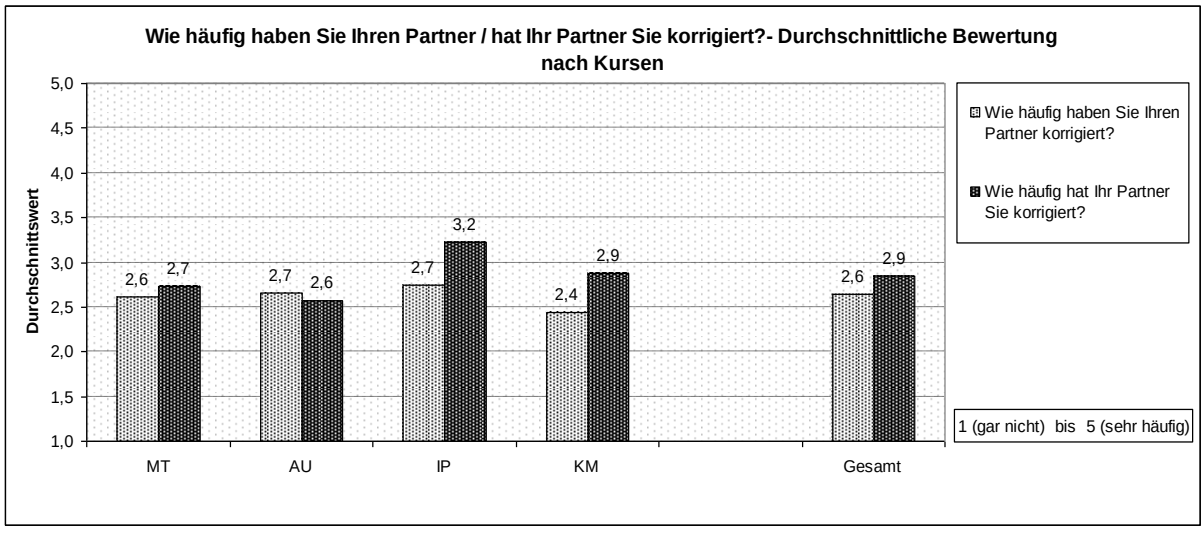

Abb. 33

Insbesondere die Teilnehmer der Kurse IP und KM gaben an, häufiger vom Partner korrigiert worden zu sein, als ihn korrigiert zu haben. Da es sich bei den Teilnehmern nicht um Portugiesischstudierende handelt und sie deshalb über geringe Vorkenntnisse der Fremd-

sprache verfügen, ist anzunehmen, dass ihre Teletandempartner noch häufiger Korrekturbedarf sahen, als es bei fortgeschrittenen Lernern der Fall ist.

Wie die Abbildung 34 zeigt, bewerteten die Teilnehmer aller Teletandemkurse ihre (Ø 2,2) sowie die Korrekturen des Partners (Ø 2,1) als erfolgreich. Interessant ist jedoch, dass die Gruppen MT, AU und IP die Korrekturen durch den Partner als erfolgreicher evaluierten, während die Studierenden der Gruppe KM angaben, den Partner erfolgreicher korrigiert zu haben, als von ihm korrigiert worden zu sein.

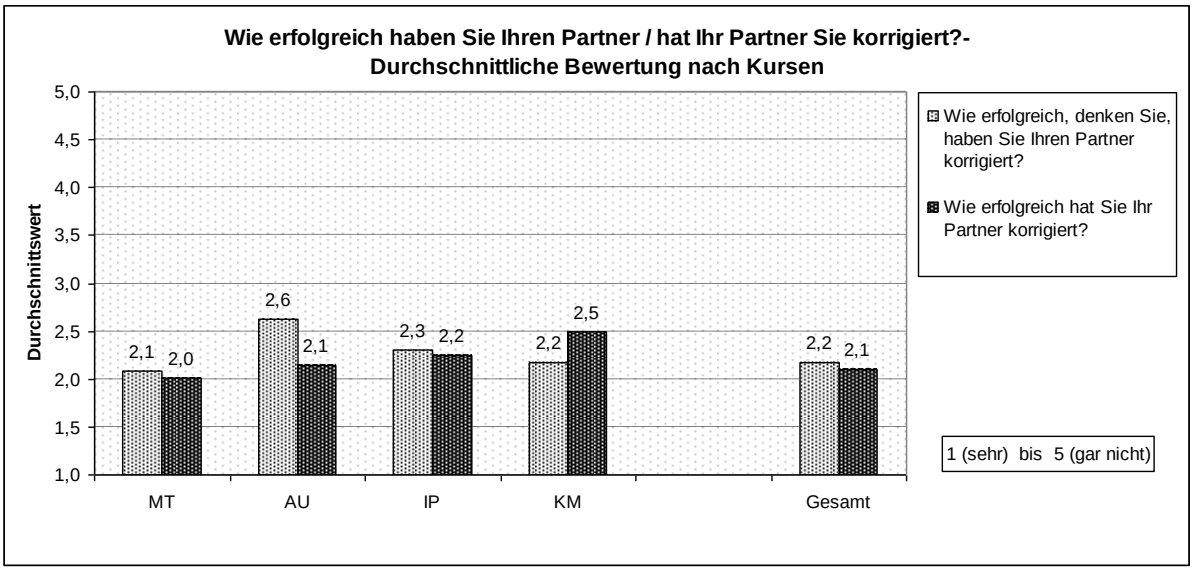

Abb. 34

4.3. Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse[820] soll einen Einblick geben, ob die Zusammenarbeit im Teletandem den Lernprozess der Studierenden angemessen unterstützt und Teletandem als Lehr- und Lernmethode bezeichnet werden kann. Des Weiteren wird überlegt, ob die Methode Teletandem sinnvoll in den universitären Kontext implementiert werden kann.

4.3.1. Gruppen, Teilnehmerzahlen, Gesamtevaluation

Vergleicht man, wie in Kapitel 4.2. *Ergebnisse* dargestellt, die Gesamtteilnehmerzahl (n=103) mit den Zahlen der Teilnehmer, die ihre TTS evaluierten (n=41), wird deutlich, dass insgesamt lediglich 40 Prozent der Teilnehmer ihre Sitzungen selbstständig bewerte-

[820] Die Ergebnisse beruhen in erster Linie auf der Selbstevaluation der von den Studierenden im TT erbrachten Leistungen und werden durch die Beobachtungen der Lehrkraft und Rückmeldungen der Studierenden in Lehrveranstaltungen und Supervisionen (externe Evaluation) sowie anhand der von den Studierenden abgegebenen Teletandemberichte ergänzt.

ten und dies entsprechend dokumentierten[821]. Übertragen auf die einzelnen Kurse ergibt sich, dass 84 Prozent der Teilnehmer der Gruppe MT (16 von 19 Teilnehmern), 43 Prozent der Gruppe AU (neun von 21 Teilnehmern), 33 Prozent der Gruppe IP (11 von 33 Teilnehmern) und lediglich 17 Prozent der Gruppe KM (fünf von 30 Teilnehmern) ihre Zusammenarbeit im Teletandem wie vorgesehen evaluierten.

Dass in der Gruppe MT nicht alle Studierenden die vorgegebene Evaluation durchführten, kann dadurch erklärt werden, dass drei MT-Teilnehmer ihr Studium abbrachen oder in einen anderen Studiengang wechselten. Von den Studierenden, die das Modul erfolgreich abschlossen, wurden durchschnittlich 19 BBS und Glossare geführt, der Abschlussbericht geschrieben und alle Evaluationsinstrumente an die Lehrkraft gesendet. Überdies nahmen die Studierenden einmal pro Woche an der das Teletandem begleitenden Lehrveranstaltung teil, in der sie ausführlich über ihre Erfahrungen aus den TTS berichteten. Aus Sicht der Lehre kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die Zusammenarbeit mit den ausländischen Kommilitonen sehr ernst nahmen und darum bemüht waren, die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lernpartnerschaft sowie für den Erhalt von ECTS-LP zu erfüllen. Dies auch deshalb, da es sich bei den MT-Teilnehmern ausschließlich um Studierende des Studiengangs Portugiesische Sprache, Kultur und Translation handelte, d. h. um Lerner, die bis zum Abschluss ihres Studiums aus beruflichen Gründen über sehr gute Kenntnisse der portugiesischen Sprache und Kultur verfügen müssen. Der hohe Rücklauf der Evaluationsinstrumente in der Gruppe MT weist auf einen hohen Autonomiegrad der Lerner hin und kann vor allem deshalb positiv interpretiert werden, weil die Studierenden, anders als die Teilnehmer der anderen Kurse, nicht wiederholt an die Evaluation erinnert werden mussten. Ebenso konnten die Studierenden selbstständig entscheiden, ob sie die Evaluation nach jeder TTS oder bei Abschluss des Kurses an die Lehrkraft senden wollten. Das den Studierenden hierbei von der Lehrkraft entgegengebrachte Vertrauen, förderte ihre Entwicklung zu autonomen Lernern. Aus der Lehrperspektive ist außerdem interessant, dass die Studierenden ihre Zusammenarbeit mit den brasilianischen Partnern häufig positiver bewerteten als reale Tandemtreffen, beispielsweise mit einem brasilianischen oder portugiesischen Kommilitonen des FTSK, weil die Kommilitonen der UNESP zwar Deutsch als Hauptfach studierten, allerdings, bis auf wenige Ausnahmen, noch nicht in Deutschland oder überhaupt im Ausland gewesen waren[822]. Aus diesem Grunde hatten die Lerner in

[821] Vgl. auch Kapitel 4.1. *Methoden*.

[822] Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.1.1. *Die Entwicklung einer Idee*. Da die brasilianischen Kommilitonen, bis zur Einführung des Lernens im Teletandem, Kompetenzen der deutschen Sprache und Kultur meist nur anhand der an der UNESP angebotenen Lehrveranstaltungen erwerben konnten, waren sie von der Möglichkeit, einen deutschen Kommilitonen persönlich kennen lernen und mit ihm über die unterschiedlichsten Dinge

Bezug auf die deutsche Sprache und Kultur meist eine positive Einstellung und weniger Vorurteile als manche der ausländischen Kommilitonen am FTSK, weshalb die MT-Teilnehmer die Kooperationen insgesamt als sehr motivierend empfanden und betonten, ihre Lernziele mithilfe der Teletandemzusammenarbeit erreicht zu haben.

Auch die Teilnehmer der Gruppe AU studierten Portugiesisch im Hauptfach, weshalb angenommen werden kann, dass sie ebenfalls ein starkes Interesse an der Verbesserung fremdsprachen- und kulturrelevanter Kompetenzen hatten[823]. Anders als ihre Kommilitonen der Gruppe MT belegten die Studierenden auf freiwilliger Basis einen Teletandemkurs und nahmen dabei in Kauf, dass ihnen ihre im Teletandem erbrachten Leistungen nicht auf die Studienleistungen angerechnet werden konnten. Wie die Rückmeldungen der Studierenden in den Supervisionen und in Emails ergaben, ging es den Lernern bei ihrer Teilnahme vielmehr darum, neben den herkömmlichen Lehrveranstaltungsangeboten im Fach Portugiesisch die Möglichkeit zu nutzen, selbstbestimmt und selbstverantwortlich, unter Berücksichtigung der eigenen Interessen und ohne Leistungsdruck mit einem ausländischen Kommilitonen zusammenarbeiten und, sozusagen spielerisch, studien- und berufsrelevante Kenntnisse vertiefen zu können. Außerdem betonten die Studierenden, dass sie die Kooperation mit den brasilianischen Kommilitonen, auch ohne die TTS zu evaluieren, als sehr gewinnbringend für ihren Lernprozess angesehen und es sie sehr motiviert hätte, ihre bereits in anderen Lehrveranstaltungen erworbenen Kenntnisse ohne äußere Zwänge anwenden und vertiefen zu können. Des Weiteren hoben sie hervor, dass es vorteilhaft wäre, einen interessierten Lernpartner, der Sprachstudierender sei wie man selber, vermittelt zu bekommen, da zielgerichtetes Lernen mit einem Freund oder einer Chatbekanntschaft nicht im gleichen Maße möglich wäre.

Anders als bei den beiden erstgenannten Gruppen, handelte es sich bei den IP-Teilnehmern um Studierende des Arbeitsbereichs Amerikanistik des FTSK, weshalb vermutet werden kann, dass sich die Lernziele der Studierenden der einzelnen Gruppen deutlich unterschieden: Demnach sollten die IP-Teilnehmer mittels der Teletandemkooperation herausarbeiten, ob sie, beispielsweise in Anlehnung an den *natural approach*[824], in einem Semester und ohne Vorkenntnisse selbstständig eine fremde Sprache erwerben könnten. Um das

---

sprechen zu können, begeistert. Umgekehrt überraschte es die deutschen Teletandemteilnehmer sehr, dass die Brasilianer gegenüber der deutschen Kultur und Gesellschaft derart positiv eingestellt waren, eine Haltung, die bei im Inland lebenden ausländischen Kommilitonen häufig durch negative Erfahrungen im Alltag oder Studium überdeckt würde. Diese positive Grundstimmung der Partner begünstigte die Lernmotivation der Studierenden insgesamt sehr.

[823] Dies wurde von den Studierenden z. B. auch bei ihrer Anmeldung zum Teletandem, in Supervisionen oder Emails unterstrichen.

[824] Vgl. auch Krashen/Terell, 1983.

Modul erfolgreich abzuschließen, waren die Studierenden verpflichtet, mindestens zwölf TTS mit einem oder mehreren brasilianischen Partnern durchzuführen und dies anhand eines Berichtes zu belegen. Ausschlaggebend für den Erhalt von ECTS-LP war dabei insbesondere die (fremdsprachen-)didaktische Beschreibung der Zusammenarbeit und weniger die sprachwissenschaftliche Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses. In diesem Zusammenhang ergaben die Rückmeldungen der IP-Teilnehmer, dass sie die Evaluation der Partnerschaften zwar als notwendig für einen angemessenen Lernprozess ansähen, das Führen der Evaluationsinstrumente jedoch zu aufwändig wäre, als dass man erwarten könnte, dass dies auf freiwilliger Basis getan würde. Damit unterscheidet sich die Einstellung der IP-Teilnehmer von der der AU-Teilnehmer, die auf freiwilliger Basis ihre Teletandempartnerschaft reflektierten und bewerteten. Betrachtet man die Zahl der abgegebenen BBS pro Teilnehmer, wird deutlich, dass die Voraussetzung für eine angemessene Evaluation der autonomen Kooperation im Teletandem von der Vergabe von ECTS-LP abzuhängen scheint.

Ein anderer Grund, warum beispielsweise die KM-Studierenden ihre TTS seltener evaluierten ist, dass es sich bei den Lernern, anders als bei den Gruppen MT, AU und IP der Fall, nicht um Sprachenstudierende handelt, sondern um Studierende technischer Fächer. Ein Ziel der angehenden Ingenieure, Informatiker, Wirtschaftswissenschaftler etc. war es, Kompetenzen in der Fremdsprache zu erwerben, um sich auf ein Auslandssemester oder Praktikum in einem portugiesischsprachigen Land vorzubereiten. Aus diesem Grund unterscheiden sich die Lernziele von denen der Mainzer Kommilitonen, beispielsweise spielt die korrekte Anwendung der Grammatik zunächst eine untergeordnete Rolle, dahingegen legen die Lerner vor allem Wert darauf, ihre mündliche Kompetenz zu verbessern, um frei in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Wie anhand der Rückmeldungen der Studierenden deutlich wurde, sollen die im Teletandem erworbenen Fremdsprachenkenntnisse die Studierenden insbesondere befähigen, bei Auslandsaufenthalten mit den ausländischen Kommilitonen, Lehrkräften und Projektpartnern kommunizieren und eine Beziehung aufbauen zu können. Dabei hätten Teletandemkurse im Gegensatz zu herkömmlichen Sprachkursen den Vorteil, dass die aktive, mündliche Kommunikation mit einem gleichaltrigen Muttersprachler geübt würde, während andere Kurse vor allem auf die grammatischen Strukturen der Fremdsprache fokussierten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass diejenigen Studierenden, die eine autonome Teletandemkooperation mit ausländischen Kommilitonen als interessant und sinnvoll für die Entwicklung ihres Lernprozesses ansahen, die Möglichkeit einen Teletandemkurs

durchzuführen wahrnahmen, ganz gleich, ob sie für ihre Bemühungen ECTS-LP erhielten oder nicht. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass viele Studierende nicht bereit sind, den mit der Evaluation der TTS verbundenen erhöhten Arbeitsaufwand in Kauf zu nehmen, wenn ihnen dafür keine ECTS-LP angerechnet werden. Um die Methode Teletandem langfristig in den universitären Kontext zu implementieren, könnten Teletandemkurse deshalb sowohl auf freiwilliger Basis als auch in Form von (Wahl-)Pflichtmodulen, die Teil des Studienplanes sind, angeboten werden. Entscheiden sich Studierende für eine autonome Zusammenarbeit im Teletandem, sollten sie ausführlich auf die Bedeutung der Evaluation für einen angemessenen autonomen Lernprozess hingewiesen werden, doch kann von institutioneller Seite nicht erwartet werden, dass die Evaluationsinstrumente tatsächlich wie vorgesehen von den Lernern geführt und der Lehrkraft übergeben werden.

4.3.2. Teletandem als Lernmethode

Wie die Auswertung zeigt, bewerteten die Teilnehmer in über 90 Prozent der BBS die TTS mit einem, zwei oder drei Punkten, d. h. die Sitzungen gefielen den Lernern sehr gut, gut oder mittel[825]. Gestützt wird dieser Eindruck durch 71 Prozent der BBS, in denen die Studierenden vermerkten, in den TTS positive (Lern-)Erfahrungen gemacht zu haben[826]. Aus Sicht der Lehre ist dies vor allem deshalb interessant, weil die Erkenntnisse aus Teil 1 dieser Dissertation die Bedeutung positiver Emotionen für die (Lern-)Motivation und Aufmerksamkeit sowie für die Förderung der Autonomie und Selbstwirksamkeit der Lerner, die ebenfalls als Voraussetzungen für einen aktiven und angemessenen Lernprozesses verstanden werden können, unterstreichen.

Die Vielfalt der von den Studierenden für die TTS ausgewählten und dort behandelten Themen indiziert, dass die Lerner sehr gut in der Lage waren, die virtuellen Treffen mit den Kommilitonen autonom vorzubereiten und durchzuführen, um ihre Kenntnisse über die fremde Sprache und Kultur gemäß ihrer Interessen zielgerichtet zu vertiefen[827]. Dafür wählten die Studierenden unterschiedliche didaktische Herangehensweisen und reflektierten die TTS in Bezug auf sprachliche, technische und andere Probleme sowie die Verbesserung von Kompetenzen kritisch.

Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass die autonome Durchführung der TTS den Studierenden keine Schwierigkeiten bereitete, die sie nicht selbstständig hätten lösen kön-

[825] Vgl. Kapitel 4.2.1.1. *Evaluation der Frage „Wie hat Ihnen die Teletandemsitzung gefallen?“*
[826] Vgl. Kapitel 4.2.1.7. *Evaluation der Erfahrungen und Vorhaben der Studierenden*.
[827] Vgl. auch Kapitel 4.2.1.4. *Evaluation der in den Teletandemsitzungen behandelten Themen*.

nen bzw. die ihren (Fremdsprachen-)Lernprozess beeinträchtigt hätten[828]. Vielmehr wird deutlich, dass die Studierenden im Teletandem studien- und fremdsprachenrelevante Kompetenzen erwerben und vertiefen konnten und in der Lage waren, diese differenziert zu evaluieren[829]. Dass die Studierenden dabei nicht nur *in* der Fremdsprache, sondern ebenso *über* den korrekten Gebrauch der Fremdsprache kommunizierten, wird anhand der Bewertung der Häufigkeit und des Erfolgs der sprachlichen Korrekturen der Partner gezeigt[830]. Des Weiteren machten sich die Studierenden nach jeder TTS selbstständig darüber Gedanken, welche Faktoren das virtuelle Treffen mit dem Kommilitonen positiv oder negativ beeinflusst haben könnten. Mithilfe dieser Erkenntnisse formulierten die Lerner konkrete Vorsätze und versuchten diese bei der Vorbereitung und Durchführung der nächsten TTS zu beachten und umzusetzen[831].

Insgesamt verdeutlicht die Untersuchung, dass die Studierenden, die einen Teletandemkurs besuchten, die autonome Zusammenarbeit mit den ausländischen Kommilitonen als positiv für ihren Fremdsprachenlernprozess sowie als Bereicherung ihrer Studienerfahrungen ansahen. Einen gleichaltrigen Studierenden kennen zu lernen, der Spezialist und Vertreter der vom Partner als Studienfach gewählten fremden Sprache und Kultur ist, und der darum bemüht ist, dem Partner interessante Informationen über Land und Leute zu vermitteln sowie ihn beim Erwerb und der Vertiefung studienrelevanter Kompetenzen zu unterstützen ohne ihn als guten oder schlechten Lerner kategorisieren zu wollen bzw. zu müssen, wirkt sich positiv auf die Lernmotivation der Partner aus. Da die Kommilitonen zusätzlich zu ihrer Rolle als *Lehrer* auch Lerner sind, die gleiche Lernziele verfolgen wie der Partner, aber vor allem auch weil die Performanz des Partners in der Fremdsprache nicht von den Studierenden benotet werden muss, sondern es vielmehr darum geht, dass beide Lerner auf Augenhöhe[832] miteinander kommunizieren und Spaß daran haben sich gegenseitig, unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Lernziele, in ihrem Lernprozess zu unterstützen[833], werden Kooperationen im Teletandem von den Studierenden, im Vergleich zu traditionel-

[828] Vgl. Kapitel 4.2.1.2. *Evaluation der in den Teletandemsitzungen aufgetretenen Problemen*.
[829] Vgl. Kapitel 4.2.1.3. *Evaluation der Verbesserung von Kompetenzen*.
[830] Vgl. Kapitel 4.2.1.5. *Evaluation der Häufigkeit und des Erfolgs sprachlicher Korrekturen im Teletandem*.
[831] Vgl. Kapitel 4.2.1.7. *Evaluation der Erfahrungen und Vorhaben der Studierenden*.
[832] Vgl. beispielsweise Kapitel 3.2.1. *Die Einstellungen der Lehrkraft und der Lerner*, 2.1.5. *Die klassische Konditionierung in Lehre und Erziehung*, 2.2.2.5. *Skinners Auffassung von Autonomie*, 2.2.2.6. *Gezielte Verstärkung durch Lernen im Teletandem*, 2.3.1.5. *Gestalttheorie und Spracherwerb*, 2.3.2.2.2.2. *Positive Psychologie und Lernen*, 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit*, 2.3.2.4.1. *Motivation und Lernen*, 2.4.2.1.3. *Geschichten & Diskurse: Implikationen für den Lerndiskurs*.
[833] Vgl. auch Kapitel 3.2.2.2. *Das Gegenseitigkeitsprinzip*.

len Lehrveranstaltungen, weniger als Zwang *lernen zu müssen* oder als eine Einschränkung ihrer *Selbstwirksamkeit*[834] empfunden.

4.3.3. Teletandem als Lehrmethode

Wie bereits anhand der Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln deutlich wird, kann Teletandem als Lehrmethode bezeichnet werden, wenn einige grundlegende Voraussetzungen beachtet werden. Damit Lehrkräfte Studierende zum autonomen Lernen ermutigen und dieses fördern können, müssen sie Vertrauen in die Fähigkeiten der Lerner sowie in deren Bereitschaft, lernen zu wollen, entwickeln. Dieses Vertrauen kann dadurch aufgebaut werden, dass Lehrkräfte sich intensiv mit Lerntheorien auseinandersetzen, um zu verstehen, wann, warum und wie ein Mensch lernt, welche Aspekte förderlich für das Lernen sind oder es verhindern und wie die Lehre Lernprozesse am besten begünstigen kann[835]. Darüber hinaus unterstützt die Beschäftigung mit dem personenzentrierten Ansatz nach Rogers (2005, 2007 a-c, 2009) die Lehrkraft, den Lernern empathisch, d. h. auf Augenhöhe zu begegnen. Wie bereits in Teil 1 dieser Dissertation angeführt[836], tragen in Anlehnung an Tausch und Tausch (1998: 100ff) Lehrkräfte entscheidend dazu bei, Ängste und emotionale Unsicherheiten von Studierenden oder Schülern aufzulösen, wenn sie im Umgang mit Lernern vier Voraussetzungen erfüllen:

1. Lehrkräfte bringen ihren Lernern Achtung und Wärme entgegen und berücksichtigen ihre individuellen Bedürfnisse, Vorlieben und Ängste.
2. Lehrkräfte versuchen, sich in jeden Lerner einzufühlen.
3. Lehrkräfte verhalten sich den Lernern gegenüber authentisch, ihr Sprechen stimmt mit ihrem Handeln überein.
4. Lehrkräfte versuchen das Interesse und die Motivation der Lerner durch viele fördernde, nicht-direktive Tätigkeiten zu begünstigen.[837]

---

[834] Vgl. u. a. Kapitel 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit* und Kapitel 2.3.2.3.4. *Die Bedeutung der Motivation für die soziale (Lern-)Theorie Banduras*.
[835] Vgl. Teil 1 dieser Dissertation.
[836] Vgl. u. a. Kapitel 2.1.5. *Die klassische Konditionierung in Lehre und Erziehung* und Kapitel 2.3.2.4.1. *Motivation und Lernen*.
[837] Vgl. hierzu auch Teil 1 dieser Dissertation, Kapitel 2.1.5. *Die klassische Konditionierung in Lehre und Erziehung*, 2.3.2.2.2.2. *Positive Psychologie und Lernen*, 2.3.2.3.3. *Theorie der Selbstwirksamkeit*, 2.3.2.4.2.2. *Flow-Zustand: Die Harmonie von Aufgaben, Fähigkeiten, Handeln und Bewusstheit*, 2.4. *Eine*

Werden diese Erkenntnisse von den Lehrkräften in der Lehre berücksichtigt, d. h. gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet und thematisiert, ermuntert dies die Lerner, ihre eigenen (Lern-)Erfahrungen als Schüler und Studierende zu reflektieren und in der Gruppe zu diskutieren. Dies trägt dazu bei, dass die Studierenden über die von ihnen bewusst oder unbewusst erworbenen, in den Teletandempartnerschaften eingesetzten Lern-, aber auch Vermeidungsstrategien, nachdenken und diese hinterfragen. Dadurch lernen die Studierenden andere, teilweise neue Herangehensweisen kennen und werden motiviert, diese in der Zusammenarbeit mit dem Partner umzusetzen und zu erproben.

Des Weiteren setzt die Definition von Teletandem als Lehrmethode voraus, dass die autonom im TT erbrachten Studienleistungen, die Rückschlüsse auf den individuellen Lernprozess der Studierenden zulassen, von der Lehrkraft nachvollzogen und evaluiert werden können. Aus diesem Grund wurden die in Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation* erläuterten Evaluationsinstrumente entwickelt[838]. Dabei zeigte sich, dass die MT-Teilnehmer, die die begleitende Lehrveranstaltung besuchten, die wenigsten Schwierigkeiten hatten, ihre Lernpartnerschaft angemessen zu gestalten und zu evaluieren. Dies kann einerseits auf die Anrechnung des Moduls als Studienleistung zurückgeführt werden, andererseits darauf, dass die Lerner, aufgrund der theoretischen Kenntnisse, die im Rahmen der Lehrveranstaltung gemeinsam erarbeitet wurden, verbunden mit dem regelmäßigen Austausch der Kommilitonen und der Lehrkraft über die individuell von den Studierenden gestalteten und realisierten TTS, die Bedeutung der Evaluation für ihren Lernprozess erkannten und besser in der Lage waren, anfängliche Schwierigkeiten selbstständig zu lösen. Aus diesem Grund, aber auch weil die regelmäßigen Treffen mit den Teletandemteilnehmern eine bessere Einschätzung der von den Studierenden in den TTS erbrachten Leistungen ermöglichen, kann die begleitende Lehrveranstaltung als wichtige Voraussetzung für die Erarbeitung und Reflexion der für einen angemessenen autonomen Lernprozess der Studierenden entscheidenden theoretischen Aspekte sowie ihrer Umsetzung in der Lernpartnerschaft verstanden werden. Überdies stellen die wöchentlichen Zusammenkünfte der Studierenden und der Lehrkraft die Grundlage für einen empathischen Umgang aller Beteiligten auf Augenhöhe dar, wodurch den Studierenden immer wieder signalisiert wird, dass ihre (Lern-) Erfahrungen nicht nur für die eigene Entwicklung zu autonomen Lernern von Bedeutung sind, sondern ebenso die Entwicklung einer auf Autonomie beruhenden, von Vertrauen geprägten Lehre unterstützen.

Annäherung an konstruktivistische Ansätze etc. sowie Kap. 3.2.1. *Die Einstellung der Lehrkraft und der Lerner*.

[838] Vgl. auch Kapitel 4.3.1. *Gruppen, Teilnehmerzahlen, Gesamtevaluation*.

4.3.4. Implementierung von Teletandem in den universitären Kontext

Die in Kapitel 4. *Einleitung* gestellte Frage *Kann die Methode Teletandem sinnvoll in den universitären Kontext implementiert werden?* kann anhand der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bejaht werden. Voraussetzungen für die langfristige Implementierung sind dabei neben der schlüssigen theoretischen Begründung des Ansatzes als autonome Lehr- und Lernmethode[839], der Entwicklung geeigneter Unterrichtsmodelle[840] und Evaluationsinstrumente[841], die Akzeptanz und Unterstützung der Abteilungsleiter und Kollegen.
Die vier für das Pilotprojekt Teletandem entwickelten Kurse sprechen Studierende unterschiedlicher Lernniveaus und mit verschiedenen Lernzielen an. Während Studierende des Arbeitsbereichs Portugiesisch am FTSK seit Einführung des Wahlpflichtmoduls Teletandem im WS 2008/09 bevorzugt das Kursangebot MT wählten, um sich ihre im Teletandem erbrachten Leistungen als Studienleistungen anrechnen lassen zu können, war der Anteil der Teilnehmer der Kurse AU, IP und KM, die bereit waren, ihre Zusammenarbeit zu evaluieren, deutlich geringer[842]. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Studierenden ohne Evaluation die Teletandempartnerschaften nicht zur Begünstigung ihres Lernprozesses nutzen konnten, sondern weist lediglich darauf hin, dass der mit der Evaluation der TTS verbundene zusätzliche Arbeitsaufwand vor allem dann von den Studierenden in Kauf genommen wird, wenn sie für ihren Einsatz ECTS-LP erhalten[843]. Damit dennoch alle Teilnehmer die TTS evaluieren, wäre eine Veränderung der Evaluationsinstrumente denkbar, z. B. in Form eines verkürzten BBS, der sich auf wenige, relevante Kernfragen beschränkt. Dies setzt die kontinuierliche Anpassung der Evaluationsinstrumente an die Bedürfnisse der Lehre und der Lerner voraus, die wiederum auf dem kritischen Umgang der Lehrkraft mit den bereits entworfenen Evaluationsinstrumenten beruht, d. h. auf der regelmäßigen *Evaluation der Evaluation*. Da Teletandem nicht allein der Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenzen dient, sondern ebenfalls im Rahmen von z. B. kultur- oder übersetzungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden kann, sollten auch hierfür entsprechende BBS entwickelt werden, die sich an den jeweiligen Lehr- und Lerninhalten orientieren.

---

[839] Vgl. Teil 1 und 2 dieser Dissertation.
[840] Vgl. Kapitel 3.3.2.2. *Der Teletandemkurs*.
[841] Vgl. Kapitel 3.3.2.2.1.3. *Evaluation*.
[842] Vgl. Kapitel 4.1. *Methoden*, Abb. 7.
[843] Anders als andere am FTSK angebotene Wahlpflichtmodule, für deren Besuch mindestens zehn ECTS-LP vergeben werden, erhalten Studierende für die Teilnahme am Wahlpflichtmodul Teletandem (MT) bislang lediglich neun ECTS-LP. Dies ist nach Meinung der Studierenden unzureichend, da der Arbeitsaufwand für die autonom durchgeführten Übungen *Teletandemsitzung*, verglichen mit anderen Lehrveranstaltungen, hoch sei.

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein (Wahl-)Pflichtmodul Teletandem dann langfristig erfolgreich am FTSK implementiert werden kann, wenn die Verantwortlichen und Lehrkräfte der jeweiligen Abteilungen davon überzeugt werden können, dass der regelmäßige Austausch der Studierenden mit ausländischen Kommilitonen, die selbstständige inhaltliche und didaktische Vorbereitung der TTS sowie die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess autonom zu gestalten und zu evaluieren, den Erwerb und die Vertiefung studien- und berufsrelevanter Kompetenzen begünstigen.

Um den Nutzen des autonomen Lernens im Teletandem theoretisch zu begründen, wurde deshalb in Teil 1 dieser Dissertation eine Auswahl behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Lerntheorien vorgestellt, die in diesem Zusammenhang angeführten, das Lernen begünstigenden bzw. hemmenden Faktoren erläutert und die Erkenntnisse auf die Methode Teletandem transferiert. Ein kurzer Abriss der Geschichte des Lernens im Tandem bis hin zum Teletandem, die Darstellung der theoretischen Grundlage der Methode Teletandem, zu der neben wichtigen lerntheoretischen Aspekten die Einstellungen der Lehrkräfte und Lerner und die Prinzipien Autonomie, Gegenseitigkeit und Einsprachigkeit zählen sowie die Erläuterung der verschiedenen Kursangebote, ihre Durchführung und Evaluation[844], laden die Kollegen darüber hinaus dazu ein, autonome Lehr- und Lernangebote aus einer anderen Perspektive zu betrachten und ihren Nutzen für die universitäre Lehre zu überdenken. Ziel der vorliegenden Dissertation ist demzufolge nicht nur, die Lehr- und Lernmethode Teletandem theoretisch darzustellen und zu begründen, sondern darüber hinaus eine Möglichkeit für die Entwicklung einer in den institutionellen Kontext integrierten, autonomen Lehre, die die Ausbildung autonomer Lerner begünstigt und aktiv unterstützt, aufzuzeigen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Dissertation wurde das im WS 2006/07 initiierte Pilotprojekt Teletandem dargestellt und die theoretischen Grundlagen der Lehr- und Lernmethode Teletandem beschrieben. Des Weiteren wurde begründet, warum der kooperative Fremdsprachenerwerb im Teletandem aus (lern-)theoretischer Sicht sinnvoll erscheint. Die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte empirische Untersuchung zielte darauf ab zu ermitteln, ob eine innovative, auf den neuen Technologien beruhende autonome Lehr- und Lernmethode, wie das kooperative Fremdsprachenlernen im Teletandem, in die universitäre Lehre in-

[844] Vgl. auch Kapitel 3.3.2.2. Der Teletandemkurs.

tegriert werden kann und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein bzw. geschaffen werden müssen.

Nach einer kurzen Einführung in die Beziehung von Körper und Geist aus philosophisch-psychologischer Sicht (Kap. 1.) und das Lernen (Kap. 1.1.) aus neurophysiologischer Sicht (Kap. 1.2.), wurden im ersten Teil dieser Dissertation unterschiedliche behavioristische (Kap. 2.1. und 2.2.), kognitivistische (Kap. 2.3) und konstruktivistische (Lern-)Theorien (Kap. 2.4.) vorgestellt. Dabei wurden das Lernen begünstigende bzw. hemmende Faktoren herausgearbeitet und die Erkenntnisse auf das Lernen im Teletandem transferiert (Kap. 2.)[845]. Da das Pilotprojekt Teletandem auf das seit den 1960er Jahren in Deutschland entwickelte Tandemlernen zurückgeführt werden kann, wurden im zweiten Teil dieser Dissertation die Geschichte und Entwicklung des Tandemansatzes bis hin zum Teletandem dargestellt (Kap. 3.1.). Die im Anschluss an die Geschichte erläuterte theoretische Grundlage des Lernens im Teletandem, die auf den Einstellungen der Lehrkraft und Lerner, den Prinzipien Autonomie, Gegenseitigkeit und Einsprachigkeit sowie auf den in Teil 1 gewonnenen Erkenntnissen beruht, sollte dazu beitragen, Teletandem als Lehr- und Lernmethode zu definieren, die die Lehr- und Lernmotivation, die Autonomie sowie das lebenslange Lernen von Studierenden und Lehrkräften begünstigt und fördert (Kap. 3.2.). Um die Viabilität der Methode für den institutionellen Kontext untersuchen und gegebenenfalls belegen zu können, folgt die Beschreibung des Pilotprojektes der UNESP mit dem FTSK (Kap. 3.3.). Des Weiteren wird die Entwicklung von vier verschiedenen Teletandemunterrichtsmodellen beschrieben, die mit Studierenden des FTSK sowie des SpZ des KIT erprobt wurden (Kap. 3.3.2.2.). Da es sich beim Teletandem um eine autonome Lehr- und Lernmethode handelt, mussten Evaluationsinstrumente (BBS, Glossar, Problemprotokoll, BBK, Teletandembericht) entwickelt werden, die von den Studierenden selbstständig geführt und an die Lehrkraft weitergeleitet wurden. Mithilfe dieser Evaluationsinstrumente sollte die Eigenständigkeit der Studierenden und ihre Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen und den Lernprozess des Partners zu übernehmen, gefördert werden. Überdies sollten die von den Studierenden geführten Evaluationsinstrumente der externen Bewertung der Teletandemzusammenarbeit dienen, um die von den Lernern im Rahmen der Teletandempartnerschaften erbrachten Leistungen als Studienleistungen anrechnen zu können (Kap. 3.3.2.2.1.3.). Dabei setzt die angemessene Evaluation der Studierenden die kontinuierliche *Evaluation der Evaluation* durch die an den Teletandemkursen beteiligten Lehrkräfte vo-

[845] Vgl. Teil 1 dieser Dissertation.

raus[846]. Um die externe Nachvollziehbarkeit der autonomen Zusammenarbeit der Studierenden in den TTS über die (Selbst-)Evaluation der Studierenden hinaus zu gewährleisten, wurden virtuelle Supervisionssitzungen entwickelt und erprobt, die durch virtuelle Tutoren- und Lehrkraftsupervisionen ergänzt wurden (Kap. 3.3.1.2.4. und 3.3.2.2.1.3.1.). Diese dienten den Tutoren und Lehrkräften zum Austausch unterschiedlicher Sichtweisen und deren Akzeptanz sowie dazu, verschiedene Beobachtungsebenen (Selbst-, Fremdbeobachtung) miteinander zu verbinden und *blinde Flecken* der Beobachtung auszuschließen (Kap. 2.4.2.1.3. und 2.4.2.2.).

Die praktischen Erfahrungen aus dem Pilotprojekt (Kap. 4.) ergeben, dass das Lernen im Teletandem als sinnvolle, den traditionellen Unterricht an Hochschulen und Universitäten[847] ergänzende Lehr- und Lernmethode verstanden werden kann, die Studierenden die Möglichkeit eröffnet, im Fremdsprachenunterricht erworbene Kompetenzen in Zusammenarbeit mit einem Teletandempartner anzuwenden und zu üben. Dabei motivieren der Umgang mit modernen Technologien und Programmen sowie der persönliche Kontakt mit Mitgliedern einer fremden Sprache und Kultur die Lernpartner besonders, ermöglicht diese Zusammenarbeit ihnen auch während des Semesters regelmäßige Treffen und Gespräche mit einem oder mehreren ausländischen Kommilitonen. Darüber hinaus fördern wichtige pädagogische Prinzipien wie das entdeckende Lernen, das partnerschaftliche Handeln sowie die sich daraus ergebende Perspektivenvielfalt die Motivation der Teilnehmer des Teletandemprojektes[848].

Ein wichtiger Aspekt der hier vorgestellten Methode ist demnach die Aufhebung der Trennung vom Lernen einer Fremdsprache und ihrer praktischen Anwendung, wie sie in der Regel noch häufig an Universitäten (und (Hoch-)Schulen) praktiziert wird. Durch die im Teletandem von Anfang an gewährleistete authentische Kommunikation der Sprachenlerner mit Muttersprachlern, werden die Möglichkeiten der Studierenden, das in den Lehrveranstaltungen erworbene Wissen aktiv anzuwenden, erweitert. Deshalb kann diese Art des Fremdsprachenlernens, die am ehesten mit dem natürlichen Spracherwerb bei einem Auslandsaufenthalt zu vergleichen ist, gerade im Rahmen der Ausbildung angehender Überset-

[846] Vgl. Teil 2 dieser Dissertation.

[847] Das Deutsch-Französische Jugendwerk bemüht sich seit einigen Jahren um die Einführung von Tele-Tandem an deutschen und französischen Grundschulen. Eine bisher fehlende und aktuell im Rahmen des Teletandemprojektes der Universität Mainz durchgeführte wissenschaftliche Untersuchung zur Entwicklung und Implementierung der Lehr- und Lernmethode im universitären Kontext, könnte Projekte zur Einführung der Methode nicht nur an anderen Universitäten, sondern ebenso an weiterführenden Schulen nach sich ziehen. Dies wäre eine Möglichkeit, auch Nicht-Schulsprachen wie beispielsweise Portugiesisch, Arabisch, Chinesisch etc., als Unterrichtsfächer an Schulen anzubieten.

[848] Vgl. hierzu auch die Internetseite des Deutsch-Französischen Jugendwerks zum Projekt Tele-Tandem (2003/2).

zer und Dolmetscher als sinnvoll angesehen werden. Dies vor allem dann, wenn sich die Studienanfänger für das Studium einer oder mehrerer Nicht-Schulsprachen wie z.B. Portugiesisch, Arabisch oder Chinesisch entschieden haben und eventuell nicht einmal über Vorkenntnisse in den gewählten Sprachen verfügen[849]. Ein weiterer positiver Aspekt der Förderung früher fremdsprachlicher Kommunikation ist außerdem, dass nicht nur der schriftliche Ausdruck der Studierenden, sondern vor allem auch die mündliche Verwendung der Fremdsprache in unterschiedlichen Kommunikationssituationen unterstützt und geübt werden. Diese Fähigkeit erreichen Studierende des FTSK im Rahmen des sechssemestrigen Bachelor-Studiengangs ansonsten in der Regel nur, wenn sie ein Auslandssemester absolvieren oder die Möglichkeit haben, die vorlesungsfreien Zeiten in Ländern, in denen die von ihnen studierte Sprache gesprochen wird, zu verbringen[850].

Noch bevor die eigentliche Phase des Fremdsprachenerwerbs (Basismodul, Modul Fremdsprachliche Kompetenz (FK) I und II) mit Pflichtlehrveranstaltungen u. a. zur Grammatik, Phonetik, dem Hör- und Textverständnis abgeschlossen ist, trägt das kontinuierliche wöchentliche Üben in der Fremdsprache mit einem Muttersprachler dazu bei, die gelernten Strukturen im Gespräch über für beide Partner interessante Themen anzuwenden und zu vertiefen[851]. Bereits nach wenigen Sitzungen berichten Studierende, dass durch das freundschaftliche Verhältnis zum Lernpartner, seinen Input und seine Korrekturen sowie die Verpflichtung mit ihm in der Fremdsprache zu kommunizieren (Prinzipien der Gegenseitigkeit und Einsprachigkeit), es plötzlich viel leichter fiele sich in der Fremdsprache zu unterhalten und zu schreiben. Des Weiteren bemerken die Studierenden, dass sie durch die regelmäßigen Treffen mit den Partnern sowie die von ihnen gestellten Aufgaben und Übungen kontinuierlich ihr Hörverständnis und ihre Kommunikationsfähigkeit sowie ihren Wortschatz und ihr Wissen über die fremde (und eigene) Sprache und Kultur erweitern[852].

[849] Studierende, die im Bachelor-Studiengang eine Nicht-Schulsprache als Erstfach gewählt haben, sollten möglichst bald nach Beginn ihres Studiums ein Auslandssemester einplanen oder eine Teletandempartnerschaft initiieren, da die Regelstudienzeit sehr kurz ist, um ein mit Studierenden von Schulsprachen vergleichbares Niveau in der Fremdsprache zu erzielen.

[850] Auch wenn eine Teletandempartnerschaft keinen Ersatz für ein Auslandssemester darstellt, bietet sie Studierenden, die aus persönlichen Gründen nicht ins Ausland gehen können, die Gelegenheit, regelmäßig mit Muttersprachlern in der Fremdsprache zu kommunizieren.

[851] Je nach Konzept der die Methode anwendenden Abteilung, kann ein Modul Teletandem bereits ab dem ersten Semester als studienbegleitende Übung zur Vertiefung fremdsprachlicher Kompetenzen angeboten werden.

[852] Einige Studierende berichten auch über deutliche Verbesserungen im Gebrauch der eigenen Muttersprache. Dadurch, dass sie ihren Partnern im deutschen Teil der Teletandemsitzungen viele Fragen zur deutschen Grammatik, Phonetik, Semantik, Syntax, Morphologie oder zum Lexikon beantworten müssen, hinterfragen sie Strukturen und Regeln der eigenen Sprache viel häufiger als sonst, was zu einer korrekteren Anwendung der Muttersprache führt.

Erneut sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass sich der Austausch der brasilianischen und deutschen Studierenden untereinander, ihre synchrone audiovisuelle, mündliche und schriftliche Kommunikation, zudem sehr positiv auf die kulturellen und interkulturellen Kompetenzen auswirkt und entscheidend dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen und in den unterschiedlichsten Bereichen u. a. in Bezug auf Politik, Wirtschaft, Landeskunde, Bildung und Erziehung oder Soziales, andere, teilweise neue, Perspektiven kennen zu lernen und eigene Weltsichten zu hinterfragen[853]. Diese Kompetenzen sind in einer globalisierten Welt unerlässlich und unterstützen die Studierenden außerdem darin, sich umfassend und zukunftsorientiert auf das spätere Berufsleben vorzubereiten, in dem die multikulturelle Teamarbeit über nationale Grenzen hinweg, mehr und mehr an Bedeutung gewinnt.

Um die Lehr- und Lernmethode Teletandem nachhaltig in den institutionellen Kontext zu implementieren, sollte jedoch in einer weiteren Projektphase wissenschaftlich untersucht werden, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine größere Anzahl Studierender motiviert ist, die innovative Lehr- und Lernmethode zu erproben und ihre Viabilität für den Fremdsprachenerwerb zu evaluieren.

Ausblick

Die Erfahrungen des Pilotprojektes (WS 2006/7 – WS 2010/11) zeigen, dass Teletandem eine innovative, viable Methode des Fremdsprachenerwerbs ist, die unter bestimmten Voraussetzungen in den institutionellen Kontext implementiert werden kann. Eine entscheidende Voraussetzung ist die Betreuung der teilnehmenden Studierenden, die anhand der Vermittlung verschiedener Lerntheorien, der theoretischen Grundlagen der Methode (Einstellungen, Autonomie, Gegenseitigkeit, Einsprachigkeit) sowie deren Umsetzung im Teletandem gewährleistet wird. Die Betreuung kann in Form einer begleitenden Lehrveranstaltung, regelmäßiger virtueller Supervisionen und Gruppentreffen erfolgen. Auch scheinen Evaluationsprozesse unverzichtbar, doch sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen nötig, um zu erforschen welche tatsächlich erforderlich sind (z. B. Bewertungsbogen, Vokabellisten, Portfolios, Problemprotokolle, Teletandemberichte, Lernertagebücher) oder ob die alleinige Durchführung einer Teletandempartnerschaft zum Wissenserwerb ausreicht und lediglich Sitzungsprotokolle geführt werden sollten.

Zur Implementierung der Methode ins Lehrsystem lässt sich festhalten, dass eine Anpassung an viele Gegebenheiten möglich ist (u. a. Übersetzer, Dolmetscher, Fremdsprachenstudierende, Studierende technischer Fächer, Anfänger, Fortgeschrittene) und die erfolg-

[853] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4. *Eine Annäherung an konstruktivistische Ansätze*.

reiche Einführung in erster Linie von der Unterstützung der Entscheidungsträger der involvierten Abteilungen in den beteiligten Ländern abhängt. Dabei ist es wichtig, dass sich die Unterstützung nicht allein auf das Angebot eines Moduls Teletandem im Studienplan beschränkt, sondern dass alle Mitarbeiter der in das Projekt involvierten Abteilungen in beiden Ländern das neue Lehr- und Lernangebot, zumindest in der Pilotphase, als sinnvolle Möglichkeit für die Kompetenzentwicklung der Studierenden akzeptieren und bereit sind, es zu erproben bzw. die Erprobung aktiv zu unterstützen. Damit der Nutzen einer neuen Lehr- und Lernmethode wie Teletandem für Studierende wissenschaftlich untersucht werden kann, ist außerdem entscheidend, dass eine repräsentative Zahl von Studierenden das Angebot tatsächlich wahrnimmt. Dies kann durch die Vergabe einer angemessenen Zahl von ECTS-LP für das Modul erreicht und von den Mitarbeitern durch aktive Werbung für das Angebot bei den Studierenden unterstützt werden. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass neue Lehr- und Lernangebote sowohl auf Lehrkraft- als auch auf Studierendenseite nicht ad hoc akzeptiert und umgesetzt werden, sondern in der Regel ein paar Jahre vergehen, bis sie tatsächlich angenommen werden. Dies zeigt sich insbesondere bei Lehr- und Lernmethoden, die die Autonomie der Lehrkräfte und Studierenden begünstigen, aber gleichzeitig auch fordern, d. h. von Lehrkräften wie Lernern eine weitaus höhere Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lehr- und Lernverhalten voraussetzen, als in traditionellen Unterrichtsszenarien der Fall. Wie bereits in Kapitel 3.2.2.1. *Das Autonomieprinzip* angeführt, sollte des Weiteren bedacht werden, dass der Autonomiegrad und das Bedürfnis, eigenverantwortlich handeln (lehren und lernen) zu wollen sowohl der Studierenden als auch der Lehrkräfte, sehr unterschiedlich sind[854]. Auch kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Entscheidungsträger und Lehrkräfte Bedenken haben könnte, dass zu viel Autonomie in der Lehre nicht nur die Qualität der Lehre, sondern ebenso die Lernergebnisse der Studierenden mindern könne. Überdies müssen die von den Studierenden in den Lehrveranstaltungen erbrachten Studienleistungen in den Prüfungen abgefragt und anhand der Notenvergabe extern nachvollziehbar und vergleichbar gemacht werden. Dies wirft die Frage auf, *warum* ein Studierender motiviert sein sollte, sich selbstverantwortlich um die Begünstigung seines Lernprozesses und das Errei-

[854] Beispielsweise ergab eine im Jahr 2010 durchgeführte Befragung der Studierenden des Sprachenzentrums des KIT zur Akzeptanz von Elearning, dass 91% der Studierenden weiterhin frontale Lehrszenarien bevorzugen. Dies unter anderem deshalb, da ihre Lernerfahrungen nicht nur während der Schulzeit, sondern auch während des Studiums durch Frontalunterricht geprägt wurden. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die externe Benotung der Studienleistungen dar, auf die die Studierenden in der Regel keinen Einfluss nehmen können, von der jedoch ihre Zukunft abhängt. Je autonomer Studierende arbeiten, desto weiter entfernen sie sich jedoch womöglich von den Vorstellungen und Anforderungen ihrer Lehrkräfte, was sich negativ auf die Benotung ihrer Leistungen auswirken könnte, weshalb sich aus Lernersicht der für autonomes Lernen erforderliche zusätzliche Aufwand nicht lohnt.

chen seiner Lernziele zu bemühen, insbesondere wenn diese vielleicht von den in den Abteilungen vertretenen Lehrinhalten abweichen und demzufolge schlechter bewertet werden könnten, als die Lernergebnisse der Kommilitonen, die lediglich ihr Pflichtprogramm erfüllt haben? Ein Argument dafür, sind die im Anschluss an das Studium im Berufsleben zu erwartenden Anforderungen, in dem die Übernahme von Verantwortung, Problemlösungskompetenzen, eine gute Teamfähigkeit etc. von entscheidender Bedeutung ist. Doch stellten die angeführten Anforderungen ein vorrangiges Lernziel für die angemessene Berufsvorbereitung der Studierenden dar, sollten diese bereits zu Beginn des Studiums von den Lehrkräften kommuniziert und aktiv mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen umgesetzt und geübt werden. Dies wiederum deutet erneut auf die Bedeutung der Autonomie der Lehrkräfte hin, sollen alternative Lehr- und Lernmethoden sinnvoll eingeführt und genutzt werden.

Meines Erachtens ist die aktive moralische Unterstützung eines Pilotprojektes durch die Abteilungsleiter und Kollegen, insbesondere gegenüber den Studierenden, ausreichend, um eine innovative Lehr- und Lernmethode wie Teletandem im universitären Kontext zu implementieren. Stellen die Studierenden fest, dass sich die Lehrkräfte einig und offen gegenüber neuen Ansätzen sind und ihre Umsetzung und Anwendung in der Lehre unterstützen, greifen die Lerner leichter auf diese Angebote zurück. Wird die Teilnahme der Studierenden an einem Pilotprojekt wie Teletandem von Professoren und Lehrkräften aktiv unterstützt, verbessert dies auch den Status der Lerner, die freiwillig an dem Projekt mitwirken, was sich positiv auf ihre Selbstwirksamkeit, Motivation und Lernbereitschaft sowie auf ihre autonomen Lernkompetenzen auswirkt. Dies scheint meines Erachtens eine weitere wichtige Voraussetzung zu sein, um eine möglichst große Zahl Studierender zu motivieren neue Lehrangebote wahrzunehmen und zu gewährleisten, dass diese wissenschaftlich untersucht, auf ihre Viabilität überprüft und gegebenenfalls langfristig institutionalisiert werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die bisher im Rahmen des Pilotprojekts Teletandem erbrachten Ergebnisse positiv bewertet werden können, da die Beobachtung und der kontinuierliche Austausch mit den Teilnehmern aus beiden Ländern zeigt, dass die Studierenden, nachdem sie einen Partner gefunden und mit der Zusammenarbeit begonnen haben, begeistert im Teletandem lernen. Interessant ist hierbei, dass eine einmal initiierte, erfolgreiche Teletandempartnerschaft meist mehrere Semester bzw. Jahre fortgesetzt wird, d. h. dass tatsächlich auch positive Auswirkungen auf die spätere Berufstätigkeit der Teilnehmer erwartet werden können. Überdies bietet die Methode Teletandem auch aus Sicht

der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung interessante Möglichkeiten, die sprachliche Entwicklung der Lerner bzw. die dem Fremdsprachenerwerb zugrundeliegenden Lernprozesse zu untersuchen. Dies kann u. a. anhand der Auswertung der speziell für die Bedürfnisse der Teilnehmer der jeweiligen Kurse entwickelten Evaluationsinstrumente[855], aber auch durch Portfolios, in denen die Studierenden ihre Teletandemzusammenarbeit, u. a. gemeinsame Projekte (z. B. Übersetzungen) sowie von ihnen in den TTS verwendetes, oft selbstständig entwickeltes Übungsmaterial, darstellen, geschehen. Darüberhinaus vermitteln die Teletandemberichte der Lehrkraft einen guten Einblick in die Fähigkeiten der Studierenden, wissenschaftlich zu arbeiten, d. h. sie erlauben ihr nachzuvollziehen, wie die Lerner das in den Lehrveranstaltungen erarbeitete theoretische Wissen kritisch hinterfragen, es selbstständig aufarbeiten und rekonstruieren, aber auch wie sie diese Erkenntnisse auf die (Teletandem-)Praxis transferieren. Ein weiteres, interessantes Forschungsfeld bezieht sich auf die Entwicklung, Anwendung und Evaluation geeigneter Evaluationsinstrumente, die autonomes Lernen in institutionellen Kontexten ermöglichen und unterstützen. Dabei könnte sowohl auf die kritische Überprüfung traditioneller und moderner Evaluationsinstrumente fokussiert werden als auch auf die Frage wie viel (externe) Kontrolle ein Studierender benötigt, um sich zu einem autonomen Lerner zu entwickeln, der selbstgesteuert arbeitet, ohne die Studienvorgaben zu vernachlässigen. Die Evaluation der Evaluation unterstützt darüber hinaus die kontinuierliche Reflexion der Lehrkräfte in Bezug auf formale und inhaltliche Voraussetzungen der autonomen Lehr- und Lernangebote und stellt einen wichtigen Aspekt der Qualitätssicherung dar.

[855] Dabei sind insbesondere die von den Teilnehmern geführten Glossare interessant, die, je nach Ausrichtung des Teletandemkurses, das Korpus für sprach-, kultur- und übersetzungswissenschaftliche Untersuchungen darstellen.

6. Literaturverzeichnis

Abraha, Yorisalem (2008): *Internetgestützter Spracherwerb im Teletandem: Eine Untersuchung der Umsetzbarkeit des Natural Approach und der Rolle der L2 auf den Erwerb einer weiteren Fremdsprache.* Unveröffentlichte Diplomarbeit am FB 06 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim.

Akkreditierungsrat (2007a): *Mission Statement*. Onlinedokument aufgerufen am 5.9.07 unter http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=10.

Akkreditierungsrat (2007b): *Rechtliche Grundlagen*. Aufgerufen am 5.9.07 unter http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=20.

Akkreditierungsrat (2007c): *Akkreditierungsrat*. Onlinedokument aufgerufen am 5.9.07 unter http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=18.

Akkreditierungsrat (2007d): *Agenturen*. Onlinedokument aufgerufen am 5.9.07 unter http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=5.

Allford, Douglas/**Pachler**, Norbert (2007): *Language, Autonomy, and the New Learning Environments*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang Verlag.

Arnold, Jane (Hrsg.) (2005): *Affect in Language Learning.* 4. Aufl. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik.* Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Arnold, Rolf (2008): *Emotionen und Lernen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Autonomie: *Die Selbstbestimmung des freien Willens*. Zuletzt aufgerufen am 14.1.08 unter http://www.lexikon.meyers.de/meyers/Autonomie/

Bandura, Albert (2002): *Self-Efficacy in Changing Societies*. 1. Aufl. 1995. Cambridge: Cambridge University Press.

Bauer, Joachim (2009): *Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehre und Lernen*. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2009): *Lernen und Gehirn*. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 4. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.

Bauer, Thomas (2008): *Elektrophysiologische Untersuchungen zur Funktion des Amyloid Percursor Proteins an der Synapse.* Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Medizin an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München. Onlinedokumentaufgerufen am 20.10.10 unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7996/1/Bauer_Thomas.pdf.

BDA/BDI (2008/1): *Deutschland muss „Bildungsrepublik" werden*. Eine Veröffentlichung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und des Bundesverbandes der Deutscher Industrie (BDI). Online-Dokument aufgerufen am 8.12.08 unter http://www.bda-online.de.

Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bender, Stephan (o. J.): *Internetseite zu Ehren Paul Watzlawicks*. Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 10.11.10 unter http://www.paulwatzlawick.de/index.html.

- *Biografie von Paul Watzlawick*. Onlinedokument aufgerufen unter http://www.paulwatzlawick.de/paulwatzlawick.html.
- *Die Axiome von Paul Watzlawick*. Onlinedokument aufgerufen unter http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html.

Benner, Dietrich/**Kemper**, Herwart (2002): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil I. Weinheim, Basel: UTB Taschenbuch.

Benner, Dietrich/**Kemper**, Herwart/**Schulp-Hirsch**, Gabriele (2000): *Quellentexte zu Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil I: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim und Basel: Beltz – Deutscher Studienverlag.

Bennett, Maxwell/**Dennett**, Daniel/**Hacker**, Peter/**Searle**, John (2010): *Neurowissenschaft und Philosophie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Benson, Philip (1997): *The philosophy and politics of learner autonomy*. In: Benson, P./ Voller, P. (Hrsg.) (1997): *Autonomy and Independece in Language Learning*. London: Longman. 18-34.

Benson, Philip (2000): *Autonomy as a learners' and teachers' right*. In: Sinclair, Barbara/Mc Grath, Ian/Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman. 111-117.

betranslated.com (o.J.): *Translation tools and resources*. Internetquelle aufgerufen am 31.05.08 unter http://www.betranslated.com/translation-tools.html .

Biondo Salomão, Ana Cristina/**Carvalho da Silva**, Andressa/**Gênova Daniel**, Fátima (2009): *Aprendizagem colaborativa em Teletandem: Um olhar sobre seus princípios*. In: Telles et al. (2009): *Telet@ndem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP, Brasilien: Pontes Editores. 75-92.

Blaffer Hrdy, Sarah (2010): *Mütter und Andere. Wie die Evolution uns zu sozialen Wesen gemacht hat.* Berlin: Berlin Verlag GmbH.

Blanco Hölscher, Margarita/**Kleppin**, Karin/**Santiso Saco**, Lidia (2005): *Integration von Tandem in fremdsprachliche Curricula: Die Universitäten Bochum und Oviedo*. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 139-144. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bodenmann, Guy/**Perrez**, Meinrad/**Schär**, Marcel/**Trepp**, Andrea (2004): *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendung in Erziehung und Psychotherapie*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe Verlag.

Boeree, George C. (2007): *Social Psychology: Persönlichkeitstheorien. Bandura, Albert (*1925)*.* Onlinedokument, aufgerufen am 1.4.09 unter www.social-psychology.de/sp/pt/bandura?pg=all.

Bördlein, Christoph (2007): *Verbal Behavior. Kann sprachliches Verhalten durch einen behavioristischen Ansatz erklärt warden?* Online-Dokument aufgerufen am 11.02.09 unter www.verhalten.org/grundlagen/chomsky.html.

Bower, Gordon H./**Hilgard**, Ernest R. (1984): *Theorien des Lernens*. Bd. II. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Brammerts, Helmut (2005a): *Beispiele für autonomes Lernen im Tandem*. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg Verlag. 5-7.

Brammerts, Helmut (2005b): *Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts*. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg Verlag. 9-16.

Brammerts, Helmut (2006): *Tandemberatung*. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 11 (2), 16 pp. Zuletzt aufgerufen am 28.10.08 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm.

Brammerts, Helmut (2008): *Teletandem – Lehr- und Lernform?* Diskussion im Rahmen eines im April 2008 an der FCL-Assis, SP, Brasilien gehaltenen Vortrags zum Lernen im

Tandem.

Brammerts, Helmut et. al. (2007): *Tandemkurs Spanisch – Deutsch. Kursmaterialien.* Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum.

Brammerts, Helmut/**Calvert**, Mike/**Kleppin**, Karin (2005): *Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung*. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg Verlag. 53-60.

Brammerts, Helmut/**Kleppin**, Karin (2005): *Ein Internetarbeitsbereich für Lehrer und Schüler*. In: **Brammerts**, H./**Kleppin**, K. (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 187-189.

Brammerts, Helmut/**Kleppin**, Karin (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bredenkamp, Karin/**Bredenkamp**, Jürgen (1977): *Lernen und Gedächtnis*. In: Steckbrief der Psychologie. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.

Brudy, Elisa Johanna (2009): *Schlaf und Gedächtnis: Spektralanalyse des Schlaf-Elektroenzephalogramms und Gedächtniskonsolidierung bei Patienten mit primärer Insomnie und gesunden Probanden*. Dissertation an der Universitätsklinik für Psychatrie und Psychosomatik, Abteilung Psychatrie und Psychotherapie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Onlinedokument aufgerufen am 20.03.2010 unter http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7299/pdf/Dissertation_Druckversion04.03.2010.pdf.

Bruner, Jérôme Seymour (1996): *Frames for thinking: Ways of making meaning*. In: D. R. Olson& N. Torrance (Hrsg.): Modes of thought: Explorations in culture and cognition. New York: Cambridge University Press.

Bruner, Jérôme Seymour (1997a): *A narrative model of self-construction*. In: J. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Hrsg.): The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self-concept. Annals of the New York Academy of Sciences, Nr. 818, 145-161.

Bruner, Jérôme Seymour (1997b): *Will the cognitive revolutions ever stop?* In: D. M. Johnson & C. E. Erneling (Hrsg.): The future of the cognitive revolution. New York: Oxford University Press.

Bruner, Jérôme Seymour (2008): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag.

Bruner, Jérôme Seymour/**Olver**, Rose R./**Greenfield**, Patricia M. (1988): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bühler, Karl (1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Ungekürzter Neudruck der Ausgabe von 1934. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): *Der europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna*. Onlinedokument aufgerufen am 6.3.07 unter http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf, zuletzt aufgerufen am 10.9.11 unter http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Den europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Onlinedokument aufgerufen am 16.2.07 unter http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf, zuletzt aufgerufen am 10.9.11 unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *„Der Bologna-Prozess“*. Onlinedokument aufgerufen am 6.3.07 unter http://www.bmbf.de/de/3336.php, zuletzt aufge-

rufen am 10.09.11 unter http://www.bmbf.de/de/3336.php sowie http://www.bmbf.de/pubRD/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007b): *Londoner Kommuniqué. Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderung der Globalisierung*. Onlinedokument aufgerufen am 10.9.07 unter http://www.bmbf.de/de/3336.php#Die_Inhalte, zuletzt aufgerufen am 10.9.11 unter http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007c): *Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern*. Onlinedokument aufgerufen am 13.9.07 unter http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf, zuletzt aufgerufen am 10.09.11 unter http://www.bmbf.de/pubRD/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf.

Büntig, Wolf (2001-2009): *Humanistische Psychologie*. Onlinedokument aufgerufen am 10.03.10 unter http://www.zist.de/arbeit/inhalt_art_buentig_humpsych.html.

Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Körner Verlag.

Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3. neu bearbeitete Auflage, UTB A. Tübingen und Basel: Franke Verlag.

Butzkamm, Wolfgang (2005): *Der Lehrer ist unsere Chance. Wie Schüler ihren Fremdsprachenunterricht erleben.* Essen: A. W. Geissler.

Butzkamm, Wolfgang (2007a): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen.* 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.

Butzkamm, Wolfgang (2007b): *Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12:1, 2007, 13pp. Onlinedokument aufgerufen am 12.3.2009 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Butzkamm1.htm.

Calvert, Mike (1992): *Working in Tandem: Peddling an old idea*. In: Language Learning Journal, 6. Jg., 17-19.

Caspary, Ralf (Hrsg.) (2009): *Lernen und Gehirn*. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 4. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.

Chan, Wai Meng (1999): *Autonomie und prozedurale Kompetenz: Elemente eines neuen Curriculums für Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe*. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3 (3), 1999, 17pp. Onlinedokument aufgerufen am 14.1.08 unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/chan2/htm, zuletzt aufgerufen am 15.09.11 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/chan2.htm.

Chen, Yung-yu (1998): *…nur ein Tier, das spricht. Der homo loquens – Überlegungen zu einer „Gestalt-Linguistik"*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

Chomsky, Noam (1959): *A Review of B. F. Skinners Verbal Behavior*. In: *Language*, 35, N°. 1 (1959), 26-58. Onlinedokument aufgerufen am 3.02.09 unter http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm.

Chomsky, Noam (6. Aufl., 2005a): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, Noam (3. Aufl., 2005b): *On Nature and Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cimilli, Nükhet/**Liebe-Harkort**, Klaus (1974): *„Tandem-Kurs"*. In: DfaA-Informationen. Herausgegeben von der Zentralstelle „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer" beim Goe-

the-Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Heft 2 (1974), 12-18.

Claußen, Tina/**Peuschel**, Kristina (2006): *Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen*. In: ZIF 11 (2), 2006, 10pp. Onlinedokument aufgerufen am 10.12.07 unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.html, zuletzt aufgerufen am 15.09.11 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm.

Crosier, David/**Purser**, Lewis/**Smidt**, Hanne (2007): *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Eine Veröffentlichung der European University Association aufgerufen am 14.9.07 unter http://ww.eua.be, zuletzt aufgerufen am 15.09.11 unter http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf.

Csikszentmihály, Mihály (2000): *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Csikszentmihály, Mihály (2007): *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden*. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Csikszentmihály, Mihály (2008): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. 14. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

DAAD (2005): *Studieren, Forschen, Lehren im Ausland. Sprachassistenten.* Onlinedokument, aufgerufen am 10.04.09 unter http://www.daad.de/ausland/lehren-im-ausland/sprachassistenten/00652.de.html.

Dalla-Zuanna, Jean-Marc (2010): *Evaluierung fremdsprachiger technischer Dokumentation im Bereich Vertrieb After Sales der Marke Volkswagen Pkw. Direkte Qualitätsmessung*. In: MDÜ, Fachzeitschrift für Dolmetscher und Übersetzer, 56. Jahrgang, 2/10, 20-25.

Damasio, Antonio (2007): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 5. Auflage. Berlin: List Verlag.

Deci, Edward/**Ryan**, Richard (1966-2008): *Self-Determination-Theory*. Onlinedokument aufgerufen am 25.04.09 auf der Internetseite des *Department of Clinical and Social Sciences in psychology* der Universität Rochester, unter http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (1999): *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart: Klett Verlag.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (2007): *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Onlinedokument aufgerufen am 1.03.08 unter http://www.tele-tandem.org/public/Tandem_Handbuch.pdf.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (Internetdokumente, 2003) : *Projekt Tele-Tandem*. Onlinedokument aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst01.html.

(1) *Sprachenpolitik*. http:ww.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst01.html. Grundprinzipien (2003/2). http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst02.html.

(2) *Die Rolle der Sprache*. http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst03.html

(3) *Tandemprinzip und Tandemmethode*. http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst04.html.

(4) *Multimedia*. http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst05.html.

(5) *Tele-Tandem in der Grundschule*. http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst06.html.

(6) *Das Design des Projekts*. http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst07.html.

(7) *Aus- und Weiterbildung*. http//www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst08.html

(8) *Valorisation*. http://www.tele-tandem.org/vorstellung/projektvorst09.html.

Dill, Carl-Jochen (1988): *Grundlagen und Bewertung des Tandem-Konzeptes für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Unveröffentlichte Magisterarbeit Universität München.

Doblhammer, Klaus (1998): *Das Sprechen der Sprach*e. Frühkindliche Sprache im Lichte der Psychoanalyse Jacques Lacans. Dissertation als Onlinedokument aufgerufen am 10.1.09 unter http://othes.univie.ac.at/845/1/das_sprechen_der_sprache.pdf.

DocCheck®Flexikon (2006): *Corpus callosum*. Onlinedokument aufgerufen am 16.02.09 unter http://flexikon.doccheck.com/Corpus_callosum.

Dörner, Dietrich/**Gerdes**, Jürgen/**Hagg**, Julia (2008): *Angst und andere Gefühle oder: Sind Gefühle berechenbar?* In: Journal Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity, Vol. 1 / No. 1, 44-56. Innsbruck: Innsbruck University Press. Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 10.2.11 unter http://www.allgemeine-psychologie.info/docs/Journal/Beitrag_D%F6rner_Gerdes_Hagg.pdf.

Duden (2001): *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Bd. 7. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Duden (2005): *Das Fremdwörterbuch*. Bd. 5. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Duden (2005): *Das Synonymwörterbuch*. Bd. 8. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Duden (2009): *Die deutsche Rechtschreibung*. Bd. 1. Mannheim: Bibliographisches Institut AG.

Dürr, Hans-Peter (2008): *Was ist Leben? Eröffnungsvortrag auf dem 115. ZAEN-Kongress vom 17.-21. September 2008 in Freudenstadt*. In: KIM, Ärztezeitschrift für Komplementäre und integrative Medizin, 49. Jahrgang, 11/12-08, 7-9.

Edelmann, Walter (2000): *Lernpsychologie*. 6. Auflage, PVU. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Eisler, Rudolf (2006): *Kant – Lexikon. Nachschlagewerk zu Immanuel Kant (1930)*. Onlinedokument aufgerufen am 20.08.09 unter http://www.textlog.de/33076.html.

Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. 2. Aufl. , Oxford u. a: Oxford University Press.

Erpenbeck, John/**Sauer**, Johannes (2001): *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur und Kompetenzentwicklung"*. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 67 (2001): *Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung*. Berlin: QUEM, 9-65. Onlinedokument aufgerufen am 1.07.09 unter http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2001/Report-67.pdf.

Europäische Union (2006): *Gesamtbericht über die Tätigkeit der Europäischen Union, 2005*. Onlinedokument aufgerufen am 11.9.07 unter http://www.europa.eu/generalreport/de/2005/rg38.html, zuletzt aufgerufen am 15.09.11 unter http://europa.eu/generalreport/pdf/rg2005_de.pdf.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Onlinedokument aufgerufen am 10.9.07 unter http://ww.enqa.du/files/BergenReport210205.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.09.11, http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3rd Edition. Helsinki. Onlinedokument aufgerufen am 10.9.07 unter http://ww.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.09.11 unter http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf.

Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz (Hrsg.) (2009): *Wegweiser zum Bachelor- und Masterstudium am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim*. Informationsbroschüre des FTSK, Germersheim: Druckerei Steimer.

FASK Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft (2007): *Neue Bachelor- und Masterstudiengänge am FASK*. Onlinedokument aufgerufen am 3.1.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/ba-ma/welcome.html

(1) *Der Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft* (2007/1). Aufgerufen am 3.1.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/ba-ma/kap1.html

(2) *Die Studiengänge* (2007/2). Aufgerufen am 3.1.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/ba-ma/kap2.html

(3) *Struktur und Inhalte des Bachelorstudienganges Sprache, Kultur, Translation* (2007/3). Aufgerufen am 3.1.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/ba-ma/kap3.html

(4) *Struktur und Inhalte des Masterstudienganges Sprache, Kultur, Translation* (2007/4). Aufgerufen am 3.1.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/ba-ma/kap4.html

Feldmann, Klaus (2002): *Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer*. Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften; Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Hannover. Onlinedokument aufgerufen am 24.09.08 unter http://www.erz.uni-hannover.de/~feldmann/schueler_helfen_schuelern.pdf, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://klaus.feldmann.phil.uni-hannover.de/downloads/.

Flashar, Hellmut (Hrsg.) (2004): *Aristoteles*. Berlin: Akademie Verlag.

Förster, Heinz von (1998): *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Der Philosoph und Physiker Heinz von Förster im Gespräch mit Bernhard Pörksen.* In: Die Zeit Online, 04/1998. Onlinedokument aufgerufen am 12.09.09 unter http://www.zeit.de/1998/04/Wahrheit_ist_die_Erfindung_eines_Luegners.

Förster, Heinz von (2008): *In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin. Heinz von Förster über den Beobachter, das dialogische Leben und eine konstruktivistische Philosophie des Unterscheidens.* In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. 2. Auflage, 2008. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 19-45.

Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses.* Frankfurt: Fischer Verlag.

Foucault, Michel (1996): *Diskurs und Wahrheit*. Berkeley Vorlesungen, 1983. Berlin: Merve Verlag.

Friedel, Beatriz/**Scheitza**, Jan/**Santiso Saco**, Lidía (2007): *Curso tándem español – alemán. Materiales del curso. Tandemkurs Spanisch-Deutsch. Kursmaterialien*. Veröffentlichung des Seminars für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum.

Friederici, Angela (2004): *Wie der Mensch Sprache versteht: Einblicke ins Gehirn*. Veröffentlichung der überarbeiteten Beiträge zur Bertha Benz-Vorlesung am 17. Juni 2004 in Ladenburg. Ladenburg: Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung, 2004.

Frings, Stephan (2008): *Zyklusvorlesung „Sinnesphysiologie – vom Ionenkanal zum Verhalten“*. Onlinedokument aufgerufen am 16.02.09 unter http://www.sinnesphysiologie.de/hvsinne/schmerz/ziele.htm.

Funke, Joachim (2001): *Methoden der kognitiven Psychologie*. Die vorliegende Fassung wurde aktualisiert und mit Links angereichert. Onlinedokument aufgerufen am 10.04.09 unter http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/jf/meth_kogn.html. Original erschienen als Funke, J. (1996): *Methoden der Kognitiven Psychologie*. In: Erdfelder, E/ Mausfeld, R./Meiser, T./Rudinger, G. (Eds.): *Handbuch Quantitative Methoden*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 515-528.

Funke, Joachim (2009): *Allgemeine theoretische Psychologie. Motivation. Grundbegriffe und Grundfragen.* Onlinedokument, aufgerufen am 10.04.09 unter http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/wct/m/M01/M0102beg.htm

Gable, Shelly L./**Haidt**, Jonathan (2005): *What (and Why) Is Positive Psychology*. In: Review of General Psychology (2005), Vol. 9, Nr. 2, 103-110.

Gaehtgens, Peter (2005): *Die Bergen Konferenz. Bewertung und Ausblick. Duz – das unabhängige Hochschulm*agazin: duz-Special, Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation. 6-7.

Geuter, Ulfried (2007): *Der Mann der uns lehrte, einfühlsam zuzuhören*. In: Psychologie heute, 4/2007, 64ff. Onlinedokument aufgerufen am 25.12.08 unter http://www.psychologie-heute.de/portraits/reinhard_tausch.html, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?fileid=75.

Gil, Gloria (2009): *O ensino do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica.* In: Revista Helb, Jahrgang 3, Nr. 3, 1/2009. Brasília: Universidade de Brasília. Onlinedokument aufgerufen am 20.09.09 unter http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10.

Gilroy, Ian D. (1997): *The Reverend Dr Andrew Bell. Founder of Madras College*. Onlinedokument aufgerufen am 19.09.08 unter http://www.madras.fife.sch.uk/archive/articles/therevdrandrewbell.html.

Glasersfeld, Ernst von (2000): *Gesellschaft als subjektive Erfahrung.* In: SJSchmidt.net. Projekt zu Ehren Siegfried J. Schmidt. Onlinedokument aufgerufen am 2.07.09 unter http://www.sjschmidt.net/konzepte/texte/glasers1.htm.

Glasersfeld, Ernst von (2002): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning.* 4. Aufl. London: RoutledgeFalmer.

Glasersfeld, Ernst von (2008): *Was im Kopf eines anderen vorgeht, können wir nie wissen. Ernst von Glasersfeld über Wahrheit und Viabilität, Sprache und Erkenntnis und die Prämissen einer konstruktivistischen Pädagogik.* In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 46 – 69.

Green, Christopher D. (o. J.): *Classics in the History of Psychology. Autobiography of Robert S. Woodworth*. Onlinedokument aufgerufen am 6.04.09 unter http://psychclassics.yorku.ca/Woodworth/murchison.htm.

Grice, Herbert Paul (1957): *Meaning*. In: Philosophical Review LXVI, 377-388. Onlinedokument aufgerufen am 3.8.09 unter http://www.hist-analytic.org/Grice.htm.

Gröninger, Nora (2009): *Potenzielle Probleme für Teletandem zwischen dem FASK Germersheim und der UNESP Assis aus individueller und institutioneller Sicht unter Be-*

rücksichtigung der Spracherwerbstheorie von Stephen Krashen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit am FB 06 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim.

Gruber, Christian (2009): *Der Selbstauflöser*. In: Die Rheinpfalz am Sonntag vom 11.01.09, 19.

Gruber, Natascha (2003): *Radikaler Konstruktivismus. Eine kommentierte Bibliographie mit Anschlussstellen für die Genderforschung*. Onlinedokument aufgerufen am 1.07.09 unter http://differenzen.univie.ac.at/texte_systemtheorie.php?sp=84.

Günther, Margit (1976): *B. F. Skinners Konzeption verbalen Verhaltens*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Heckhausen, Heinz (1980): *Motivation und Handeln*. 1. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

Heckhausen, Heinz/**Gollwitzer**, Peter M./**Weinert**, Franz Emanuel (1987): *Jenseits des Rubikon: Der Wille in der Humanwissenschaften*. Berlin: Springer Verlag.

Heckhausen, Jutta/**Heckhausen**, Heinz (Hrsg.) (2006): *Motivation und Handeln*. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Verlag.

Hellberg-Rode, Gesine (2002-2004): *Konstruktivistische Lerntheorien*. Onlinedokument aufgerufen am 10.04.09 unter http://hypersoil.uni-muenster.de/2/01/07.htm.

Helmling, Brigitte (2006): *Peergruppenarbeit*. In: ZIF 11 (2), 2006, 1-11. Onlinedokument aufgerufen am 24.10.08 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Helmling1.htm.

Hennecke, Birgit (27.10.06) im Chat-Interview mit **e-teaching.org Chat**: *Birgit Hennecke im Chat-Interview: Wieviel E-Learning braucht Bologna?* Onlinedokument aufgerufen am 5.1.07 unter www.e-teaching.org/community/Bologna27102006.

Herfurth, Hans-Erich (1992): *Tandem – Methode oder Verfahren. Zum Spracherwerb in Begegnungssituationen*. In: Rosanelli, Maurizio (Hrsg., 1992): *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb. III International Tandem Congress*. Meran: Alpha-Beta Verlag. 195-220.

Herfurth, Hans-Erich (1993): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. Iudicium, München.

Herfurth, Hans-Erich (1996): *Tandem – ein Verfahren zum Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb in Sprachbegegnungen*. In: Fremdsprachen lehren und lernen 25/1996, 160–180.

Herrmann, Theo (2002): *Nachwort zur deutschen Auflage*. In: **Bruner**, Jérôme Seymour (2008): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag.

Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hochschulrektorenkonferenz (1): *Bologna Zentrum. Geschichte und Dokumente*. Onlinedokument aufgerufen am 11.9.07 unter http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1979.php.

Hochschulrektorenkonferenz (2006): *Bologna Reader 8/2004*. Bonn, 2006.

Hochschulrektorenkonferenz (2006): *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (2007): *Wegweiser 2006. Qualitätssicherung an Hochschulen. Positionspapier und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Q*. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2007.

Hoffmann, Kendra (2005): *Bologna-Prozess – Überblick für Einsteiger*. Onlinedokument aufgerufen am 11.9.07 unter www.htw-dresden.de/bol/pdf/dokumente/1_Ueberblick_Bologna_Sept05.pdf, zuletzt aufgerufen am 16.09.11, http://www.htw-dresden.de/fileadmin/userfiles/htw/docs/Bologna/Ueberblick_Bologna_08.pdf.

Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. 2. Auflage, Kronberg: Pergamon Press GmbH.

Holec, Henri (1988): *Autonomy and self-directed learning: present fields of application/ Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d´application actuels* (Council of Europe. Project no. 12). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation/ Conseil de la coopération culturelle.

Holstein, Silke/**Oomen-Welke**, Ingelore (2006): *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Frankfurt: Fachhochschulverlag.

Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus Verlag.

Hornscheidt, Antje (2003): *Sprach(wissenschaft)liche Kulturen. Plädoyer für eine linguistische Partizipation an einem konstruktivistisch begründeten, kulturwissenschaftlichen Projekt transdisziplinärer Forschung am Beispiel der Interkulturellen Kommunikation*. In *Linguistik Online* 14, 2/03, 57-88. Internetdokument aufgerufen am 2.02.09 unter http://www.linguistik-online.de/14_03/hornscheidt.pdf.

Hu, Adelheid/**Byram**, Michael (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Huesmann, L. Rowell (o. J.): *Faculty Profile L. Rowell Huesmann.* Onlinedokument aufgerufen am 10.04.09 unter http://www.lsa.umich.edu/psych/people/directory/profiles/faculty/?uniquename=huesmann

Huesmann, Rowell (o. J.): *Professional Profile: Rowell Huesmann.* Onlinedokument aufgerufen am 10.04.09 unter http://huesmann.socialpsychology.org/.

Hüther, Gerald (2004): *Psychotherapie und Beratung kann die Plastizität des Gehirns nuten.* In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 2004/4, 243-245.

Jacobs, Bernhard (1997): *Die Theorie der aktuellen Angstentstehung in Prüfungssituationen*. In: Jakobs, Bernhard (1981): *Angst in der Prüfung – Beiträge zu einer kognitiven Theorie der Angstentstehung in Prüfungssituationen*. Frankfurt/Main: R.G. Fischer Verlag. Online-Dokument aufgerufen am 22.2.09 unter http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/trans/theorie.html, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/131/html/theorie.html.

Johannes Gutenberg Universität Mainz (2010): *Leistungspunktesystem, ECTS*. Onlinedokument aufgerufen am 21.2.10 unter http://www.uni-mainz.de/studlehr/255.php.

Jong, Ton de et al. (2009): *Explorations in Learning and the Brain. On the potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. New York: Springer Science+Business Media.

Jungen, Oliver/**Lohnstein**, Horst (2007): *Geschichte der Grammatiktheorie. Von Dionysios Thrax bis Noam Chomsky.* München: Wilhelm Fink Verlag.

Jünger; Sebastian (2004): *Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Theoretische Bedingungsverhältnisse und praktische Gestaltungsmöglichkeiten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Kaulen, Hildegard (2010): *Placeboeffekt. Kein Hirngespinst.* In: FAZ.NET, Wissen - Me-

dizin vom 15.10.10. Onlinedokument aufgerufen am 15.10.2010 unter http://www.faz.net/s/Rub7F74ED2FDF2B439794CC2D664921E7FF/Doc~EACC1199B62FB4A5F825E138BAA5D09C1~ATpl~Ecommon~Scontent.html.

Keller, Jost (o. J.): *Siegfried J. Schmidt*. In: Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. Onlinedokument aufgerufen am 1.07.09 unter http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/methoden/sj_schmidt.htm.

Kern, Richard (1994): *The role of mental translation in second language reading.* In: *Studies in Second Language Acquisition*, 16/4, 441-461.

Kerndter, Fritz [Online-Dokument vom 14.3.2007]: *Methoden und Materialien zum Sprachenlernen im Tandem – der Beitrag des Deutsch-Französischen Jugendwerks zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik*. Onlinedokumente aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden.html.

(1) *Neue Wege im Sprachunterricht*. Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden2.html.

(2) *Erste Tandemkurse für Sprachlehrer*. Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden3.html.

(3) *Ausbildung von Gruppendolmetschern*. Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden4.html.

(4) *Die ersten „Sprachateliers“*. Onlinedokument aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden5.html.

(5) *Materialien und Unterrichtsexperimente mehren sich – Tandemarbeit wird zum Prinzip*. Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden6.html.

(6) *Sprachanimation gleichzeitig für Anfänger und Fortgeschrittene*. Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden7.html.

(7) *Das Ende der Materialentwicklung für Tandem-Kurse? Noch nicht...* Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden9.html.

(8) *Neue Formen der Tandemspracharbeit mit Erwachsenen*. Aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden13.html.

(9) *Fachsprachenkurse im Tandem –im Berufsbereich*. Onlinedokument aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden14.html.

Keupp, Heiner/**Hohl,** Joachim (Hrsg.) (2006): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel: Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Kiraly, Don (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kirschbaum, Clemens (2008): *Biopsychologie von A bis Z*. Heidelberg: Springer Verlag.

Klein, Stephen B. (1996): *Learning: Principles and Application*. New York: Mc Graw Hill Verlag.

Kleppin, Karin (2004): *Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 1-16. Onlinedokument aufgerufen am 20.9.09 unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.html zuletzt aufgerufen am 15.09.11, http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm.

Klissouras, Anna (2005): *Sprachliche Relativität. Eine philosophisch-empirische Untersuchung der „Sapir-Whorf-Hypothese.* Magisterarbeit am Philosophischen Seminar der Humboldt Universität, Berlin. Veröffentlicht als E-Book beim Grin Verlag GmbH,

www.grin.com/de.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Onlinedokument aufgerufen am 4.09.09 unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf.

Koprek, Matthias (2010): *Kommunikationsaxiome nach Watzlawick*. Onlinedokument aufgerufen am 15.09.10 unter http://www.wirtschaftswissen.info/exkurse/deutsch/kommunikation/kommunikationsaxiome-nach-watzlawick.php.

Kornhuber, Hans Helmut/**Deecke**, Lüder (2007): *Wille und Gehirn.* Bielefeld, Locarno: Edition Sirius, Aisthesis Verlag.

Krämer, Michael/**Preiser**, Siegfried/**Brusdeylins**, Kerstin (Hrsg.) (2007): *Psychologiedidaktik und Evaluation VI.* Göttingen: V&R unipress.

Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen/**Terell**, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.

Kratochwil, Gabi (2006): *Interkulturelle Kommunikation mit Hochschulangehörigen aus dem arabischen Raum*. Interkulturelles Seminar anlässlich der 25. DAAD-Jahrestagung Ausländerstudium vom 13.-15.03.2006 an der TU in Dresden. Onlinedokument aufgerufen am 28.01.08 unter http://www.stk.tudarmstadt.de/cms/upload/dateien/pdfs/ik_hochschule_arabischerRaum_Vortrag_06_kratochwil.pdf.

Krause, Tanja (2008): *Edutainment.* Unveröffentlichte Seminararbeit SS 08, Seminar Serious Games. Fachbereich Informatik der TU Darmstadt. Onlinedokument aufgerufen am 15.6.11 unter http://www.gris.informatik.tu-darmstadt.de/lehre/courses/SeriousGames/ss08/slides/Ausarbeitungen/Edutainment.pdf.

Kropotkin, Peter (1902/2008): *Mutual Aid. A Factor of Evolution*. Onlineverlag Forgotten Books, www.forgottenbooks.org.

Kultusministerkonferenz (1998): *Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen (Hochschulbereich) Anerkennung von Studien und Prüfungsleistungen in telematisch und multimedial unterstützten Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.1998*. Onlinedokument aufgerufen am 8.1.07 unter http://www.kmk.org/doc/beschl/neumed.pdf, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_10_16-Neue-Medien-HS.pdf.

Kultusministerkonferenz (2009): *Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2009/2010.* Onlinedokument aufgerufen am 8.04.10 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Klassenbildung_2009.pdf.

Kupfer, Peter (2002): *Begrüßung des Dekans zur Eröffnung des 57. Wintersemesters am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft (FASK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim und zur Podiumsdiskussion „Reform des rheinland-pfälzischen Hochschulrechts – Auswirkungen auf Studium, Lehre und Forschung am FASK“*. Onlinedokument aufgerufen am 5.3.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/fbpubl/fax/kupfer-11-02.html.

Kurre, Klaus (2010): *Zertifizierung mit LICS* nach der Norm für Übersetzungsdienstleistungen EN 15038: Zertifizierung als Chance*. In: MDÜ, Fachzeitschrift für Dolmetscher und Übersetzer, 56. Jahrgang, 2/10, 26-29.

Lamb, Terry (2004): *Learning independently? Pedagogical and methodological implica-*

tions of new learning environments. Onlinedokument aufgerufen am 20.12.2009 unter http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_lamb.pdf.

Lancaster, Joseph (1803): *Improvement in Education*. Onlinedokument aufgerufen am 20.09.08 unter http://www.constitution.org/lanc/improv-1803.htm.

Lefrançois, Guy R. (2006): *Psychologie des Lernens*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Lehar, Steven (2003): *The world in your head*: *A Gestalt view of the mechanism of conscious experience*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Leszczensky, Michael (2005): *Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich*. In: HIS-Kurzinformation (A 6 /2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover, 2005.

Lewis, Tim/**Walker**, Lesley (2003): *Autonomous Language Learning in Tandem.* Sheffield: Academy Electronic Publications Ltd.

Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zolnay Verlag.

Lindemann, Holger (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Little, David (2000): *Learner autonomy and human interdependence*. In: Sinclair, Barbara/Mc Grath, Ian/Lamb, Terry (Hrsg.) (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman. 15-23.

Little, David (2003): *Tandem Language Learning and Learner Autonomy*. In: Lewis, Tim/Walker, Lesley (2003): *Autonomous Language Learning in Tandem.* Sheffield: Academy Electronic Publications Ltd. 37 - 44.

Little, David (2005): *Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie*. In: **Brammerts**, H./**Kleppin**, K. (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 17-23.

Luhmann, Niklas (1998/2009): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Erster und zweiter Teilband. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Lundbeck Institute (2005): *Corticotropin-Releasing-Hormone*. Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.brainexplorer.org/glossary/corticotropin_releasing_hormone.shtml.

Lundbeck Institute (2005): *Gehirnatlas. Hypothalamus*. Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.brainexplorer.org/glossary/hypothalamus.shtml.

Lundbeck Institute (2005): *Gehirnatlas. Limbisches System.* Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.brainexplorer.org/glossary/limbic_system.shtml.

Lundbeck Institute (2005): *Gehirnatlas. Prosencephalon*. Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.brainexplorer.org/brain_atlas/Brainatlas_Forebrain.shtml.

Lundbeck Institute (2005): *Gehirnatlas. Thalamus*. Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.brainexplorer.org/glossary/thalamus.shtml.

Lux, Michael (2007): *Der Personenzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften.* München: Ernst Reinhard Verlag.

Macaire, Dominique (2004): *Vom Tandem zum Tele-Tandem. Neue Lerntechniken, neue Lernmittel, neue Rollenverteilung*. Inhalt. Onlinedokumente aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde.html.

(1) *Vom Tandem zum Teletandem: Neue Lerntechniken, neue Lernmittel, neue Rollenverteilung*. Aufgerufen am 14.3.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde1.html.

(2) *I. Vom Tandem zum Tele-Tandem*. Aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde2.html.

(3) *II. Tele-Tandem – ein neues Projekt des DFJW*. Aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde3.html.

(4) *Die Didaktik von Tele-Tandem*. Aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde4.html.

(5) *Abschließende Bemerkungen*. Aufgerufen am 14.03.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde5.html.

Magna Charta der Universitäten (1988). Onlinedokument aufgerufen am 20.1.07 unter http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_german.pdf.

Magna Charta Universitatum (1988). Onlinedokument aufgerufen am 20.1.07 unter http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_english.pdf.

Mai, Jürgen K. (2010): *Limbisches System*. Anatomie I AG von Prof. Dr. Jürgen K. Mai, Leiter des Instituts für Anatomie I (Neuroanatomie) an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Onlinedokument aufgerufen am 20.04.10 unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/teaching/content/neuroanatomie/index.php?kap=14.

Mai, Jürgen K. (o. J.): *Neurozytologie*. Onlinedokument von Prof. Dr. Jürgen K. Mai, Leiter des Instituts für Anatomie I (Neuroanatomie) an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, aufgerufen am 20.04.10 unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/2004/content/neuroanatomie/themen/Na_Q/L-S-HIP.htm, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.uni-duesseldorf.de/MedFak/mai/teaching/content/neuroanatomie/index.php?kap=1.

Maier-Hauser, Heidi (2000): *Lieben – ermutigen – loslassen*. Erziehen nach Montessori. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Maturana, Humberto R. (2008): *Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. Humberto R. Maturana über Wahrheit, Zwang, Strukturdeterminismus und Diktatur und die Autopoiesis des Lebendigen*. In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. 2. Auflage, 2008. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 70-111.

Maturana, Humberto R./ **Varela**, Franciso J. (2009): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. 2. Aufl. Frankfurt: Fischer Verlag.

Mauthner, Fritz (1906): *Zur Psychologie. Beiträge zu einer Psychologie der Sprache*. Erster Band, II. Parallelismus, Uhrengleichnis. Onlinedokument aufgerufen am 12.3.09 unter http://www.textlog.de/19062.html.

Mearns, Jack (2008): *The Social Learning Theory of Julian B. Rotter*. Onlinedokument aufgerufen am 15.4.09 unter http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm.

Mehlhorn, Grit/**Kleppin** Karin (2006): *Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 11 (2),

1-12. Onlinedokument aufgerufen am 28.10.08 unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.html, zuletzt aufgerufen am 15.09.11 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm.

Metzger, Wolfgang (1975): *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*. Frankfurt: Steinkopff Verlag.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2003): *Hochschulabschlüsse: Wissenschaftsminister Zöllner weist Kritik an den Bachelor- und Master-Abschlüssen der rheinlandpfälzischen Hochschulen zurück*. Onlinedokument aufgerufen am 7.3.07 unter http://www.mwwfk.rlp.de/aktuelles/presse2000.asp?Anzeige=Yes&Index1=346, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.mbwjk.rlp.de/einzelansicht/archive/2003/january/article/wissenschaftsminister-zoellner-weist-kritik-an-den-bachelor-und-master-abschluessen-der-rheinland-p/.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2005): *Wissenschaft: Zöllner warb für neue Hochschulabschlüsse Bachelor und Master*. Onlinedokument aufgerufen am 7.3.07 unter http://www.mbwjk.rlp.de/no_cache/aktuelle-nachrichten/browse/3/article/zoellner-warb-fuer-neue-hochschulabschluesse-bachelor-und-master.html?tx_ttnews%5BbackPid%5D=11&cHash=bc75169e29&sword_list%5B0%5D=neue&sword_list%5B1%5D=hochschulabschl%C3%BCsse, zuletzt aufgerufen am 16.09.11 unter http://www.mbwjk.rlp.de/einzelansicht/archive/2005/december/article/zoellner-warb-fuer-neue-hochschulabschluesse-bachelor-und-master/.

Mitchell, Rosamond/**Miles**, Florence (2004): *Second Language Learning Theories*. 2. Auflage. London: Arnold Publishers.

Mitschian, Haymo (2000): *Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4 (3), 26 pp. Onlinedokument aufgerufen am 10.12.08 unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm, zuletzt aufgerufen am 17.09.11 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm.

Mitterer, Josef (2001): *Die Flucht aus der Beliebigkeit*. Frankfurt: Fischer Verlag.

Moormann, Christian (2009): *Überleben der Population.* Onlinedokument im Rahmen eines Masterarbeitsprojekts zur Evolutionsbiologie an der Universität Münster, aufgerufen am 10.2.2010 unter http://evoview.uni-muenster.de/teaching/teaching4?subcat=1.

Motschnig-Pitrik, Renate/**Nykl**, Ladislav (2002): *Ein kognitiv-emotionales Modell zur Klärung der Wirkungsweise von Rogers' Personenzentriertem Ansatz.* Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächsführung, 1 (1), Köln. Onlinedokument aufgerufen am 13.1.10 unter http://www.pri.univie.ac.at/Publications/2002/Motschnig_GWG2002_Ein_kognitiv_emotionales.pdf.

Motschnig-Pitrik, Renate/**Nykl**, Ladislav (2005): *Encountergruppen im Rahmen des ganzheitlichen Lernens an den Universitäten Wien und Brünn – Motivation, Kontext, Prozesse, Perspektiven.* In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik (ZFHD), 4, Juni 2005, 36-62. Onlinedokument aufgerufen am 13.1.10 unter www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHD_04_03_Nykl_Motschnig_Encountergruppen_1000441.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.09.11 unter http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/178/306.

Motschnig-Pitrik, Renate (2006): *Web-Technologie begegnet personenzentriertem Lernen*. In: Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung 4/06, 212-220. Online-

dokument aufgerufen am 8.12.08 unter http://www.pri.univie.ac.at/Publications/2006/Motschnig_Renate_GWG_2006_4.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.09.11 unter http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?fileid=50.

Müller, Georg Elias/**Pilzecker**, Alfons (1900): *Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis*. Leipzig: Barth Verlag.

NLP (o. J.): *Abraham Harold Maslow (1908-1970)*. Onlinedokument des Instituts für Neuro-Linguistisches Programmieren (NLP), aufgerufen am 10.03.10 unter http://www.nlp-in-wissen.de/menschen/maslow.html

O'Donohue, William/**Ferguson**, Kyle E. (2001): *The Psychology of B. F. Skinner*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

O'Malley, J. Michael/**Chamot**, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Öller, Rudolf (2004): *Burrhus Frederic Skinner*. Onlinedokument aufgerufen am 3.02.09 unter http://www.scientific.at/2004/roe_0413.htm.

Oovoo: Chat- und Videokonferenzprogramm. Aufgerufen unter http://www.oovoo.com.

Opfer, Melanie (2010): *Ergebnisse einer Online-Umfrage zur Qualitätssicherung beim Übersetzen: Optimierung erwünscht.* In: MDÜ, Fachzeitschrift für Dolmetscher und Übersetzer, 56. Jahrgang, 2/10, 16-19.

Oxford, Rebecca. L. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Paula, Andreas (2006): *Rezension vom 31.1.06 zu: Siegfried J. Schmidt: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten.* Carl Auer Verlag, Heidelberg. In: socialnet Rezensionen. Onlinedokument aufgerufen am 14.07.09 unter http://www.socialnet.de/rezensionen/2894.php.

Pflüger, Hans-Joachim (2004): *Einführung in die Neurobiologie. Nervensystem, Neurone, Glia.* Aufzeichnungen zur Neurovorlesung von Prof. Dr. Hans-Joachim Pflüger im WS 2004/05 im Fach Neurobiologie an der FU Berlin, Onlinedokument aufgerufen am 15.11.10 unter http://www.neurobiologie.fu-berlin.de/Neurovorlesung%20161104.pdf.

Philologenverband Baden-Württemberg (2008): *Pressemeldung: Weiter steigende Schülerzahlen an Gymnasien erfordern höhere Lehrereinstellungsquote an dieser Schulart*. Onlinedokument aufgerufen am 28.8.08 unter http://bildungsklick.de/pm/57929/weiter-steigende-schuelerzahlen-an-gymnasien-erfordern-hoehere-lehrereinstellungsquote-an-dieser-schulart/.

Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Neuausgabe, herausgegeben von Reinhard Fatke. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Plassmann, Ansgar/**Schmitt**, Günther (2007): *Lern-Psychologie*. Essen: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. Onlinedokument aufgerufen am 14.02.09 unter http://www.edit.uni-essen.de/lp/, zuletzt aufgerufen am 17.09.11 unter http://www.uni-due.de/edit/lp/.

Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Pritzel, Monika/**Brand**, Matthias/**Markowitsch**, Hans J. (2009): *Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Psychology48.com (o. J.): *Arousal*. In: Das Psychologie-Lexikon. Onlinelexikon, aufgerufen am 10.04.09 unter http://www.psychology48.com/deu/d/arousal/arousal.htm.

Psychology48.com (o. J.): *Reiz-Reaktions-Lernen*. In: Das Psychologie-Lexikon. Onlinelexikon, aufgerufen am 15.03.09 unter http://www.psychology48.com/deu/d/reiz-reaktions-lernen/reiz-reaktions-lernen.htm.

Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Reich, Kersten. (1996): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik.* Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag. In: Hellberg-Rode (2002-2004): *Konstruktivistische Lerntheorien*. Onlinedokument, aufgerufen am 10.04.09 unter http://hypersoil.uni-muenster.de/2/01/07.htm.

Rizzolatti, Giacomo/**Sinigaglia**, Corrado (2008): *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls.* Frankfurt: Edition Unseld, Suhrkamp Verlag.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

Rogers, Carl R. (2007a): *Der neue Mensch*. 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Rogers, Carl R. (2007b): *Geist und Psyche*. 12. Aufl., Frankfurt: Fischer Verlag.

Rogers, Carl R. (2007c): *Die nicht-direktive Beratung*. 12. Aufl., Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag.

Rogers, Carl R. (2009): *Entwicklung der Persönlichkeit*. 17. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Rogers, Carl R./**Rosenberg**, Rachel L. (2005): *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Roth, Gerhard (2003): *Verstand und Gefühle – Wem sollen wir folgen?* In: Liß - Kompendium: *Natur und Mensch. Erkenntnisse zu Evolution, Mensch und Technik.* Onlinedokument aufgerufen am 15.03.10 unter http://www.liss-kompendium.de/hirnforschung/roth-verstand+gefuehle.htm.

Roth, Gerhard (2006): *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 49-59.

Roth, Gerhard (2008): *„Wir selbst sind Konstrukte". Gerhard Roth über die Entstehung der Wirklichkeit im Gehirn, eine bewusstseinsunabhängige Realität und die Verbindung von Neurobiologie und Philosophie*. In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus.* Heidelberg: Carl Auer Verlag. 139-165.

Roth, Gerhard (2009): *Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung.* In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2008): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. 4. Aufl., Freiburg: Herder Verlag. 54-69.

Rustemeyer, Dirk (2001): *Nichtsehen sehen*. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001): *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung*. Beiheft zum **REPORT**, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2001. Bielefeld: Bertelsmann. 15-28.

Salmon, David (1932): *The Practical Parts Of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment*. In: Wilson, Dover/Litt, D. (1932): *Landmarks in the History of Education* London: Cambridge University Press.

Sauer, Melanie/**Schmitz**, Selina (2010): *Qualitätssicherungsmaßnahmen von Menschen und Maschinen: Darf's noch ein bisschen mehr sein?* In: MDÜ, Fachzeitschrift für Dol-

metscher und Übersetzer, 56. Jahrgang, 2/10, 10-14.

Schade, Angelika (2005): *Akkreditierung in Deutschland – ein Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung*. In: Schwarz, Stefanie (Hg.) (2005): *Akkreditierung und Evaluation: eine vergleichende Studie im Hochschulraum Europa*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. 9-52. Onlinedokument, aufgerufen am 15.09.07 unter http://www.evanet.his.de/forum/pdf-Extra/SchadeAE2.pdf.

Scheibe, Wolfgang (1999): *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schienle, Anne (2007): *Erlernte Hilflosigkeit, Martin E. P. Seligman, SE Affektive Störungen*. Onlinedokument, aufgerufen am 17.4.09 unter http://www-classic.uni-graz.at/pslg4www/schienle/affektiv/ws07/AffektiveStoerungen5.pdf.

Schiffler, Ludger (1973): *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht.* Heidelberg: Quelle und Mayer Verlag.

Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schmelter, Lars (2006): *Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? – Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten?* In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 11 (2), 22 pp. Onlinedokument aufgerufen am 28.10.08 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm.

Schmidt, Siegfried J. (1995): *Sprache, Kultur, Wirklichkeitskonstruktion(en).* In: Fischer, H. R. (Hrsg.) (1995): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma*. Heidelberg: Carl Auer Verlag. 239-254.

Schmidt, Siegfried J. (2001): *Was wir vom Lernen zu wissen glauben*. Onlinedokument aufgerufen am 5.09.09 unter www.die-bonn.de/doks/schmidt0304.pdf.

Schmidt, Siegfried J. (2003a): *Eine Philosophie der Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus.* In: Löffelholz, M./Quandt, Th. (Hrsg.), (2003): Die neue Kommunikationswissenschaft. Theorien, Themen und Berufsfelder im Internetzeitalter. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 113-130. Onlinedokument aufgerufen am 10.07.09 unter http://egora.uni-muenster.de/ifk/personen/bindata/_EinePhilosophiederGeschichtenundDiskurse_230106.pdf. 1-19.

Schmidt, Siegfried J. (2003b): *Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus.* Hamburg: Rowohlt Verlag.

Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten.* Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Schmidt, Siegfried J. (2008): *Wir beginnen nie am Anfang. Siegfried J. Schmidt über das Individuum und die Gesellschaft, die Wirklichkeit der Medien und eine konstruktivistische Sicht der Empirie*. In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus.* Heidelberg: Carl Auer Verlag. 166-188.

Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (2003): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schoenke, Eva (2008): *Textlinguistik*. Onlinedokument aufgerufen am 1.03.08 unter http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgldl3.html

Schönpflug, Wolfgang (2004): *Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schulte, Klaus Martin (2005): *Lernen durch Einsicht. Erweiterung des gestaltpsychologi-*

schen Lernbegriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schumann, John H. (1997): *The Neurobiology of Affect in Language.* Malden (USA), Oxford (UK): Blackwell Publishers.

Schwarz, Franz F. (2007): *Aristoteles. Metaphysik. Schriften zur ersten Philosophie*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Schwarz, Tobias (2005): *Nervensystem*. Onlinedokument aufgerufen am 13.11.10 unter http://www.tobias-schwarz.net/medizin/spezielle/zns.htm.

Schwier, Jürgen (2003): *Zur Soziologie des Spiels.* Onlinedokument aufgerufen am 25.05.09 unter http://www.uni-giessen.de/~g51039/vorlesungV.htm.

Searle, John (1969): *Speech acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Seligman, Martin E. P. (2004): *Martin Seligman on positive Psychology*. In: TED (2000): *Martin Seligman on Positive Psychology*. Onlinedokument aufgerufen am 25.04.09 unter http://www.ted.com/index.php/speakers/martin_seligman.html.

Seligman, Martin E. P. (2002): *Der Glücksfaktor. Warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach: Lübbe Verlag.

Seligman, Martin E. P. (2004): *Erlernte Hilflosigkeit*. 3. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.

Seligman, Martin E. P. (2008): *Erlernte Hilflosigkeit*. 7. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.

Siebert, Horst (2. Aufl., 2006): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. Augsburg: Ziel Verlag.

Siebert, Horst (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen im Zeitalter der Postmoderne.* Neuwied: Luchterhand Verlag.

Siebert, Horst (2004): *Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion*. In: Journal of Social Science Education bzw. Journal für sozialwissenschaftliche Studien und ihre Didaktik, 2-2004. Onlinejournal aufgerufen am 14.07.2009 unter http://www.jsse.org/2004/2004-2/sozialkonstruktivismus-siebert.htm.

Sinclair, Barbara/**Mc Grath**, Ian/**Lamb**, Terry (Hrsg.) (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.

SJSchmidt.net (2000): *Curriculum vitae*. Onlinedokument aufgerufen am 2.07.09 unter http://www.sjschmidt.net/vita/vita6.htm.

SJSchmidt.net (2000): *Leben*. Onlinedokument aufgerufen am 2.07.09 unter www.sjschmidt.net/vita/index.htm.

Skinner, B. F. (1953): *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (2000): *Science and Human Behavior*. Onlinepublikation der B. F. Skinner Foundation, zuletzt aufgerufen am 4.2.10 unter http://www.bfskinner.org/BFSkinner/PDFBooks_files/Science_and_Human_Behavior.pdf.

Skinner, B. F. (1973): *Jenseits von Freiheit und Würde*. Hamburg: Rowohlt Verlag. Original (1971/2002): Beyond Freedom and Dignity. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

Skinner, B. F. (1992): *Verbal Behavior*. Neuauflage der 1957 veröffentlichten Publikation. Cambridge, Massachusetts: Skinner Foundation.

SKYPE: Chat- und Videokonferenzprogramm. Aufrufbar unter http://www.skype.com.

Sperber, Dan/**Wilson**, Deirdre (2005): *Pragmatics.* In: Jackson, F./Smith, M. (Hrsg.) (2005): *Oxford Handbook of Contemporary Philosophy*. Oxford: Oxford University Press. 468-501.

Spitzer, Manfred (2003): *Neuronale Netzwerke und Psychotherapie*. In: Schiepeck, Günter (Hrsg.) (2003): *Neurobiologie der Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer Verlag. 42-57.

Spitzer, Manfred (2006): *Geist und Gehirn. Ein halbes Gehirn.* DVD 1, Auditorium Netzwerk.

Spitzer, Manfred (2008): *Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage Was sollen wir tun?* Heidelberg: Spektrum Verlag.

Spitzer, Manfred (2009): *Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik*. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2009): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. 4. Aufl. Freiburg: Herder Verlag. 54-69.

Stangl, Werner (o. J.): *Psychologische Erklärungsmodelle für aggressives Verhalten.* Onlinedokument aufgerufen am 10.04.09 unter http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/EMOTION/Aggression1.shtml.

Steierische Wirtschaftsförderung (SFG): *Glossar*. Onlinedokument aufgerufen am 1.03.08 unter http://wissen.sfg.at/ratgeber/glossar.php

Steinbrück, Ingo/**Baumhoer**, Daniel/**Henle**, Philipp (2008): *Intensivkurs Anatomie*. München: Elsevier.

Stifter, Karl F. (2009): *Philosophie der Mentalenergie.* Dissertation im Fach Philosophie der Universität Wien. Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 10.10.10 unter http://othes.univie.ac.at/5277/1/2009-05-22_7102127.pdf.

Stoll, Karl-Heinz (2004): *Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen*. Onlinedokument aufgerufen am 28.1.07 unter http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/stoll.pdf.

Stosch, Wilfried/**Richter-Reichhelm**, Joachim (1977): *Grundkurs Latein*. 2. Aufl. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Straub, Jürgen (2006): *Differenzierungen der psychologischen Handlungstheorie – Dezentrierungen des reflexiven, autonomen Subjekts*. In: Keupp, H./Hohl, J. (Hrsg.) (2006): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel: Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Talk and Write (2009). *Real time interaction software*. Onlinedokument aufgerufen am 17.09.08 unter http://www.talkandwrite.com/english/products.php.

Tausch, Reinhard/**Tausch**, Annemarie (1998): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 11., korrigierte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Telles, João (2006): *Teletandem Brasil. Línguas estrangeiras para todos*. Onlinedokument aufgerufen am 28.02.2007 unter http://www.assis.unesp.br/departamentos/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.09.11 unter http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf.

Telles, João (2009): *Teletandem: Conceito e ações para a prática e pesquisa*. In: **Telles**, João (Hrsg.) (2009): *Telet@ndem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línugas estrangeiras no século XXI.* Campinas, São Paulo, Brasilien: Pontes Editores. 17-18.

Telles, João (Hrsg.) (2009): *Telet@ndem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línugas estrangeiras no século XXI.* Campinas, São Paulo, Brasilien: Pontes Editores.

Telles, João/**Vasallo**, Maria Luisa (2006a): *Foreign language learning in-tandem: A criti-*

cal review of its theoretical and practical principles. Unveröffentlichtes Manuskript. Onlinedokument aufgerufen am 28.02.07 unter http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/publicacao_teletandem_01.pdf

Telles, João/**Vasallo**, Maria Luisa (2006b): *Foreign language learning in-tandem: Part II: Teletandem as an alternative proposal in CALLT*. Unveröffentlichtes Manuskript. Onlinedokument aufgerufen am 28.02.07 unter http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/publicacao_teletandem_02.pdf.

Telles, João/**Vasallo**, Maria Luisa (2009a): *Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa*. In: **Telles**, João (Hrsg.) (2009): *Telet@ndem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línugas estrangeiras no século XXI.* Campinas, São Paulo, Brasilien: Pontes Editores. 21-42.

Telles, João/**Vasallo**, Maria Luisa (2009b): *Teletandem. Uma proposta alternativa no ension/aprendizagem assistidos por computadores*. In: **Telles**, João (Hrsg.) (2009): *Telet@ndem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línugas estrangeiras no século XXI.* Campinas, São Paulo, Brasilien: Pontes Editores. 43-61.

Tomasello, Michael (2008): *Origins of human communication.* Cambridge (Massachusetts), London (England): MIT Press.

Tracy, Rosemarie (2002): *Stellungnahme der Philosophischen Fakultät zur neuen Verwaltungsvorschrift Fremdsprachenlektoren vom Oktober 2002*. Onlinedokument aufgerufen am 5.3.07 unter http://www.doks.gew-bw.de/VwV-BW_Fremdsprachenlektoren_Stena-z-Entwurf_Uni-Ma-Phil-Fak_0103.pdf.

Ulfig, Norbert (2008): *Kurzlehrbuch Neuroanatomie*. Stuttgart: Thieme Verlag.

Underhill, Adrian (2005): *Facilitation in language teaching*. In: Arnold, Jane (Hrsg.) (2005): *Affect in Language Learning.* 4. Aufl., Cambridge, New York: Cambridge University Press.

UNESP (2008): *Campi universitários*. Onlinedokument aufgerufen am 15.4.08 unter http://www.unesp.br/unidades.

University of Cambridge: *Cambridge ESOL Prüfungen an deutschen Schulen*. Onlinedokument aufgerufen am 14.06.08 unter http://www.cambridge-exams.de/projekte.php.

Varela, Francisco J. (2008): *Wahr ist, was funktioniert. Francisco J. Varela über Kognitionswissenschaft und Buddhismus, die untrennbare Verbindung von Subjekt und Objekt und die Übertreibungen des Konstruktivismus.* In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. 2. Aufl., Heidelberg: Carl Auer Verlag. 112-138.

Vargas, Julie S. (2005): *A Brief biography of B.F. Skinner*. Onlinedokument aufgerufen am 25.04.10 unter http://www.bfskinner.org/BFSkinner/AboutSkinner.html.

Vassallo, Maria Luisa (2010): *Relações de poder em parcerias de teletandem.* Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.), an der Universität des Bundesstaates São Paulo (UNESP), Campus São José do Rio Preto, SP, Brasilien und der Università Ca' Foscari, Venedig, Italien. Onlinedokument aufgerufen am 20.3.2010 unter http://www.teletandembrasil.org/site/docs/VASSALLO.pdf.

Veith, Hermann (2003): *Kompetenzen und Lernkulturen. Begriffshistorische Untersuchung zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis*. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 82 (2003): *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*. Berlin: QUEM, S. 179-229. Onlinedokument aufgerufen am 1.07.09 unter http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf.

Vollmer, Gerhard (1998): *Evolutionäre Erkenntnistheori*e. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart und Leipzig: S. Hirzle Verlag.

Vroeijenstijn, Ton (2007): *TÜV für neue Studiengänge*. In: *Fit für die Welt. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum*. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna.

Vygotskij, Lev S. (2002): *Denken und Sprechen*. Psychologische Untersuchungen. Neue Übersetzung der Originalausgabe von 1934. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wahrig (2000): *Deutsches Wörterbuch*. 7. Aufl., Gütersloh und München: Wissen Media Verlag GmbH.

Wapedia (2009): *Assoziation (Psychologie)*. Onlinedokument aufgerufen am 15.01.09 unter http://wapedia.mobi/de/Assoziation_(Psychologie).

Watzlawick, Paul (2008): *Wir können von der Wirklichkeit nur wissen, was sie nicht ist. Paul Watzlawick über die Axiome der Kommunikation, den heimlichen Realismus einer psychiatrischen Diagnose und das konstruktivistische Lebensgefühl.* In: Pörksen, Bernhard (2008): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. 2. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 211-231.

Wedel, Christiane/**Ebner**, Felix (1998): *Der radikale Konstruktivismus. Siegfried J. Schmidt im Gespräch mit Christiane Wedel und Felix Ebner*. Onlinedokument aufgerufen am 14.07.09 unter http://www.uni-due.de/~bj0063/archiv/interview/i-schmidt.html.

Weimer, Herrmann/**Weimer**, Heinz (1964): *Geschichte der Pädagogik*. Sammlung Göschen, Bd. 145. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.

Weiner, Bernard (2009): *Motivationspsychologie*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Weiß, Christina (2007): *Transpersonale Dimensionen in der Pädagogik*. Dissertation Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Kassel, 2007. Onlinedokument aufgerufen am 5.01.09 unter https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008040921088/3/DissertationChristinaWeiss.pdf.

Wertenschlag, Lukas (1991): *Lex-Tandem. Ein Fachsprachen-Tandem*. In: Tandem e.V. 1991, 125-136.

Wiarda, Martin (2007): *Von Bologna nach London: Der lange Weg einer guten Idee*. In: Fit für die Welt. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. 6-7. Eine Veröffentlichung der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.).

Wikipedia (2009): *Assoziationspsychologie*. Onlinedokument aufgerufen am 15.01.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Assoziationspsychologie.

Wikipedia (2009): *Connectionism*. Onlinedokument aufgerufen am 16.01.09 unter http://en.wikipedia.org/wiki/Connectionism. http://en.wikipedia.org/wiki/Connectionism

Wikipedia (2009): *Edutainment.* Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Edutainment.

Wikipedia (2009): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen.* Onlinedokument aufgerufen am 5.02.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen.

Wikipedia (2009): *Konzept*. Onlinedokument aufgerufen am 1.03.08 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Konzept.

Wikipedia (2009): *Limbisches System*. Onlinedokument aufgerufen am 22.02.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Limbisches_System.

Wikipedia (2009): *Neuronales Netz*. Onlinedokument aufgerufen am 14.02.09 unter

http://de.wikipedia.org/wiki/Neuronales_Netz.

Wikipedia (2009): *Pawlow, Iwan Petrowitsch*. Onlinedokument, aufgerufen am 3.02.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Iwan_Petrowitsch_Pawlow.

Wikipedia (2009): *Positive Psychology*. Onlinedokument aufgerufen am 25.04.09 unter http://en.wikipedia.org/wiki/Positive_psychology.

Wikipedia (2009): *Principles of Learning*. Onlinedokument aufgerufen am 6.04.09 unter http://en.wikipedia.org/wiki/Principles_of_learning.

Wikipedia (2009): *Siegfried J. Schmidt*. Onlinedokument aufgerufen am 1.07.09 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Siegfried_J._Schmidt.

Wikipedia (2009): *Verwandtenselektion*. Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 10.2.2010 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Verwandtenselektion.

Wikipedia (2010): *Zirbeldrüse*. Onlinedokument zuletzt aufgerufen am 15.9.10 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Zirbeldr%C3%BCse.

Willenbrock, Harald (2008): *Das Geheimnis der guten Wahl*. In: GEO.de, Nr. 08/08, 1-8. Onlinedokument aufgerufen am 20.03.09 unter http://www.geo.de/GEO/mensch/64080.html?p=1.

Wilson, D./**Litt**, D. (1932/1990): *Landmarks in the History of Education*. London: Cambridge University Press.

Windows Live Messenger (WLM): Chat- und Videokonferenzprogramm. Aufgerufen unter http://www.messenger.live.de.

Winkel, Sandra/**Petermann**, Franz/**Petermann**, Ulrike (2006): *Lernpsychologie*. Paderborn: UTB Bascis, Ferdinand Schöningh Verlag.

Wintermantel, Margaret (2007): *Editorial*. In: *Fit für die Welt. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum*. 6-7. Eine Veröffentlichung der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.)

Wissenschaft Online (o. J.): *Assoziationsgesetze*. Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbh, Heidelberg. Onlinedokument aufgerufen am 15.01.09 unter http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/1463.

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen.* Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Onlinedokument aufgerufen am 28.8.08 unter http://www.wk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=19799&article_id=72397&_psmand=155.

Wolff, Jürgen (2005): *Tandem-Geschichte*. Onlinedokument aufgerufen am 15.3.07 unter http://www.tandemcity.info/de_index.html.

Woodworth, Robert S. (2009): In: *Encyclopædia Britannica*. Retrieved September 25, 2009, Encyclopædia Britannica Online. Onlinedokument aufgerufen am 6.04.09 unter http://www.britannica.com/EBchecked/topic/647724/Robert-S-Woodworth.

Würffel, Nicola (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Zeyen, Daphne (o. J.): *Tele-Tandem: Das Deutsch-Französische Jugendwerk startet ein innovatives Projekt zum kooperativen Spracherwerb*. Onlinedokument aufgerufen am 28.03.07 unter http://www.tele-tandem.org/doclies/zeyeninnovprojekt.html.

Zimmerman, Barry J. (2002): *Self-efficacy and educational develpoment*. In: **Bandura**, Albert (2002): *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anhang

Bewertungsbogen Teletandem-Sitzung

Bitte nehmen Sie sich kurz Zeit, um Ihre Teletandem-Sitzung zu bewerten.
Bitte bewerten Sie die Fragen nach der Skala 1-5,
*wobei **1 die beste** und **5 die schlechteste** Beurteilung darstellt.*

Name:		**Nr. Sitzung:**		**Datum:**	

		1 - 5
1. Wie hat Ihnen die Teletandem-Sitzung gefallen? *(von 1=sehr gut bis 5= gar nicht)*		
2. Gab es Probleme? *(von 1=gar keine bis 5=sehr viele)*	Technik	
	Hörverständnis	
	Sprechen	
	Leseverständnis	
	Schreiben	
	Andere:	
3. Glauben Sie, dass Ihr Partner Probleme hatte? *(von 1=gar keine bis 5=sehr viele)*	Technik	
	Hörverständnis	
	Sprechen	
	Leseverständnis	
	Schreiben	
	Andere:	
	Ich weiß nicht (bitte ggf. ankreuzen '**X**'):	
4. Welche Kompetenzen konnten Sie heute verbessern? *(von 1=sehr viel bis 5= gar nicht)*	Wortschatzerweiterung	
	Hörverständnis	
	Sprechen	
	Leseverständnis	
	Schreiben	
	Grammatik	
	Idiomatische Wendungen	
	Andere:	

5. Über welche Themen haben Sie sich unterhalten?

Themen: *bitte ankreuzen:*	**X**	
TG 1: Persönliches		Themen:
TG 2: Landeskunde (Politik, Wissenschaft)		Themen:

TG 3: Wirtschaft			Themen:
TG 4: Kultur/Kulturwissenschaften			Themen:
TG 5: Sprache/Sprachwissenschaft			Themen:
TG 5: Interkulturelle Zusammenarbeit			Themen:
Mündliche Übungen			
Schriftliche Übungen			
Grammatikübungen			Welche?
Übersetzungen			Welche?
Andere spontane Themen			Welche?
Gemeinsame Projekte:	Referat		
	Hausarbeit		
	Bewerbung		
	Andere		Welche?
Aufsätze schreiben			
Texte des Partners korrigieren			
Internetseiten besprechen			Welche?
Literatur,Kino,TV,Musik			Welche?
Andere spontane Themen			Welche?

6. Wie häufig haben Sie Ihren Partner korrigiert? *(von 1=gar nicht bis 5=sehr häufig)*

7. Wie erfolgreich, denken Sie, haben Sie Ihren Partner korrigiert?
(von 1=sehr erfolgreich bis 5=nicht erfolgreich)

8. Wie häufig hat Ihr Partner Sie korrigiert? *(von 1=gar nicht bis 5=sehr häufig)*

9. Wie erfolgreich hat Sie Ihr Partner korrigiert? *(von 1=sehr erfolgreich bis 5=gar nicht erfolgreich)*

10. Was haben Sie für die nächste Sitzung vereinbart?	*bitte ankreuzen:*
Hausaufgaben	
Korrekturen	
Recherchen	
E-Mailkontakt mit Partner	
Anderes:	

11. Bitte nennen Sie positive Erfahrungen der Teletandem-Sitzung:

12. Bitte nennen Sie negative Erfahrungen der Teletandem-Sitzung:

13. Was möchten Sie in der nächsten Sitzung anders machen?

Bewertungsbogen Teletandem-Kurs

Bitte nehmen Sie sich kurz Zeit, um die Ergebnisse Ihres Teletandem-Kurses zu bewerten. Ihre Informationen tragen dazu bei, den theoretischen Teletandem-Unterricht und die Beratung der Studierenden weiter zu verbessern. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Bitte füllen Sie die gepunkteten Kästchen aus, z.B. **SS 08**
und bewerten Sie die Fragen nach der Skala 1-5, **1 - 5**
*wobei **1 die beste** und **5 die schlechteste** Beurteilung darstellt,* **2**
*z.B.**gut***

Kurszeitraum *(WS..../SS....)*:			
Name		**Geburtsdatum:**	
E-Mail Adresse:		**Partner:**	
Universität:		**Partneruniversität:**	
Studiengang *(BA/MA/Diplom)*:		**Fachsemester:**	
Nationalität:		**Sprache***(A/B/C/D)*:	
Muttersprache:		**Zielsprache:**	

1. Wie gefällt Ihnen das Fremdsprachenlernen im Teletandem? *(von 1=sehr gut bis 5= gar nicht)*	**1 - 5**

2. Wie schätzen Sie die Verbesserung Ihrer Sprachkenntnisse ein? *(von 1=sehr viel bis 5= gar nicht)*	**1 - 5**

3. Bitte bewerten Sie die Verbesserung folgender Kompetenzen: *(von 1=sehr viel bis 5=gar nicht)*		**1 - 5**
	Wortschatzerweiterung	
	Hörverständnis	
	Sprechen	
	Leseverständnis	
	Schreiben	
	Fremdsprachliche Kompetenz	
	Fachsprachliche Kompetenz	
	Translatorische Kompetenz	
	Sprachwissenschaftliche Kompetenz	
	Kulturwissenschaftliche Kompetenz	
	Interkulturelle Kompetenz	
	Grammatik	
	Idiomatische Wendungen	
	Entwicklung neuer Lernstrategien	
Andere:		

4. Welche und wie intensiv nutzten Sie folgende Mittel in den Teletandemsitzungen?
(von 1=sehr häufig bis 5=gar nicht)

		1 - 5
	Sprachaufnahme	
	Videoaufnahme	
	E-Mails senden	
	Dateien senden	
	Ordner freigeben	
	Texte korrigieren	
Andere:		

5. Über welche Themen haben Sie sich unterhalten?

	bitte ankreuzen:	X

Aus dem Themenkatalog:

TG 1: Persönliches		Themen:	
TG 2: Landeskunde		Themen:	
TG 3: Wirtschaft		Themen:	
TG 4: Kultur/Kulturwissenschaften		Themen:	
TG 5: Sprache/Sprachwissenschaft		Themen:	
TG 6: Interkulturelle Zusammenarbeit		Themen:	

Spontane Themen:

Schriftliche Übungen			
Mündliche Übungen			
Übersetzungen		Welche?	
Gemeinsame Projekte: Referat			
Hausarbeit			
Bewerbung			
Andere		Welche?	
Aufsätze schreiben			
Texte des Partners korrigieren			
Internetseiten besprechen		Welche?	
Literatur,Kino,TV,Musik		Welche?	
Grammatikübungen		Welche?	
Andere spontane Themen		Welche?	

6. Wie fanden sie die begleitenden Theoriestunden?
(von 1=sehr gut bis 5=sehr schlecht)

1 - 5

7. Was sollte in den Theoriestunden verbessert werden?

8. Wie schätzen Sie den Spracherwerb (gleicher Zeitraum/Aufwand) im Vergleich zu konventionellem Sprachunterricht ein?
(von 1=sehr gut bis 5=sehr schlecht)

1 - 5

9. Wie beurteilen Sie die beim Sprachenlernen im Teletandem erworbenen Kompetenzen im Vergleich zu konventionellem Sprachunterricht?

	bitte ankreuzen:	**X**	
	besser	*gleich*	*schlechter*
Wortschatzerweiterung			
Hörverständnis			
Sprechen			
Leseverständnis			
Schreiben			
Fremdsprachliche Kompetenz			
Fachsprachliche Kompetenz			
Translatorische Kompetenz			
Sprachwissenschaftliche Kompetenz			
Kulturwissenschaftliche Kompetenz			
Interkulturelle Kompetenz			
Grammatik			
Idiomatische Wendungen			
Entwicklung neuer Lernstrategien			
Andere:			
Andere:			

10. Wie gut konnten Sie und Ihr Partner aufgetretene Probleme eigenständig ohne die Kursleitung lösen?
(von 1=sehr gut bis 5=gar nicht)

1 - 5

11. Welche positiven Erfahrungen hatten Sie?

12. Welche negativen Erfahrungen hatten Sie?

13. Hier haben Sie Raum für weitere Anregungen oder Kommentare zum Teletandem-Kurs oder Teletandem an sich:

Beispielglossar einer Teletandemsitzung

Teletandem Vokabel-liste

Name: 2 MT Sem.: 5 Studiengang: BA SKT TT-Sitzung Nr.: 13

Abkürzungen Wortform:	S=Substantiv, V=Verb, Adj=Adjektiv, Adv=Adverb, Prp=Präposition, Prn=Pronomen, Konj=Konjunktion
Abkürzungen Fachwort:	M=Medizin, IK=Interkultur. Kommunikation, J=Jura, KW=Kulturwissensch., SW=Sprachwissensch., T=Technik, W=Wirtschaft, AF=Andere Fachgebiete

Nr.	Wort (Singular, -Plural)	Wort-form	Fach-wort	Übersetzung Deutsch	Anmer-kung/Beispiel
Bsp	*relação, -ções*	*S*		*Beziehung, Verhältnis*	*em relação a - in Bezug auf*
1	latitude	S		Breite, Breitengrad	
2	longitude	S		Länge, Längengrad	
3	interligar	V		verbinden mit, verbunden sein	à qual se interliga pelas rodovias Marechal Rondon e Castelo Branco
4	marco zero	S		Nullpunkt, Mittelpunkt der Stadt	marco = Grenz-, Kilometer-, Meilenstein
5	ameno	A		mild, gemäßigt	um lugar ameno
6	atribuído	A		zuerkannt, verliehen	
7	botucatuense	A		Bewohner der Stadt Botucatu	
8	pré-cabralino	A		vor Cabral	
9	povoamento	S		Bevölkerung, Ortschaft	
10	desabitadas	A		unbewohnt	
11	IDH	Abk.		Human Development Index	Índice de Desenvolvimento Humano
12	PIB	Abk.		Bruttoinlandsprodukt, BIP	Produto Interno Bruto
13	emancipação	S		Emanzipation, Befreiung	
14	comarca	S		Bezirk	
15	arquidiocese	S		Erzdiözese	
16	folclórico	A		folkloristisch	
17	enquadrar	V		einrahmen, einschließen, eingliedern	

18	relevo	S		Relief	
19	cerrado	S		Buschsteppe	
20	censo	S		Volkszählung, Zensus	
21	taxa de fecunid-ade	S		Geburtenrate, (Fruchtbar-keitsrate)	
22	IDH-M Renda	S		HDI Einkommen	
23	IDH-M Longevid-ade	S		HDI Langlebig-keit/Lebenserwartung	
24	ser drenado	A		etwässert werden	
25	bacias hidrográfi-cas	S		hydrografische Senken	
26	falávamos	V		wir sprachen	Achtung, Akzent auf dem a
27	tocávamos	V		wir spielten (im Sinne von ein Instrument spielen)	Achtung, Akzent auf dem a
28	é para nos dois ganhamos			damit wir beide davon profi-tieren	das Verb wir
29	daí	Prn.		von da, von dort, deshalb, so	Akzent nicht vergessen!
30	o curso se chama			der Kurs heißt	Achtung, nicht das re-flexivpronomen se beim Verb chamar vergessen (chamarse!)
31	intérprete	S		DolmetscherIn	Akzent auf dem ersten E
32	ou melhor dizendo			oder besser gesagt	nicht melhor dizer
33	para dizer melhor			besser gesagt	
34	mas são poucos que o conheçem			aber nur wenige	
35	é muito bom que você me corrigja na hora			Es ist gut, dass du mich so-fort verbesserst	Zeitenfolge!
36	como os alemães são percebidos no Brasil e o contrário também			wie die Deuschen in Brasili-en wahrgenommen werden und umgekehrt	Zeiten, unterschied ser und estar
37	tema	S		Thema	ohne Akzent
38	area	S		Gebiet, Areal	ohne Akzent
39	igual a mim			so wie ich	mim und nicht eu
40	ligação com o Brasil			Verbindung mit Brasilien, verbunden sein mit	
41	como eu tenho			wie ich es habe	

42	tinha certeza que não queria ir			Ich war mir sicher, dass ich nicht gehen wollte	Zeit!
43	frio	A, S		Kälte, kalt	
44	mas decidi escrever e se estivesse errado, você me corrigiria			aber ich habe beschlossen es aufzuschreiben/zu verwenden und wenn es falsch wäre, würdest du mich verbessern	Zeiten und Konjugationen beachten
45	rota	S		Route	
46	paridade de poder de compra	S		Kaufkraftparität	

Teletandem Problemprotokoll

Bitte markieren Sie die entsprechenden Felder mit einem 'X' bzw. füllen die grau markierten Felder aus und schicken den Bogen anschließend an den Kursleiter.

Name:
Name des Partners:
Anzahl bisher durchgeführter TT-Sitzungen:

1. Technische Probleme

Bildqualität schlecht ☐
Tonqualität schlecht ☐
Softwareprobleme ☐
Andere:

2. Terminprobleme

Probleme, Termin zu finden ☐
Partner ist unpünktlich ☐
Partner sagt Termine kurzfristig ab ☐
Partner hält Termine nicht ein ☐
Andere:

3. Sprachprobleme

Sprachniveau des Partners zu hoch ☐
Sprachniveau des Partners zu niedrig ☐
Andere:

4. Persönliche Probleme

Engagement des Partners zu gering ☐
Partner bereitet TT-Sitzungen nicht vor ☐
Thematische Interessen zu unterschiedlich ☐
Partner korrigiert nicht ausreichend ☐
Partner liegt mir nicht ☐
Andere:

Bitte beschreiben Sie das Problem kurz aus Ihrer Sicht:

Teletandem Themenkatalog

Die Themenbereiche aus dem Themenkatalog dienen zu Beginn des Teletandems als Anregung. Sie sind weit gefasst und geben viel Spielraum für die individuelle Ausgestaltung. Ausgewählte, von Ihnen im Teletandem erarbeitete Themen können im Unterricht vorgestellt und diskutiert werden. Obligat sind die Anfertigung eines Protokolls (BBS) und Glossars nach jeder Teletandem-Sitzung sowie einer Hausarbeit (8-10 Seiten) pro Semester. Obligat sind die Anfertigung eines Protokolls (BBS) und Glossars nach jeder Teletandem-Sitzung sowie einer Hausarbeit (8-10 Seiten) pro Semester.

Themengruppe 1: **Persönliches**

Anregungen:

- Lebenslauf
- Steckbrief (Familie, Herkunft, Hobbies, Interessen)
- Eigene Stadt (Geografie, Geschichte, Tourismus)
- Ausbildung (Schulzeit, Universität und Studium, Berufsziele)
- Leben in Deutschland (Lebenshaltungskosten, Wohnen, Freizeit, Urlaub)
- Vorurteile in beiden Ländern

Pflicht:

- Thema für Hausarbeit auswählen:
  Übersetzung eines offiziellen Familiendokumentes (z.B. Geburtsurkunde, Heiratsurkunde, Scheidungsurkunde, Sterbeurkunde, Erbschein)
  oder
  Übersetzung eines Zeugnisses (z.B. Abschlusszeugnis)
- BBS, Glossar

Themengruppe 2: **Landeskunde**

Anregungen:

- Geografie, Demografie, Geschichte
- Politik (Staatsform, Regierung), Recht, Soziales
- Wissenschaft, Bildung, Umwelt

Pflicht:

- Thema für Hausarbeit auswählen
- BBS, Glossar

Themengruppe 3: **Wirtschaft**

Anregungen:

- Wirtschaftsindikatoren, Handel (AHK), Import und Export
- Industrie und Landwirtschaft, Technologie
- Makroökonomie, Mikroökonomie
- Wichtige (globale) Unternehmen, Soziale Verantwortung

Pflicht:

- Thema für Hausarbeit auswählen
- BBS, Glossar

Themengruppe 4: **Kultur/Kulturwissenschaften**

Anregungen:

- Literatur (Bestsellerlisten in Presse und Medien, junge Autoren, (alternative) Verlage, Verlagsprogramme etc.)
- Musik, Bildende Künste, Theater, Sport
- Kulturtheorien (sozio-historische Theorien, Cultural Studies, Gender Studies, postkoloniale und transkulturelle Studien, Erinnerungstheorien etc.)
- Kulturwissenschaftliche Themen laut Vorlesungsverzeichnis

Pflicht:

- Thema für Hausarbeit auswählen:
  Übersetzung Literaturstelle
  oder
  Übersetzung Liedtext, Bildbeschreibung, Auszug aus Biografie des Künstler
  oder
  Hausarbeit über Künstler, Werk etc. in der Fremdsprache verfassen (5-8 Seiten)
- BBS, Glossar

Themengruppe 5: **Sprache**

Anregungen:

- Linguistik (Höflichkeit, Anredeformen, Gesprächsaufbau und –muster, Sprach- und Fremdsprachenerwerb, Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik, Diskursanalyse, Textlinguistik, Soziolinguistik)
- Europäisches und brasilianisches Portugiesisch, Portugiesisch in Afrika, Sprachkontaktforschung
- Grammatik (Modalverben, Konjunktiv, Gerundium, Zeiten und Zeitenfolge etc.)
- (Fremdsprachen-)Lernen im Teletandem
- Sprachwissenschaftliche Themen laut Vorlesungsverzeichnis

Pflicht:

- Thema für Hausarbeit auswählen
- BBS, Glossar

Themengruppe 6: **Interkulturelle Zusammenarbeit**

Anregungen:

- Interkulturelle Kommunikation (Theorien, Muster, Stereotypen, Kommunikationstechniken, kulturelle Identität, interkulturelle Kompetenzen)
- Interkulturelle Themen laut Vorlesungsverzeichnis

Pflicht:

- Thema für Hausarbeit auswählen
- BBS, Glossar