

Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen

Gabriele Blell

1 Fremdsprachenlernen ist heute auch dadurch geprägt, dass es im Rahmen unterschiedlicher Lernorte und Lerngelegenheiten stattfindet. Welche Lernorte halten Sie im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen für relevant?

Begrifflich scheint das ‚Areal‘ „Lernort“ eher diffus. Gesprochen wird heute sowohl von Lernort als auch von Lernumgebung, Lernraum (Erwachsenenbildung), Lernfeld (Jugendbildung) oder Lernsetting (Ziehe 2005; Siebert 2006 oder Thole 2011). Im Kontext der bürgerlichen Bildung des 18. Jahrhunderts wurde zudem unterschieden zwischen dem Lernort Haus (für Mädchen) und dem Lernort Schule (für Jungen) (Kunert-Zier 2011, 200).

Verschiedenen Veröffentlichungen folgend wurde der Begriff des Lernortes in den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrats zur Neuordnung der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung von 1974 in den pädagogischen und bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt und auch definiert¹: „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert.“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 171) Die noch 1974 von der Bildungskommission definierten Lernorte²: Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio, die institutionell ganz spezifische Lernangebote vornehmen, scheinen heute jedoch einer expandierenden Lernortpluralisierung zu weichen.

Die Frage nach (außerschulischen) Lernorten und -umgebungen ist auch in den Fremdsprachendidaktiken immer wieder diskutiert worden. Es gibt eine Reihe von Studien, die den Einfluss von außerschulischen Lernorten für identitäts- und sprachbildendes Fremdsprachenlernen ausloten, wie z.B. den ‚legendären‘ Lernort Flughafen (Legutke 1983), das Museum (Rymarczyk, Stinshoff), das Theater (Steiner, Surkamp), das Kino (Lütge, Rymarczyk), die Kinder-Uni (Elsner), Büchereien (Gehring), den Email-Austausch (Rau), das Online-Video (Schneller) (alle in Gehring/Stinshoff 2010a und/oder auch

¹ Generisch ist der ‚Lernort‘ jedoch bereits in der Reformpädagogik verankert.

² Die Lernortfrage stellt sich jedoch nach Pätzold/Goerke bereits erstmals durch die neue Badische Handwerksordnung im Jahre 1769 (2006, 26).

Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 2013 (123)) oder den Schüleraustausch (Fellmann 2014). Ein schüler- und lebensweltlich ausgerichteter (Fremdsprachen-)Unterricht bedient sich spätestens seit Legutke³ auch Lernorten, die sich nicht vordergründig durch spezifische pädagogische und sprachlernförderliche Angebote auszeichnen, aber dennoch zu Lernorten werden. „Potentiell kann jeder Ort zum Lernort werden, auch Orte, die nicht für Lernzwecke eingerichtet oder vorgesehen sind, die aber zum Zwecke des Lernens eine wichtige Funktion haben.“ (Gaedtke-Eckardt 2007, 21) Gehring verweist diesbezüglich auf vier mögliche (fremdsprachen-)didaktische Bezugfelder: forschendes Lernen, praktisches Lernen, situiertes Lernen und sprachpraktisches Lernen (Gehring 2010b, 13).

Klassifiziert werden Lernorte in der Fremdsprachendidaktik bis heute zumeist dichotom: schulische und außerschulische Lernorte (Gehring/Stinshoff 2010), primäre und sekundäre Lernorte, formale und informelle Lernorte (Hafeneger 2011, 38; Pätzold/Goerke 2006, 27), öffentliche und schulische Lernorte (Dannecker/Thielking 2012, 11) oder *Classroom* und *Fieldwork* (Byram, insbesondere bezogen auf Interkulturelles Lernen, 1997, 65ff.). Der Lernort definiert sich dabei sowohl als lokaler und damit physischer Raum aber auch als mentaler Wissens- und Erfahrungsraum (z.B. Jugendarbeit als Lernort; Böhnisch 2011, 57). Sowohl durch die neuen Entwicklungen im Bereich multimedialen und computergestützten Lernens der letzten Jahre als auch durch die dadurch partiell hervorgerufenen Veränderungen der mentalen Welten von Schüler/innen scheint eine modifizierte theoretische Standortbestimmung angebracht. Im Folgenden sollen drei Thesen aufgestellt werden, die in den Teilen 2-4 (in der Beantwortung der Fragen der Frühjahrskonferenz) weiter diskutiert werden:

- A. Lernorte und Multimedialität: Die neuen Medien ermöglichen ein Fremdsprachenlernen an jedem Ort und zu jeder Zeit.
- B. Lernorte und Authentizität: Fremdsprachliches Lernen bewegt sich im Spannungsfeld von Entgrenzung und Verschränkung von Lernorten. Die zunehmende Verschränkung von Lernorten erfordert ‚integrative‘ didaktische Szenarien.
- C. Lernorte und Eigenwelten der Schüler/innen: Schüler/innen konstruieren ihre Lernorte selbst.

³ Legutkes ‚Airport‘-Projekt hat sicherlich auch heute noch Pioniercharakter für das intergrative Lernen an schulischen und außerschulischen Lernorten.

2 **Gibt es aktuelle Entwicklungen und Ansätze im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in denen die Bedeutung der Lernorte bzw. die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenz, die an unterschiedlichen Lernorten erworben wird, besonders berücksichtigt sind bzw. werden sollten?**

Der Bereich der **Mediendidaktik**, insbesondere der Ansatz des computergestützten Lernens ist sicher ein Bereich, in dessen Zusammenhang (neu) über Lernorte nachgedacht werden muss.

A. Lernorte und Multimedialität

Klassische Medien unterstützen bekanntermaßen fremdsprachliche Wirklichkeitskonstruktionen im Unterricht (z.B. Bild, Musik, Film, Literatur) oder sind an der Konstruktion außerschulischer Lernorte und Umgebungen beteiligt (z.B. Vorbereitung von Schüleraustauschfahrten mit Hilfe von E-Mails, Websites, Videografie o.a.). Gleichzeitig konstruieren moderne Medien auch virtuelle Welten, die wiederum zu realen fremdsprachigen und handlungsorientierten Lernorten werden (*Second Worlds*, *Netz-Communities: blogs/chats; Reality TV* etc.) und den traditionellen Fremdsprachenunterricht bereichern können. Durch vielfältigen Medieneinsatz öffnet sich der traditionelle Lernraum Schule und holt quasi ‚fremdsprachige und kulturelle Wirklichkeiten‘ in den Lernort Schule. Das Lernen mit computergestützten Medien ergänzt nicht nur das fremdsprachige Klassenzimmer, sondern macht es als „physikalischen Lernort“ auch partiell obsolet. Gelernt werden kann heute an jedem Ort und zu jeder Zeit. Gleichzeitig bringen virtuelle neue Lernwelten jedoch auch neue Lernhindernisse mit sich, die im FSU bisher kaum eine Rolle gespielt haben, wie z.B. mittlerweile bei Schüler/innen zu beobachtende Probleme, zwischen Fiktion und Faktion unterscheiden zu können (Rössler 2014), worauf auch der Fremdsprachenunterricht reagieren müsste.

Das bislang kaum empirisch bearbeitete Handlungs- und Lernfeld des **Schüleraustauschs und der Begegnungsdidaktik** ist ähnlich eng mit der Lernorthematik verschränkt. Gabriela Fellmann (2014) liefert mit ihrer Dissertation zu diesem Thema einen wichtigen Baustein, auch zur ergänzenden Konkretisierung des Byramschen Modells zum Interkulturellen Lernen. Sie entwickelt empirisch begründete begegnungsdidaktische Prinzipien sowie einen phasenorientierten und lernortverbindenden Modellvorschlag mit Aufgaben für die Gestaltung von Begegnungen an schulischen Lernorten (hier: deutsches Klassenzimmer) und außerschulischen Lernorten (hier: eine

Stadt in England). Reflektiertes Lernen spielt auch in ihrem Setting eine große Rolle.

Ein weiterer Bereich, der fraglos von Lernkonzepten in anderen als dem schulischen Lernort profitiert, ist der des **Bilingualen Sachfachunterrichts** (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*). Nicht nur dass traditionelle öffentliche Räume wie z.B. der des Museums oder der städtischen Sportanlage zu bilingualen Lernräumen werden können (hier für den bilingualen Kunst-, Geschichts- bzw. Sportunterricht vgl. u.a. Rymarzyk 2003). Auch bezogen auf diesen Bereich sind es wiederum moderne Medien und Technologien, die sowohl ein großes Potential für die CLIL-Materialentwicklung (Objektorientierung) als auch für die Entwicklung neuer Kompetenzen haben, wie auch Kupetz und Becker (2014) konstatieren, „... how the search-and-share capabilities of new technologies greatly facilitate the development of students' conceptual understanding and procedural competence.“ (ebda, 8) Neue Lernorte, auch virtuelle, eröffnen und erfordern zum Teil neue Kompetenzen, die Schule wiederum anbahnen bzw., wenn angebracht, diese auch kritisch reflektieren müsste wie z.B. modifizierte Lesestrategien für das Lesen von Websites: von oben nach unten; modifizierte Schreibkompetenzen für das Abfassen von Hypertexten: Verlinkungen, Nicht-Linearität der Texte etc. D.h. wiederum, dass traditionelle Lernorte einer interaktiven und reflexiven Verschränkung mit neuen Lernorten bedürfen.

An dieser Stelle soll kurz auch die Frage nach der Authentizität von Lernorten gestellt werden, die damit im Zusammenhang steht.

B. Lernorte und Authentizität

In einem gemeinsamen Aufsatz haben Blell & Kupetz gesagt: „Die Lernenden verstehen die Welt und sich selbst nur im authentischen Erleben ihrer selbst (existenzialistischer Aspekt).“ (ebda 2011, 111) D.h.: Wenn es uns gelingt, die Auseinandersetzung mit Welt und sich selbst für Schüler/innen so authentisch wie möglich zu gestalten, schaffen wir damit auch wertvolle Impulse für Identitäts- und Sprachbildung. So sollten Lernsituationen z.B. nicht nur dann als ‚authentisch‘ angesehen werden, wenn sie für Lernende unmittelbar-real (in der schulischen oder außerschulischen Lebenswelt) oder als lebensecht akzeptierbar sind und den Schüler/innen somit ermöglichen, das Erlernte in der unmittelbaren Praxis anzuwenden. Ähnliches Potential können auch von den Schüler/innen selbst geschaffene Situationen haben, in denen sie individuell ‚authentisch‘ handeln, entsprechend ihrer Überzeugung, ihrem Erkenntnisstand und auch ihrem Mut, individuell zu sein, auch anders als die anderen. Die fremdsprachliche Unterrichtsrealität

sowie der institutionelle schulische Diskurs sollten in ihrer für Lernzwecke notwendigen Dialektik von Authentizität und Authentisierung selbst als grundsätzlich authentisch und aus sich heraus originär angesehen werden. Authentisierungen von Lernprozessen sind mithin Inszenierungen von Wahrhaftigkeit (Identität) der Subjekte und Echtheit der Objekte, was an jedem Lernort – schulisch und außerschulisch sowie auch real und virtuell (soziale digitale Netzwerke) – möglich ist (vgl. Blell/Kupetz 2011, 111f.).

Authentizität und Authentisierungen von Lernprozessen erfordern folglich auch eine stärkere interdisziplinäre Verschränkung von (fremdsprachen-)didaktischen und didaktischen Szenarien für außerschulische Lernorte. Hallets **Ansatz der komplexen Kompetenzaufgabe** (2012, 8-19) bietet dafür z.B. weitreichende Potentiale der Öffnung. Andererseits etablieren sich momentan im Schnittbereich Wissenschaft, Öffentlichkeit und globalisierte Gesellschaft Felder einer **Öffentlichen Didaktik**, die sich als forschungs- und anwenderorientierte Disziplin versteht und entsprechend moderierend zwischen schulischen und außerschulischen Lernräumen agiert (Dannecker/Thielking 2012). Die Autorinnen sehen dabei folgende Funktionen für eine Öffentliche Didaktik (ebda, 10f.):

- Entwerfen von Lösungen und Zugängen einer allgemeinen Verantwortungs- und Vermittlungswissenschaft,
- Vermitteln von Anregungen und Fragen der Wissenschaft an die Gesellschaft und *vice versa* (ansprechend und gleichsam alltagstauglich),
- Benennen, Erkennen und Moderieren von Anzeichen für Veränderungen im Zusammenspiel von Wissenschaft und Kulturvermittlung sowie
- Alle Didaktiken öffentlich(er) denken!

3 Welche Forschungszugänge halten Sie im Hinblick auf die Rolle der Lernorte im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen für besonders fruchtbar?

Ausführungen zu A und B ziehen notwendige, auch theoretische und empirische Forschungszugänge im Kontext bildungswissenschaftlicher Kontexte nach sich. Insbesondere die dritte These eröffnet m.E. einen weiteren Problemzugang zum Thema, der nicht außer Acht gelassen werden sollte:

C. Lernorte und Schüler-Eigenwelten

Aus konstruktivistischer und lernpsychologischer Perspektive beschäftigt sich der Hannoveraner Bildungswissenschaftler Ziehe mit Mentalitäts- und

Bedeutungskonstruktionen der aktuellen Schülergeneration. Er sagt, dass die Alltagswelten der Jugendlichen und ihre Populärkultur(en) heute fast bis zur Unkenntlichkeit miteinander verschmelzen. ‚Identifikatorische‘ Gesichtspunkte treten zugunsten ‚diskriminativer‘ dabei für Schüler/innen mehr und mehr in den Hintergrund. Hoch- und Populärkulturen (also auch formelle und informelle Formen von Bildung) werden enthierarchisiert (Ziehe 2005, 200). D.h. Schüler/innen ‚bauen‘ sich (im konstruktivistischen Sinn) ihre Eigenwelten selbst; jedoch nicht mehr primär durch die Übernahme von ‚Fertigteilen‘, sondern durch die Übernahme von ganz unterschiedlichen Angeboten, die jedoch ihren ganz subjektiven Vorlieben entsprechen.

Diese Eigenwelten sind nicht örtlich zu verstehen. ... Diese Eigenwelten sind heutzutage, das ist hier die Grundthese, strukturbildend für die mentale Ausstattung des Individuums geworden. Diese Eigenwelten sind nicht mehr, wie für frühere Jugendgenerationen, ein Nischenbereich, der mühsam gegen die Ansprüche der Umwelt verteidigt werden muss. Sondern sie können nun als mentales Zentrum der eigenen Lebensform wahrgenommen werden. (ebda, 202)

Die Eigenwelten der Schüler/innen werden damit quasi zu ihrer „Leitkultur“, zum mentalen und bedeutungsgenerierenden ‚Lernort‘ eines jeden Schülers, d.h. Formen des formellen (schulischen) Lernens und informellen Lernens (Populärkultur/Medien) sind mentalitäts- und lernpsychologisch kaum mehr trennbar. Eine Enthierarchisierung von Hoch- und Populärkultur geht einher mit sukzessiven Veränderungen im kognitiven, sozialen und motivationalen Bereich. ‚Fremdheitsunbehagen‘, da zuweilen kognitiv schwieriger zu bewerkstelligen und affektiv schmerzhafter, macht sich massiv dort breit, wo das eigene Erfahrungssystem nicht mehr ausreicht, auch bezogen auf das Verhältnis von formaler Sprache und Diskursivität. Parallel lässt sich aber auch ein erhöhtes Maß an motivationalen Freiheiten beobachten (Ziehe 2005, 204f.). Ziehe schlussfolgert jedoch daraus nicht, informales und formelles Lernen quasi permanent zu ‚vermischen‘. Im Gegenteil, er macht sich stark dafür, Schule und damit schulisches Lernen als bedeutungsstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen und Regeln zu schützen, in dem Schüler/innen Erfahrungen mit Strukturiertheit machen können. Er versteht Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden, als

eine Art Gegenaufmerksamkeit, die die diffundierenden Folgen der ... Unstrukturiertheit und Informalisierung durchaus abmildern können. ... Es ist der Versuch und die Hoffnung, über die Erfahrung äußerer Strukturiertheit den Aufbau innerer Strukturen unterstützen zu können.“ (ebda, 214)

Schule und schulisches Lernen erhalten damit eine neue Bedeutung, nämlich die, Schüler/innen in andere als die gewohnten Alltagswelten zu führen und damit Fremdheit und ‚lebensfeindlichen‘ Antagonismus vor unbekanntem Sinnwelten abzubauen und Motivation zur Auseinandersetzung mit ihnen zu entwickeln. Damit bekommt die auch in verschiedenen Publikationen immer wieder erwähnte Funktion von Schule als „Schutz und Experimentierraum“ eine modifizierte Facette (Schröder 2011, 183). Ziehe benutzt hierfür den Begriff des Lern-„Settings“ als sowohl ordnungstechnisches, bedeutungsgenerierendes und affektives Lern- und Handlungsfeld. Den Lehrer sieht er als „Schützer des Settings“ (2005, 213).

Für die Frage nach Lernorten bedeutet das, dass der Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt sein ‚Heil‘ in einer übermäßigen Lernortpluralisierung suchen sollte, um der von Schüler/innen gefühlten Lebensfremdheit der modernen Schule immer adäquat Rechnung zu tragen. Wichtiger erscheint mir die veränderte Rollenzuweisung von Schule (und auch des Fremdsprachenunterrichts). Der Lernort Schule und damit auch das fremdsprachige Klassenzimmer sollten durch erweiterte und möglicherweise veränderte methodische Akzentsetzungen nicht nur Gegenstände der Alltagswelt aus ‚anderen‘ (theoretisch verorteten) Perspektiven sichtbar machen. Die moderne Schule sollte auch unbedingt verstärkt kritisch-reflektierend Bezug auf außerschulische Lernumgebungen nehmen, d.h. i.e.S. auch auf den subjektiven Lernort Mensch (vgl. u.a. Roth 2003, 20-28).⁴

Als exemplarische Forschungsfragen, hergeleitet aus den Thesen A-C, ergeben sich damit aus meiner Sicht beispielhaft die folgenden:

- Welche schulischen und außerschulischen Lernorte nehmen Schüler/innen wahr und wie nehmen sie sie wahr? Wie strukturieren, organisieren und reflektieren sie sich selbst und andere Lernumgebungen als ‚Lernorte‘? (Lernpsychologie, Gestaltpsychologie etc.)
- Wie interagieren Schüler/innen in und mit (schulischen und außerschulischen) Lernumgebungen?
- Einen zentralen Zugang bildet m.E. auch die Frage der Förderung von reflektierter Lern- und Handlungsfähigkeit. Wie kann bei Schüler/innen im Kontext von schulischem und außerschulischem Lernen (Wechselbeziehung) eine reflektierte Lern- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden? Wie wird dabei der Lernort Schule als Struktur-

⁴ Dabei wird davon ausgegangen, dass für einen sukzessiven Aufbau reflektierter Handlungsfähigkeit eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Praxis unter kontrollierten und reduzierten Bedingungen besser geeignet ist als eine ausschließliche Intensivierung von Praxiserfahrungen im hochkomplexen schulischen Unterricht.

geber und gleichzeitig geschützter Experimentierraum wahrgenommen?

- Inwieweit sind bereits erprobte (digitale) Lerntechnologien des FSU anwendbar auf außerschulische Lernorte bzw. wie können entsprechende Technologien verstärkt auf mögliche berufliche Felder adaptiert werden? Bzw. welche neuen Lerntechnologien erfordert die Wirtschaft der Zukunft? (*growth and jobs*)
- Welche didaktischen Szenarien sind notwendig, um schulische und außerschulische Lernorte stärker miteinander zu verschränken? („öffentliche Didaktik“)

4 Welche methodischen und didaktischen Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht sehen Sie im Zusammenhang mit außerschulischen Lernorten?

Hier sollen abschließend nur beispielhaft Überlegungen angestellt werden. Ich gehe dabei davon aus, dass schulische und außerschulische (einschließlich mentaler) Lernorte als dynamisches Ganzes gesehen werden und immer wieder miteinander impulsgebend in Beziehung gesetzt werden sollten.

- Außerschulische Lernorte sollten „passen“: „Je nach Zielgruppe, Thema, Lernziel und Methodik sind Lernorte mehr oder weniger geeignet.“ (Siebert 2006)
- Außerschulische Lernorte eröffnen bzw. erfordern spezifische (sprach-)handlungs- und erlebnispädagogisch-orientierte ‚Lern-Dramaturgien‘ bzw. didaktische Szenarien, die diese Orte zu Lernorten machen, sie aber auch gleichzeitig wieder an den Lernort Schule zurückbinden (Textarbeit, Expertengespräche, Interviews, biografieorientierte Lernphasen, kreativ-ästhetische Lernphasen, digitales Lernen etc.).⁵
- Zentral scheint weiterhin (auf der Grundlage der erörterten Thesen), nach Methoden und Techniken zu suchen, die im Fremdsprachenunterricht helfen können, reflektierte Handlungs- und Lernkompetenzen zu entwickeln. Dazu zählen z.B. Strategien im Metabereich, entsprechende prototypische Aufgabenszenarien, die SuS dabei helfen, „unbekannte“ und für sie „fremde Sinnwelten“ abseits vom Populärdiskurs zu verhandeln.

⁵ Fellmann (2014) hat z.B. für vorbereitende/durchführende und nachbereitende Lernarrangements im Rahmen der Schüleraustauschfahrt authentische Schülertexte hinzugezogen: eine von SuS erstellte Textsammlung (*A day in my life*), die Homepage der Parkside School sowie auch einen Schülerfilm (*People, schools, regions*) (ebda, 87ff.).