

## ÜBERLEGUNGEN ZUR INTERAKTION BEI DER LEHRERFORTBILDUNG

Sabine Hoffmann (Lektorin an der Universität Palermo, Mitarbeiterin des Goethe-Zentrums Palermo)

Die Idee zu diesem Erfahrungsbericht und den anschließenden Überlegungen kam mir bei einer Frage, die ein Teilnehmer der Selbstlerngruppe zu dem vom Goethe-Institut Mailand organisierten Multimediafernkurs mehr beiläufig stellte und die in mir verschiedene Gedankengänge auslöste zum Thema Lehrer und Interaktion: Wie interagieren Lehrer eigentlich, wenn sie lernen? Daraus ist dann dieser kurze Beitrag zur Lehrerfortbildung entstanden, der - so wie mich die Erfahrung als Gruppentutor nachdenklich gestimmt hat - auch andere zum Nachdenken anregen möchte. Bei der Suche nach einer Begründung der beschriebenen Phänomene habe ich auf mein Vorwissen und die Kenntnisse im Bereich der Fremdsprachenforschung zurückgegriffen, womit sich aber keinesfalls in diesem Rahmen der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verbindet.

Zunächst einmal zu uns und unserer Lernsituation: Wir, das sind sieben gestandene Lehrerinnen in verschiedenen Institutionen und mit höchst unterschiedlicher Vorgeschichte, was mich dazu veranlasst hatte, einen Fragebogen ausfüllen zu lassen, um mir einen Einblick in Bezug auf die Motivation, den persönlichen Lernstil, besonders die Einstellung zur Gruppenarbeit, zu verschaffen. Zur Motivation lässt sich zusammenfassend sagen, dass sie sich bei den meisten auf einige Teilfertigkeiten beschränkte. Hinsichtlich der Gruppenarbeit hatten sämtliche Teilnehmerinnen hinreichend Erfahrung und beurteilten sie alle als positiv und als Möglichkeit einer persönlichen Bereicherung.

Im Laufe der gemeinsamen Arbeit war mein Eindruck jedoch ein anderer. Gerade dieser Aspekt des gemeinsamen Erarbeitens verlief eher schleppend, um nicht missverstanden zu werden, nicht das Bearbeiten der Module, sondern das gemeinsame Bearbeiten und der Austausch darüber, was sich für mich als Widerspruch darstellte: Die oft angeführte Müdigkeit oder Zeitprobleme hinderten offensichtlich nicht an der Bewerkstelligung der Aufgabe, sie beeinträchtigten aber wesentlich die Bereitschaft mit anderen zu arbeiten. Hinzu kommt, dass erfahrungsgemäß bei Anstrengung und Stresssituationen eher auf bekannte, meist schon früh gelernte Verhaltensmuster zurückgegriffen wird, und da wunderte es mich, dass die Teilnehmerinnen nicht die Form praktizierten, an die sie nach eigenen Angaben schon seit der frühen Schulzeit gewöhnt waren und mit der sie bisher die größten Lernerfolge erzielt haben.

Nach objektiv erfolgreichem Abschluss des Kurses - alle haben die nötigen Aufgaben für den Großen Führerschein abgeliefert - nahm ich meine Unzufriedenheit zum Anlass, den Gründen hierfür nachzugehen, ausgehend von einer Evaluation am Schluss zusammen mit den Kolleginnen. Das Fehlen einer wirklichen Zusammenarbeit war auch von den Teilnehmerinnen bemerkt worden, was durch distanzierendes Verhalten der Kolleginnen oder Nicht-Miteinander-Können motiviert wurde, bzw. der gleiche Arbeitsplatz und das Sich-Kennen galt als Auswahlkriterium für die Bildung von Arbeitsgruppen. Als Begründung wurden auch die defizitären technischen Bedingungen genannt,

die zwar durch den Einsatz und die Hilfsbereitschaft der Kollegen am Goethe-Zentrum Palermo, wo der Kurs stattfand, gemildert waren, aber dennoch eine Beeinträchtigung darstellten, da gerade bei der Arbeit am PC der Tendenz zur Vereinzelung durch Erneuerungen in diesem Bereich entgegengewirkt werden kann. Auch ich selbst hätte hier besser durch gezielte Vorgaben in Bezug auf den Austausch ausgleichen müssen.

Die Tatsache, dass wir alle den gleichen Eindruck hatten und die mangelnde Interaktion als Einschränkung empfunden haben, fand ich ermutigend und gab mir den Ansporn zu einer weitergehenden Analyse, denn die oben angeführten Aussagen schienen mir trotz ihrer Relevanz noch keine hinreichende Antwort auf die Frage, warum augenscheinlich die von allen geschätzte Interaktion so unter diesen Faktoren zu leiden habe.

Seit einigen Jahren wird in der Fremdsprachendidaktik darüber diskutiert, wie man Lehrerfortbildungsveranstaltungen effizienter gestalten kann. Aus konstruktivistischer Sicht resümiert Daniela Caspari mit Verweis auf Michael Wendt: »Folgt man den Überlegungen der konstruktivistischen Lerntheorie, dann dürfte dies am ehesten in völlig neuen Lernumgebungen oder mit Hilfe völlig neuer Lernerfahrungen der Fall sein, bei denen sich die vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen als nicht viabel erweisen und eine Überwindung der Differenz zwischen eigenen Erfahrungen und neuen Daten über Realität lohnend erscheint. Da solche Lernerfahrungen als organisierte Veranstaltungen im Angebot der Lehrerfortbildungseinrichtungen aber die Ausnahmen darstellen, ist es m.E. sinnvoller zu überlegen, wie ein solches Überdenken im Rahmen traditioneller Kurzzeitlehrgänge erfolgen könnte.« (1) Mein Überdenken setzt bei der Motivation an, wobei diese zunächst zu definieren ist. Aus der psychologischen Selbstbestimmungstheorie stammt die Unterscheidung von „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Motivation, die selbst als ein Zusammenspiel interdependenter stabiler und variabler Komponenten zu sehen ist. (2) Dieser Ansatz schien mir in seiner Isolierung der individuellen Faktoren für eine Begründung meiner Erfahrung zu kurz zu greifen, da sich mir das Motivationsproblem weniger als individuell sondern als übergreifend sozial darstellte. In seiner Einbindung in einen gesellschaftlichen Kontext kommt Klaus Holzkamp meiner Einschätzung näher, wenn er behauptet, »(...) daß „Lernmotivation“ nicht durch (wie immer psychologisch aufgemachte) didaktische Vorkehrungen „hergestellt“ werden kann, sondern nur aufgrund der Erfahrung des Zusammenhangs zwischen dem antizipierten Lernresultat und der Erweiterung meiner Verfügungs-/Lebensqualität - also durch expansive Lerngründe zustande kommt.« (3)

Die Lehrerinnen in unserer Gruppe - wie in vielen Fortbildungen - sehen diese Ausweitung der eigenen Lebensqualität durch das Lernen nicht (mehr) oder nur sehr begrenzt und sind demzufolge auch nur in eingeschränktem Maße motiviert. Je engmaschiger die eigene Persönlichkeit konstruiert ist und je mehr sich die Person in ihrer eingeschränkten Lebenserfahrung etabliert hat, desto weniger besteht die Bereitschaft, sich auf anderes und vor allem auf andere einzulassen. Im Gegenteil, die Konfrontation löst Ängste aus und wird daher als potenzielle Bedrohung empfunden und vermieden.

Die Lehrerfortbildung befindet sich sicherlich an einem heiklen Punkt. Auf der einen Seite sind sich Lehrer sowie Fortbilder einig, dass gerade in der

Auseinandersetzung mit dem Anderen die eigenen Konstrukte überprüft, (neue) Bedeutungen ausgehandelt und damit auch Vorstellungen von Lehrerverhalten verändert werden, auf der anderen Seite erleben die Lehrer und wahrscheinlich auch die Fortbilder ihre Situation als perspektivlos hinsichtlich einer Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse, und damit fehlt das wirkliche Interesse an Weiterbildung. Die Lehrerfortbildung sollte sich daher verstärkt an den Einzelnen wenden und an seiner Motivation ansetzen, zur Bewusstmachung beitragen, wo und wie Lernen als qualitative Erweiterung der eigenen aktuellen Lebenssituation eine wirkliche Bedeutung erhält. So wird eine Fortbildung in der Zukunft nicht nur dem Abhaken eines Musspensums dienen oder eine Abwechslung im Alltagstrott bedeuten. Sicherlich kein leichtes Unterfangen, aber ein lohnendes!

Im Anschluss an diese Schlussworte möchte ich mich bei den KollegInnen bedanken, die mir trotz intensiver Arbeit am Ende des Schuljahres die Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt und sich mit Evaluation und Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich eines - hoffentlich interaktiveren - Multimedia-Aufbaukurses abgegeben haben.

Liceo Classico „Sesto Properzio“ - Indirizzi Classico, Linguistico, Sociale - v. Padre Ludovico da Casoria, 3 - Assisi Tel. 075 812466 Fax (075) 813160 liceoDroperzioassisi@tin.it - liceoclassicoassisi@tin.it ■

1 Caspari, Daniela: »Dai, berufliche Selbstverständnisse von Fremdsprachenlehre rinnen aus konstruktivistischer Sicht«. In: Wendt, Michael (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 2000, 108/109.

2 In Bezug auf den Fremdsprachenerwerb siehe Riemer, Claudia: »Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. Hrsg. in: Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004, 35-65.

3 Holzkamp, Klaus: Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt: Campus, 1905,423.

Die Veröffentlichung dieses Artikels, erstmals erschienen in der Zeitschrift *Per Voi*, Sept.-Dez. 2005 *Eine Zeitschrift für DeutschlehrerInnen in Italien*, erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin und der o.g. Redaktion.