

Auf den Spuren zu sich selbst: TU@Adam's Corner gestaltet und erlebt in der Interaktion zwischen den Dozierenden und den Teilnehmenden

Barbara Mertins

In diesem Beitrag werde ich meine eigenen Erfahrungen als Vortragende im Rahmen von TU@Adam's Corner beschreiben und unter Einbezug des Schwellenkonzepts nach Ray Land reflektieren und interpretieren. In einem ersten Schritt wird das Konzept von TU@Adam's Corner im Rahmen des Projekts »angekommen in deiner Stadt« vorgestellt. Danach gehe ich auf die Beschreibung unterschiedlicher kommunikativer Situationen ein, welche im Kontext der verschiedenen Vorträge entstanden sind, die ich in den letzten fünf Jahren regelmäßig bei TU@Adam's Corner gehalten habe. In einem letzten Schritt wird es dann um die Anbindung der authentischen Erfahrungen an die Theorie des Schwellenkonzepts gehen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

Das Projekt TU@Adam's Corner

Seit der Gründung des Projekts TU@Adam's Corner, das 2016 unter der Mitwirkung von Barbara Welzel als Kooperation der TU Dortmund mit dem Projekt »angekommen in deiner Stadt« ins Leben gerufen wurde, werden regelmäßig viele Veranstaltungen aus allen möglichen Fachrichtungen im Dortmunder Lernort »Adam's Corner« angeboten.¹ In TU@Adam's Corner bringen Wissenschaftler:innen der TU Dortmund Schüler:innen des Berufskollegs, die zumeist unbegleitet nach Deutschland geflüchtet sind, ihre Forschung nahe und bieten ihnen so einen Zugang zur Bildung. Die meisten Teilnehmer:innen sind dabei junge Männer. In einer der Begegnungen in Adam's Corner, über die ich berichte, war über die Hälfte der Teilnehmenden weiblich.

Der Gedanke hinter der Kooperation zwischen der TU Dortmund und dem Projekt Adam's Corner war, den Horizont der jungen Geflüchteten zu bereichern und zu erweitern – und zugleich, was sich auch für mich gleich bei der ersten TU@Adam's Corner-Begegnung bestätigt hat, die Horizonterweiterung für alle Seiten. Seitdem ich die Theorie von Ray Land in meine Lehrtätigkeit einbezogen habe,² habe ich darüber hinaus festgestellt, dass die Erweiterung beziehungsweise das Verlassen der eigenen Komfortzone für beide Seiten eine Bedingung für eine erfolgreiche und erfüllte Interaktion darstellt. Bei den meisten der TU@Adam's Corner-Vorträge, die ich gehalten habe, wur-

de das Dortmunder U als Ort gewählt. Weitere, auch sehr erfolgreiche TU@Adam's Corner-Begegnungen fanden aber auch in den Räumlichkeiten der TU Dortmund und direkt vor Ort in den Adam's Corner-Räumlichkeiten statt. Der Lern- und Begegnungsraum Adam's Corner ist eine gute Initiative, die den jungen Menschen, die hier ohne Freunde und ohne Familie leben, einen Halt gibt. Gleichzeitig stehen die jungen Menschen vor der enormen Herausforderung, in einem Land Wurzeln zu schlagen, in dem sie keine sozialen Netze haben, in dem ihre Familie nicht lebt und wo auch die Chance, dass diese nachkommt, gering ist. Somit ist zum Teil die Lernmotivation nicht immer die höchste. Für die Vorträge selbst ist noch relevant anzumerken, dass die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden sehr unterschiedlich waren und dass auch abstrakte wissenschaftliche Konzepte wie zum Beispiel die der Kognition oder der Kommunikation bei den Teilnehmenden aufgrund kultureller und epistemologischer Unterschiede nicht vorausgesetzt werden konnten.

TU@Adam's Corner erleben

Wie bereits erwähnt, beteilige ich mich seit fünf Jahren regelmäßig im Semester mit wissenschaftlichen Beiträgen an TU@Adam's Corner. Die Themen der Vorträge umfassen verschiedene Themen aus der Psycholinguistik und Linguistik, wie zum Beispiel das mehrsprachige mentale Lexikon, kognitive Vorteile bei Multilingualen, das Thema »Was ist Sprache?«, sprachliche Vielfalt, aber auch Themen wie das pränatale Lernen und sogar die – unten näher erläuterte – Theorie des Schwellenkonzepts. Diese Begegnungen habe ich immer sehr interaktiv gestaltet, da die Teilnehmenden zum einen oft sehr scheu und zurückhaltend waren und zum anderen die aktive Mitarbeit und nicht nur passives Zuhören die Veranstaltung lebendig gemacht hat. In einer Veranstaltung zu konzeptuellen Präferenzen bei Mehrsprachigen haben wir sogar den Eye-Tracker mit ins Dortmunder U genommen, die Teilnehmenden konnten an einer kleinen Studie vor Ort teilnehmen und sich im Anschluss auch die Datenauswertung anschauen. In der Sitzung zum mentalen Lexikon, in der es um die Speicherung und den Abruf von lexikalischem Wissen aus dem mentalen Speicher ging, haben wir gemeinsam ein Priming-Experiment durchgeführt. In einem solchen Experiment geht es darum, in welchen semantischen Beziehungen Wörter zueinanderstehen und wie sie dementsprechend aktiviert und abgerufen werden. So werden beispielsweise semantisch miteinander verwandte Wörter schneller aktiviert und abgerufen als Wörter, die semantisch in keiner Weise verbunden sind. Ein Priming-Effekt besteht darin, dass ein voraktiviertes Wort (zum Beispiel »Tisch«) ein anderes Wort (zum Beispiel »Stuhl«) mitaktiviert, wobei das zweite aktivierte Wort dann schneller abgerufen werden kann. Die Teilnehmenden haben die-

se Erfahrung auch erleben dürfen, indem sie Wortlisten auswendig gelernt haben. Eine Wortliste bestand aus semantisch nicht verwandten Begriffen, die andere Liste bestand aus Wörtern, die mit dem Thema »Frühstück« verbunden waren. Bei der nicht semantisch verwandten Wortliste konnten sich die Teilnehmenden etwa 50 % der Wörter merken, bei der Frühstücksliste lag die Erfolgsrate bei allen bei über 90 %, bei manchen sogar bei 100 %. Das Thema »präinatales Lernen« hat zum Teil auch Erschütterungen ausgelöst, da den überwiegend männlichen Teilnehmenden die Tatsache, dass Babys bereits im Mutterleib kognitive und linguistische Fähigkeiten erlernen, komplett unbekannt war. Die für mich aufschlussreichste Sitzung war der Schwellentheorie-Vortrag, den ich im Detail weiter unten beschreibe und diskutiere.

An dieser Stelle möchte ich noch einige Beobachtungen zur allgemeinen Interaktion der Anwesenden machen. Die Schülergruppen wurden immer von einem/einer Lehrer:in zu TU@Adam's Corner begleitet. Meine Erfahrung, die auch von anderen Vortragenden von der TU Dortmund, die sich an TU@Adam's Corner beteiligt haben, bestätigt werden konnte, war, dass sich die Lehrkraft in vielen Fällen – aufgrund deutlich anderer Vorstellungen von Lehr-Lernprozessen beziehungsweise spezifischer, auf Teilhabe ausgerichteter Lernsituationen³ – als »Störfaktor« herausgestellt hat. Dies hing damit zusammen, dass die Lehrkraft den Vortragenden keinen Raum geben wollte, was sich zum Beispiel durch Unterbrechungen der Vortragenden geäußert hat oder sogar durch selbst eingeleitete Pausen, in denen die Lehrkraft, ohne gefragt zu werden, die Inhalte des Vortrags zusammenzufassen versuchte, diese Zusammenfassung aber inhaltlich falsch war. In manchen Sitzungen war die Präsenz der Lehrkraft etwas schwierig, da sie sich an den im Plenum gemeinsam ausgeführten Aufgaben nicht beteiligte. Das störte zum Teil die Dynamik der Veranstaltung. Ich werde im Abschnitt zur Schwellentheorie diese Muster aus dem Schwellenkonzept noch einmal kritisch betrachten.

Eine weitere Herausforderung, die ich in den ersten Begegnungen im Rahmen von TU@Adam's Corner erlebt habe, war die sehr passive Haltung der Teilnehmenden. Mit anderen Worten: Die Jugendlichen kamen in den Raum, setzten sich hin und schauten immer wieder auf die Uhr. Auch diese Erfahrung und meine Reaktion darauf werde ich im letzten Abschnitt wieder aufnehmen und im Kontext der Schwellentheorie interpretieren.

Das Schwellenkonzept nach Ray Land

Das empirisch gut belegte Schwellenkonzept (»threshold concept«) wurde von Ray Land und Kolleg:innen entwickelt und in Anwendung überprüft.⁴ Dieser Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass alle Lernprozesse, die zu einem Lernerfolg führen, mit der Übertretung einer eigenen »Schwelle«

verbunden sind. Die Metapher der Schwelle ist insofern sehr einschlägig, als eine Schwelle einen Ausgangspunkt (altes Wissen), einen Zwischenraum und einen neuen Zustand, nämlich hinter der Schwelle zu sein (neues Wissen), beinhaltet. Den Zustand zwischen altem und neuem Wissen nennt Ray Land »Liminalitätszustand«.⁵ Dieser Zustand ist oft mit Emotionen verbunden, die Menschen als unangenehm oder negativ empfinden, zum Beispiel Frust, Angst, Gesichtsverlust, Sich-dumm-Fühlen, Versagen usw. In modernen Lernumgebungen, etwa der Schule oder der Universität, wird implizit oder sogar explizit das Erleben solcher Emotionen vermieden. Da diese Emotionen aber wesentlich sind, um sich aus dem alten Raum in den neuen Raum zu begeben, ist ihre Vermeidung und Verdrängung fatal. Ray Land erläutert dies anhand der Lernbedingungen im Hochschulkontext, in dem in vielen Ländern mittlerweile eine Art Dienstleistungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden entstanden ist. Mit anderen Worten: Studierende zahlen für ihre Ausbildung, und Lehrende sollen dafür sorgen, dass das Lernen gelingt, indem sich bei den Studierenden der Lernerfolg einstellt. In dieser Dienstleistungsidee einer Universität ist dabei wesentlich, negative Emotionen gar nicht erst entstehen zu lassen. Das Lernen an sich verläuft jedoch essenziell in Eigenverantwortung, und der Schritt, der in den »Liminalitätszustand« führt, ist dabei unabdingbar. So sind nach Ray Land negative Gefühle ein Zeichen dafür, dass Lernende auf einer Schwelle stehen. Die Rolle des Lehrenden ist im Schwellenkonzept nicht etwa die eines Dienstleisters, sondern vielmehr die einer begleitenden, fördernden und auch inspirierenden Person. Der Zustand der Liminalität kann unterschiedlich lang dauern, und es gelingt auch nicht immer zwingend, dass man den Zustand mit dem neuen Wissen erreicht, da man auch zurückfallen kann. Nichtsdestotrotz stellt dieser Zustand eine Voraussetzung dafür dar, dass »dem Neuen Platz gemacht« werden kann.⁶

Die große Herausforderung, die mit jeder Schwelle einhergeht, ist, die eigene Haltung authentisch und eigenverantwortlich zu reflektieren und der sich stets ändernden Lernsituation anzupassen. In diesem Zusammenhang postuliert Land den »Einstellungseffekt«. Dieser stellt sich vor allem bei Expert:innen ein, die infolge ihrer sehr hoch entwickelten Expertise blind für neue oder andere Lösungswege sind. Der »Einstellungseffekt« ist empirisch gut belegt, beispielsweise bei sehr fortgeschrittenen Schachspieler:innen, die gegenüber Schachspielnovizen in den ersten Zügen verlieren, da sie aus ihrer bekannten Strategie der komplett neuen Strategie nichts entgegensetzen können.⁷ In bestimmten Berufsgruppen (zum Beispiel Lehrende) ist die Wahrscheinlichkeit eines Einstellungseffekts relativ hoch, da auch die Expertise dort hochentwickelt sein kann. Auch hier gilt aus meiner Sicht: Je wahrscheinlicher ein Einstellungseffekt ist, desto grundlegender ist die ei-

gene Haltung im Auge zu behalten. Außerdem kann der Einstellungseffekt von Expert:innen dann im Weg stehen, wenn interdisziplinäre Zusammenarbeit angestrebt wird. Dies ist insbesondere im Hochschulkontext wichtig.

Die Theorie des Schwellenkonzepts impliziert, dass Wissen vermittelt, umgesetzt und angenommen werden kann, wenn sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden in Eigenverantwortung und unter Reflexion eigener Haltungen und Absichten in den Lernprozess hineingehen und diesen gestalten. In TU@Adam's Corner stehen die Vermittlung von Wissen, der Austausch von Erfahrungen sowie die Erweiterung des eigenen Horizonts im Fokus. Daher lässt sich die Einbettung der hier beschriebenen Erlebnisse und Beobachtungen sehr gut analysieren und auch auf einer Metaebene interpretieren.

TU@Adam's Corner im Licht des Schwellenkonzepts

Zunächst möchte ich die Teilnehmergruppen in TU@Adam's Corner näher beschreiben. Jedes Jahr nimmt eine andere Gruppe von Jugendlichen an TU@Adam's Corner teil. Es sind immer minderjährige, meistens männliche Teilnehmer (in manchen Jahren ausschließlich junge Männer). Die Teilnehmer:innen von TU@Adam's Corner sind aus ihrem Heimatland oft unter dramatischen Bedingungen und ohne Begleitung der Familie beziehungsweise der Eltern geflüchtet. Die Lebensumstände dieser Menschen machen die Gruppe sehr besonders und auch ganz anders als Lerngruppen, mit denen ich im universitären Kontext oder auch außerhalb der Universität bislang zu tun hatte. Die Länge des Aufenthalts und auch das Niveau der Deutschkenntnisse waren bei den einzelnen Teilnehmer:innen immer sehr unterschiedlich. Alle waren zum Zeitpunkt der Begegnung in Adam's Corner Schüler:innen an einer Schule in Dortmund. Auch im Hinblick auf die Herkunftsländer der Teilnehmenden herrschte eine große kulturelle Vielfalt. Die jungen Geflüchteten kamen aus unterschiedlichen Ländern im Nahen Osten, aus Nord- und Westafrika sowie aus Ostasien.

Der Umgang mit jungen Geflüchteten verlangte definitiv Empathie und Zuwendung. Darüber hinaus ist es nicht trivial, das Niveau der Deutschkenntnisse der Teilnehmenden aufgrund der großen Zurückhaltung einzuschätzen und auch so in eine aktive Interaktion, die ich stets anstrebe, zu treten. In den ersten zwei Durchgängen, in denen ich eher eine Art Frontalunterrichtssituation erlebt habe (ich vorn, Teilnehmende in Schülerreihen), habe ich mich entschieden, eine neue Lernsituation zu schaffen. Die Anordnung der Sitzgelegenheiten wurde so geändert, dass alle, auch die Begleit- beziehungsweise Lehrpersonen und ich, gesessen haben. Im zweiten Schritt habe ich mich mit Vornamen vorgestellt und das Duzen angeboten.

Diese Entscheidung beruhte auf meiner Beobachtung, dass die Sie-Form im Deutschen aufgrund der höheren syntaktischen Komplexität oft eine Hemmung bedeutete, die dazu führte, dass die Teilnehmenden sich nicht meldeten. Im dritten Schritt wurde die begleitende Lehrperson mit in die Gruppeninteraktion eingeladen. Die Lehrperson aus der Schule machte immer mit, mein Eindruck war jedoch, dass sie die Mitarbeit nicht besonders begeisterte. Im Gegensatz dazu fanden die Schüler:innen es gut, dass die Lehrperson miteingebunden wurde. Im Sinne der Schwellentheorie bedeuten diese Schritte, dass eine Lernsituation geschaffen wird, in der sich alle, losgelöst von ihren Rollen, auf Augenhöhe begegnen können. So kann eher Wissen vermittelt werden, und Rollen müssen nicht ausgefüllt und gelebt werden. An den Reaktionen der Teilnehmer:innen (Lehrkraft oft irritiert, Schüler:innen weniger gehemmt) zeigt sich die Durchlässigkeit der eigenen Schwellenfähigkeit. Wie schon oben angemerkt, gab es in meinen ersten beiden Veranstaltungen bei TU@Adam's Corner teilweise viele Störungen und viel Desinteresse seitens der Teilnehmenden. Beim ersten Auftreten der Störungen war ich zunächst sehr verunsichert und verärgert (Liminalitätszustand). Ich konnte diese Gefühle wahrnehmen und reflektieren und bin zu der Entscheidung gekommen, dass sich etwas in der Interaktion ändern muss. Dabei stand ich jedoch im inneren Konflikt: Wie komme ich aus diesem Dienstleistungsverhältnis heraus, ohne die Gefühle und die Umstände der Flucht der Teilnehmer:innen zu missachten? Konkret habe ich meinen Vortrag unterbrochen und um Pause gebeten. Nach der Pause habe ich meine eigene Wahrnehmung der Situation den Teilnehmer:innen geschildert und gesagt, dass ich mein Wissen nur dann weitergeben möchte, wenn diese es auch wollen, und die Möglichkeit eröffnet, den Vortrag zu verlassen. Danach gab es eine sofortige Änderung des Klimas mit mehr Beteiligung und keinen weiteren Störungen. Im Sinne des Schwellenkonzepts bedeutet diese Umkehrung zum einen das Verlassen der Dienstleistungsidee von meiner Seite und zum anderen, das eigenverantwortliche Lernen in die Hände der Lernenden zu geben. Außerdem habe ich in dieser beschriebenen Situation selbst eine Schwelle überschritten, weil ich trotz der herausfordernden Lebensumstände der Teilnehmenden diesen meine eigene Wahrnehmung und Unzufriedenheit zugemutet und dabei auch eigene negative Gefühle überwunden habe. Interessanterweise mündete diese »Zumutung« in die Vertiefung des gegenseitigen Vertrauens.

Eine nächste Situation betrifft die Themen des mentalen Lexikons und des pränatalen Lernens. Beim ersten Thema kam der große Stolperstein auf der ersten Folie. Es erschien absolut unmöglich für die Gruppe und mich, die Worte »mental« und »kognitiv« zu vermitteln. Den Zugang zu diesem Thema haben wir als Gruppe erst gefunden, nachdem in der Gruppe festgestellt

wurde, dass alle (außer der begleitenden Lehrperson) mindestens drei Sprachen sprechen und dass anhand von selbst erlebten Koaktivierungsmustern in den Sprachen dann klar wurde, was Kognition ist. Alle Teilnehmer:innen in diesem TU@Adam's Corner konnten im Deutschen sowie in ihren anderen Sprachen Lexeme finden, die entweder semantisch oder phonologisch ähnlich sind und die in allen drei Sprachen beim Abruf von lexikalischem Wissen mitaktiviert werden. Das Zentrale an dieser Erfahrung war die selbst ermöglichte Teilhabe am zu vermittelnden Wissen. Auch hier lassen sich die einzelnen Schwellenphasen erkennen: der Zustand des Nichtwissens (was ist »Kognition«/»mentales Lexikon«), der Liminalitätszustand (die Lehrende vorn weiß es, ich nicht) und das neue Wissen (ich kann die Begriffe aufgreifen und selbst den Prozess durchleben). Beim Thema »pränatales Lernen« kam die Herausforderung durch die kulturelle und religiöse Verschiedenheit Aller, der Teilnehmer und meiner Person. In dieser Gruppe waren nur junge Männer, viele von ihnen waren dem Islam angehörig und über das gewählte Thema bestürzt. Es schien mir, dass die jungen Teilnehmer in dieser Gruppe eventuell aus religiösen Gründen die pränatale Thematik grundsätzlich zunächst abgelehnt haben. Erst nachdem ich eine Datei vorgespielt habe, in der die Geräuschumgebung eines sich im Mutterleib befindenden Babys simuliert wurde (mit Herzschlag, Blutfluss, Verdauungsgeräuschen etc.), wurde das Thema für die Teilnehmenden greifbar.

In der Einleitung wurden auffällige Handlungen seitens der begleitenden Lehrkräfte erwähnt, auf die ich nun näher eingehen möchte. Die beiden Situationen sind nicht meinen eigenen Adam's Corner vorgefallen. Bei beiden Lehrkräften handelt es sich um Männer, die gegenüber der Vortragenden unhöflich waren: Bei der einen Situation unterbrach der Lehrer die Vortragende mehrmals, um die Inhalte nochmals wiederzugeben; in der anderen Situation unterbrach der Lehrer ebenfalls und fasste dann die Inhalte falsch zusammen. In beiden Fällen handelte der Lehrer ungefragt. Im Kontext der Schwellentheorie sind beide Verhaltensweisen als Einstellungseffekt zu deuten, da der Lehrer vermeintlich einen besseren Lösungsweg als die Vortragende weiß. Unabhängig davon, dass so ein Verhalten nicht nur unangemessen ist, sondern auch die Kompetenz der Vortragenden angreift, ist die Ursache dafür eine komplett fehlende Reflexion der eigenen Haltung (= Einstellungseffekt).

Eine außergewöhnliche Erfahrung für die Teilnehmer:innen und für mich als Lehrende in TU@Adam's Corner war die Vorstellung und Nutzung eines Eye-Tracking-Geräts als Teil der Vorstellung des Vortrags zum Thema Sprache und Kognition. Für die Teilnehmer:innen dieses TU@Adam's Corner bestand die Möglichkeit, während dieser Sitzung an einem von mir mitgebrachten Eye-Tracking-Gerät zu arbeiten. Sie durften unter Anleitung selbst

eine kleine Studie durchführen und im Anschluss auch die Daten sichten. Die Ermöglichung der interaktiven Teilhabe hat ein Empowerment unter den Teilnehmenden ausgelöst, das eine in der Gruppe verlaufende Schwel- lenerfahrung eingeleitet hat. Dazu gehörte auch der haptische Zugang zum Gerät, da die jungen Männer aus diesem TU@Adam's Corner das Gerät unter Anleitung selbst bedienen durften. Auch diese Erfahrung zeigt, wie wichtig die Lernumgebung sowie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernen- den ist.

TU@Adam's Corner zum Thema Schwellenkonzept

Im Folgenden möchte ich eine der letzten vor der Corona-Pandemie und vor Ort stattfindenden Sitzungen des TU@Adam's Corner beschreiben, welche ich als außerordentlich gelungen empfand. Dieses TU@Adam's Corner fand im Mai 2019 an der TU Dortmund statt und wurde dem Thema des Schwellenkonzepts gewidmet. Die Gruppe bestand aus etwa 15 Jugendlichen, ein Drittel davon Frauen. Alle sind nach Deutschland ohne ihre Eltern und Familie geflüchtet und hatten zu dem Zeitpunkt unterschiedlich lange in Dortmund beziehungsweise in Deutschland gelebt. Die Sitzung wurde nicht im klassischen Vortragsformat gestaltet, sondern wir haben nach der Ankunft der Teilnehmer:innen und der Lehrkraftbegleitung zusammen den Raum so gestaltet, dass wir in einem Kreis sitzen konnten. Im Anschluss daran habe ich mich vorgestellt und die Gruppe gebeten, mich mit Vornamen zu adressieren. Die Vorstellung ging dann die Runde durch. Mein Vorschlag, die Vornamen zu nutzen, wurde von allen sehr positiv aufgenommen. Da viele Teilnehmer:innen aus dem Nahen Osten kamen, war die Aussprache mancher dieser Namen für mich und die deutsche Lehrkraft sehr schwierig. Die Umkehrung der Situation zu einer Situation, in der die Professorin und die Lehrkraft etwas nicht können, war die erste sichtbare Schwel- lenerfahrung in der Gruppe und wurde mit Freude entgegengenommen. In einem nächsten Schritt habe ich dann im Sitzen meine Präsentation zur Schwellen- theorie begonnen und zunächst einen Austausch zu der Frage »Was ist Ler- nen?« angeregt. Dabei ist aufgefallen, dass sich die Schilderungen der jun- gen Geflüchteten im Laufe des Gesprächs zunehmend auf die persönlichen Lernerfahrung bezogen und die Teilnehmer:innen sich mehr und mehr ein eigenes Urteil bildeten, unabhängig vom Erzählten der Lehrpersonen.

Die größte Schwel- lenerfahrung in dieser Runde hatte nach meinen Er- fahrungen die begleitende Lehrkraft. Sie hat immer wieder die Lernenden kommentiert, indem sie ihr Erstaunen über die Art der Erfahrung äußerte. Diese Kommentare waren eine Mischung aus Überraschung, Staunen und großem Beeindruckt-Sein. Im weiteren Verlauf der Sitzung habe ich weitere

zentrale Begriffe der Schwellentheorie vorgestellt und erläutert (Liminalität, negative Gefühle und das Gefühl der Unsicherheit im Liminalitätszustand). Danach nahm jede:r im Raum einen Platz im Stehen ein, und auf meine Bitte hin sollte jede:r in der letzten Zeit durchlebte Schwellenerfahrung teilen. Ganz wesentlich bei dieser Übung war, dass ich und meine Kollegin, mit der ich diese Sitzung abhielt, die ersten waren, die eine sehr persönliche Schwellenerfahrung teilten. Die persönliche Teilnahme und Öffnung seitens der Lehrenden führte dazu, dass sich auch die Lehrkraft getraut hat, ein Stück weit etwas Persönliches mitzuteilen. All dies wirkte wie eine Art Katalysator in der Gruppe. Die Teilnehmer:innen teilten sehr wertvolle und persönliche Schwellenerfahrungen und konnten in der Verbalisierung auch zwischen den unterschiedlichen Schwellenphasen unterscheiden und diese beschreiben. Es sollte hier nicht der Eindruck entstehen, dass nur über positive Schwellenerfahrungen berichtet wurde. Eine Person zum Beispiel äußerte die folgende Erfahrung: »Vor 2012 habe ich mit meinen Eltern gelebt. Ich bin in Deutschland allein und habe mich sehr allein gefühlt. Jetzt weiß ich aber, was ich mache.« Eine andere Person beschrieb folgendes: »Erst habe ich nur geguckt, dann 2018 habe ich entschieden.«⁸ Fast alle der Teilnehmer:innen dieses TU@Adam's Corner betrachteten ihre Ankunft in Deutschland oder die Entscheidung, nach Deutschland zu kommen, als die größte Schwellenerfahrung überhaupt. Sie äußerten ihre Ängste, ihre Einsamkeit, ihre Entbundenheit aus den familiären, vertrauten Strukturen ihrer Heimat. Viele äußern auch Einbrüche im Vertrauen, die auf die zum Teil dramatischen Erlebnisse aus der Flucht zurückzuführen sind.

Diese gemeinsame Schwellenerfahrung, das Teilen und der Austausch zwischen allen, die an dem Tag bei TU@Adam's Corner anwesend waren, war sehr emotional und rührend. Es flossen sogar Tränen. Einige der jungen Frauen haben sich schließlich getraut, an mich heranzutreten, um sich persönlich für die Sitzung zu bedanken, und mich dabei leicht an den Armen berührt. Das war in meiner Erinnerung auch das erste TU@Adam's Corner, in dem auf den zeitlichen Rahmen nicht so geachtet wurde. Mit anderen Worten, wir sind erst dann fertig geworden, als der Austausch fertig war (nach Ablauf der regulären Seminarzeit). Außerdem war außergewöhnlich, dass die Lehrkraft sogar länger geblieben ist, um mit mir nochmals in den Austausch zu gehen. Auch von der Lehrkraft habe ich große Wertschätzung erhalten. Sie sagte mir, dass sie die Gruppe bislang noch nicht so gelöst erlebt hätte.

Es lässt sich hinzufügen, dass zu den Grundkonzepten und Grundausrichtungen der Schwellentheorie auch eine Art persönlicher Mut gehört, der sich dadurch auszeichnet, dass man die eigene Schwelle überwindet, Authentisches und Persönliches preiszugeben. Ich weiß natürlich nicht, wie

nachhaltig die Schwellenerfahrung für die Teilnehmer:innen dieses TU@Adam's Corner geblieben ist. Dass diese aber geschehen ist, bleibt unbestritten.

Aus meiner Sicht der größte Beitrag der Schwellentheorie ist die Möglichkeit, sich stets in eigener Haltung zu überprüfen. Diese Möglichkeit haben alle, die sich in einem Lernraum befinden; ebenso alle, die bereit sind, sie in Anspruch zu nehmen. Auch wenn die Schwellentheorie nach Ray Land eher nach außen gerichtet ist und eher Lernerfolge im Blick hat, liegen die Reflexion und Wahrnehmung der eigenen Haltung allen mit der Schwellentheorie verknüpften Prozessen zugrunde.

Anmerkungen

- 1 Vgl. das Interview von Barbara Mertins und Patricia Ronan mit dem langjährigen Leiter von Adam's Corner Wolfgang Euteneuer in: Barbara Mertins/Patricia Ronan (Hg.): *ankommen // angekommen (verorteten. Räume kultureller Teilhabe)*. Bielefeld 2022, S. 80–88; ein erster Bericht auch Katharina Christa Schüppel: *Kulturelles Erbe interkulturell. Adam's Corner@St. Reinoldi*. In: Wolfgang Sonne/Barbara Welzel (Hg.): *St. Reinoldi in Dortmund: Forschen – Lehren – Partizipieren*. Oberhausen 2016, S. 211–215.
- 2 Vgl. Barbara Mertins: *Teilhabe. >psycholinguistics laboratories< TU Dortmund*. In: Sarah Hübscher/Christopher Kreutchen (Hg.): *ContactZone*. Dortmund 2021, S. 62–67; dies.: *Diversitätsdialoge im Licht des Schwellenkonzepts*. In: Alexander Gurdon/Sarah Hübscher/Christopher Kreutchen (Hg.): *Resonanzen // Interventionen (verorteten. Räume kultureller Teilhabe)*. Bielefeld 2022, S. 90–97.
- 3 Vgl. hierzu auch das Spektrum der Beiträge in Claudia Gärtner/Britta Konz/Andreas Zeising (Hg.): *Begegnungsräume // Kontaktzonen (verorteten. Räume kultureller Teilhabe)*. Bielefeld 2022.
- 4 Vgl. u. a. Ray Land/Jan H. F. Meyer/Michael T. Flanagan (Hg.): *Threshold Concepts in Practice*. Rotterdam 2016; Ray Land: *There could be trouble ahead: using threshold concepts as a tool of analysis (International Journal for Academic Development 16, 2/2011)*. S. 175–178; Ray Land/Jan H. F. Meyer: *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Dynamics of Assessment*. In: Ray Land/Jan H. F. Meyer/Caroline Baillie (Hg.): *Threshold Concepts and Transformational Learning (Educational Futures: Rethinking Theory and Practice, Bd. 42)*. Rotterdam/Boston/Taipei 2010, S. 61–81: 42; Ray Land/Julie Rattray/Peter Vivian (Hg.): *Learning in the Liminal Space: A Semiotic Approach to Threshold Concepts (Higher Education 67, 2/2014)*. S. 199–217; Konzept diskutiert in Ray Land: *Toil and Trouble: Threshold Concepts as a Pedagogy of Uncertainty*. In: Land/Meyer/Flanagan: *Threshold Concepts*, S. 11–24.
- 5 Vgl. z. B. ebd.
- 6 Ebd.
- 7 Ebd.
- 8 Die Beispiele wurden zur besseren Verständlichkeit grammatikalisch angepasst.