

Sara Agiba

LERNEN DURCH
IRRITATION

Ein Beitrag
zur Untersuchung
kulturbezogener
Lernprozesse bei
ägyptischen
DaF-Lernenden

Sara Ahmed Sayed Ahmed Agiba

Lernen durch Irritation.

Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse
bei ägyptischen DaF-Lernenden

Sara Ahmed Sayed Ahmed Agiba

Lernen durch Irritation

Ein Beitrag zur Untersuchung
kulturbezogener Lernprozesse
bei ägyptischen DaF-Lernenden



Gedruckt mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes

**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-86205-501-2 (print)
ISBN 978-3-86205-946-1 (E-Book/PDF)

zugl. Dissertation an der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2017
Alle Rechte vorbehalten

www.iudicium.de

Danksagung

Die vorliegende Studie stellt meine im Oktober 2016 verteidigte Dissertationsarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig dar. An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die zum Gelingen meiner Untersuchung beigetragen haben. Mein erster Dank geht an meinen Doktorvater Professor Dr. phil. habil. Claus Altmayer, der das Vorhaben von den Anfängen bis zur fertigen Arbeit wohlwollend unterstützt und begleitet hat. Ihm verdanke ich seine konstruktive Kritik, seine wertvollen Anregungen und seine ständige Bereitschaft zu fachlichen Diskussionen. Dank gebührt Herrn Professor Dr. phil. Salah Helal für seine freundliche Bereitschaft zur Übernahme des Zweitgutachtens und seine hilfreichen Ratschläge. Bedanken möchte ich mich ebenso recht herzlich bei der Lehrkraft Frau Lea Scholz und den TeilnehmerInnen des Workshops im Rahmen meiner empirischen Studie. Ohne sie wäre die Untersuchung und somit diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ein besonderes Dankeschön geht an den DAAD für die Finanzierung des gesamten Projekts im Rahmen des GERLS-Programms (German Egyptian Research Long-Term Scholarship), die die Anfertigung meiner Dissertation in dem vorgesehenen Zeitrahmen ermöglicht hat. Professorin Riham Tahoun, Assistent Professor Reda Kotob und Professor Assem El Ammary gilt mein Dank für die Ankündigung meines Workshops an der jeweiligen Germanistikabteilung.

Dank gebührt Dr. Siegfried Steinmann, Dr. Michael Dobstadt und Dr. Rebecca Zabel für die bereichernden Diskussionen, die freundliche Unterstützung, wertvolle Tipps und Ratschläge. Ebenso möchte ich mich ganz herzlich bei den Teilnehmenden des kulturwissenschaftlichen Kolloquiums im Herder-Institut für die intensiven und kontroversen Diskussionen bedanken, die oft meine Arbeit vorantrieben.

Ein ganz spezielles Dankeschön geht an Dr. Mahmoud Agiba, Dr. med. Nadia Agiba, Esraa Agiba und Aya Agiba für die organisatorische und technische Hilfe bei der Durchführung der empirischen Untersuchung in Kairo.

Recht herzlich möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, denen die Arbeit gewidmet ist. Sie haben mich stets unterstützt und an mich geglaubt. Von ihnen habe ich die Zielstrebigkeit und die Willensstärke gelernt, die mir bei der Anfertigung dieser Arbeit nur zugute kamen.

Von ganzem Herzen danke ich meinem Mann Ahmed Elgouhary für seine vorbehaltlose liebevolle Unterstützung, seine hilfreichen Tipps und die ge-

Danksagung

meinsamen Diskussionen, die mich oft inspirierten. Ihm verdanke ich sein Verständnis für die viele Zeit, die für die Verwirklichung dieses Vorhabens in den vergangenen Jahren vor allem in der Schreibphase notwendig war, seinen Glauben an mich und an das Gelingen des Projekts.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
2. Irritation im Kontext kulturbezogenen Lernens	15
2.1 Empirische Forschung zu kulturbezogenem Lernen in den Fremdsprachenwissenschaften	15
2.2 Zum Begriff des kulturbezogenen Lernens	21
2.2.1 Zu den lerntheoretischen Grundlagen	22
2.2.1.1 <i>Expansives vs. defensives Lernen nach Holzkamp</i>	25
2.2.1.2 <i>Deutungslernen nach Schüßler</i>	27
2.2.1.3 <i>Lernen als Emotionslernen nach Arnold</i>	30
2.2.2 Die kulturelle Komponente als Inhalt des kulturbezogenen Lernens	31
2.3 Irritation als Konzept	34
2.3.1 Begriffserklärung	34
2.3.2 Irritation (Störung) in der Systemtheorie	39
2.3.2.1 <i>Irritation als systeminterner Zustand</i>	40
2.3.2.2 <i>Irritation als Selbstirritation des Systems</i>	41
2.3.3 Irritation in der Erwachsenenbildung	42
2.3.3.1 <i>Erkenntnistheoretische Irritation</i>	43
2.3.3.2 <i>Irritationen als Bildungs- und Lernanstöße</i>	45
2.3.3.3 <i>Irritation als didaktisches Konzept</i>	49
2.4 Schlussfolgerung	52
2.5 Ableitung und Formulierung der Forschungsfrage	54
3. Die methodische Vorgehensweise	56
3.1. Aufbau der empirischen Untersuchung	56
3.1.1 Auswahl der thematischen Lernbausteine (Genderdiskurs)	58
3.1.2 Erster Baustein	62
3.1.3 Zweiter Baustein	66
3.1.4 Dritter Baustein	71
3.1.5 Abschlussprojekt	73
3.2 Datenerhebung	74
3.2.1 Workshopdurchführung: Erster Tag	76
3.2.2 Workshopdurchführung: Zweiter Tag	77
3.2.3 Abschlussinterview	79

3.3 Aufbereitung der Daten	80
3.4 Datenauswertung: Methodenfindung	81
3.4.1. Die Gesprächsanalyse	82
3.4.2 Die Diskursanalyse	82
3.4.3 Die dokumentarische Methode	84
4. Datenanalyse	88
4.1 Erster Analyseschritt: Unterrichtssequenzen	88
4.1.1 Der erste Baustein	88
4.1.1.1 „Gleichberechtigung bedeutet nicht Gerechtigkeit“ <i>Kärtchen zur Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern</i>	88
4.1.1.2 <i>Die literarische Geschichte „Ich habe wieder geheiratet“ Teil 1</i>	109
4.1.1.3 <i>Die literarische Geschichte „Ich habe wieder geheiratet“ Teil 2</i>	122
4.1.2 Der zweite Baustein	137
4.1.2.1 <i>Die Einführung: Die Fotokarte und das Tischlerin-Bild</i>	137
4.1.2.2 <i>Der Text „Frauen im Handwerk“</i>	150
4.1.3 Abschlussprojekt: Das Gedicht „Ich bin die Frau bzw. der Mann...“ (exemplarisch)	167
4.1.4 Analyse der Abschlussinterviews	171
4.1.4.1 <i>Abschlussinterview mit F1</i>	172
4.1.4.2 <i>Abschlussinterview mit F2</i>	184
4.1.4.3 <i>Abschlussinterview mit M1</i>	196
4.1.4.4 <i>Abschlussinterview mit F4</i>	207
4.2 Zweiter Analyseschritt: Lernerfallbezogen	209
4.2.1 F1s Reaktion auf Irritation	210
4.2.2 M1s Reaktion auf Irritation	213
4.2.3 M3s Reaktion auf Irritation	216
4.2.4 F2s Reaktion auf Irritation	217
4.2.5 F3s Reaktion auf Irritation	219
4.2.6 F4s Reaktion auf Irritation	220
5. Ergebnisse	222
5.1 Forschungsteilfrage (1): „Wodurch werden ggf. Irritationsmomente ausgelöst?“	222
5.2 Forschungsteilfrage (2): „Wie gehen die LernerInnen mit Irritationen um?“	226

5.3	Forschungsteilfrage (3): „Wie lässt sich der Begriff ‚kulturbezogenes Lernen‘ anhand der Daten konkretisieren und weiterentwickeln?“	236
5.4	Zusammenfassung	240
6.	Fazit und Ausblick	242
7.	Literaturverzeichnis	244
7.1	Forschungsbezogenes Literaturverzeichnis	244
7.2	Materialbezogenes Literaturverzeichnis	255
	Abbildungsverzeichnis	257
	Transkriptionskonventionen	258
	Anhänge	259
	Anhang I: Exemplarische Arbeitsmaterialien des ersten Bausteins	259
	Anhang II: Exemplarische Materialien des zweiten Bausteins	264
	Anhang III: Exemplarische Materialien des Abschlussprojekts	266
	Anhang IV: elektronisch abrufbar unter www.iudicium.de/katalog/86205-501-Anhang.pdf	270
	Ordner (A): Die gesamten Arbeitsmaterialien des Workshops	
	Ordner (B): Interaktionsdaten	
	Ordner (C): Transkriptionen	
	Anhang V: Schlagwortwolke „mächtig“	270

1. Einleitung

In den letzten zehn Jahren bemüht man sich im Bereich Kulturstudien des Fachs Deutsch als Fremdsprache auf einer institutionellen Ebene mit Erfolg darum, mit einem kritisch-reflektierenden Blick das theoretische Fundament der kulturwissenschaftlichen Landeskunde zu legen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig sich vor Augen zu halten, dass die Entwicklung von theoretischen Grundlagen auf einer empirischen Forschung beruhen muss, die die Kluft zwischen Praxis und Theorie, wie sie vornehmlich in der herkömmlichen „Landeskunde“ existiert, überbrückt. Die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung gliedert sich in drei zusammenhängende Richtungen: – wie eben erwähnt – die praxisbezogene, anwendungsorientierte und empirisch fundierte Theoriebildung, die kulturwissenschaftliche Diskursanalyse und nicht zuletzt die empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen (vgl. Altmayer 2006b, 189ff.).

Im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Forschung hat die Theoriebildung lediglich eine funktionale Bedeutung, die ebenso eine „Unterfütterung“ durch die konkrete empirische Forschung benötigt (ebd., 190). Während die diskursanalytische Forschung kulturelle Deutungsmuster untersucht, von welchen die deutschsprachigen Diskurse Gebrauch machen, beschäftigt sich die empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen mit der Untersuchung von kulturbezogenen Lernprozessen. Nach Altmayer wissen „wir über die Prozesse, die zu einer solchen komplexen Kompetenz führen, über die Faktoren, die sie positiv oder negativ beeinflussen, bisher noch sehr wenig [...]. Was der Landeskunde bislang nahezu völlig fehlt, ist eine empirische Basis.“ (Altmayer 2006b, 194). Das liegt u. a. daran, dass in den Kulturstudien etablierte Forschungsmethoden zur Untersuchung von kulturbezogenen Lernprozessen fehlen. Bis dato verfügt der Bereich Kulturstudien über keine standardisierten methodischen Instrumentarien, die einerseits den Gütekriterien der qualitativen bzw. quantitativen Forschung entsprechen. Andererseits sollen die Erhebungs- und die Auswahlverfahren es ermöglichen, kulturbezogene Lernprozesse beobachtbar und die impliziten kulturellen Deutungsmuster der Lernenden explizit zu machen (vgl. Altmayer/Koreik 2010a, 2, sowie Altmayer 2006b).

Empirische Forschung zu kulturbezogenen Lernprozessen ist bis dato das größte Forschungsdesiderat im Bereich Kulturstudien. Es fehlen empirisch abgesicherte Erkenntnisse über den Lernprozess an sich und seinen Ertrag (vgl. Altmayer/Koreik 2010b, 1385, sowie vgl. dazu ausführlich Kapitel 2.1). Genau hier ist das vorliegende Forschungsvorhaben verortet, das sich diesem For-

schungsdesiderat widmet. Die vorliegende Dissertationsarbeit setzt sich zum Ziel, kulturbezogene Lernprozessen insbesondere die Irritationsphase zu erforschen, mit dem Bestreben, letztlich einen Beitrag zur empirisch fundierten Theoriebildung im Kontext kulturbezogenen Lernens zu leisten.

Kulturbezogenes Lernen beim Fremdsprachenerwerb kommt durch intensive Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Texten im weiteren Sinn bzw. mit fremdsprachigen Diskursen zustande. Dabei vollziehen sich Rekonstruktions- und Sinnzuschreibungsprozesse, an denen die LernerInnen mit ihren eigenen Wissensordnungen aktiv mitbeteiligt sind, Bedeutungen reproduzieren und rekonstruieren. Solche Zuschreibungsprozesse können reibungslos ablaufen, solange die im Wissensrepertoire verfügbaren Muster (die Altmayer Deutungsmuster nennt), von denen die LernerInnen Gebrauch machen, mit den im Text verwendeten Mustern übereinstimmen. Hier stellt sich die Frage, wie gehen die LernerInnen damit um, wenn ihre eigenen Muster von den im Text benutzten Mustern abweichen? Wie reagieren die LernerInnen in einer solchen Irritationsphase? Wird der kulturbezogene Lernprozess an dieser Stelle unterbrochen?

Innerhalb des kulturbezogenen Lernens stellt die Irritation eine evident wichtige Phase dar. Allerdings wird diesem Vorgang in unserem Fach bisher noch keine ausreichende Aufmerksamkeit geschenkt. Lediglich in drei Forschungsprojekten (innerhalb eines Forschungsprogramms kulturwissenschaftlicher Landeskunde) wurden das Thema Irritation und ihr Stellenwert rudimentär aufgegriffen und untersucht (vgl. Neustadt/Zabel 2010, Rieger 2010 sowie Zabel 2014). Anders verhält es sich in der Erwachsenenbildung, die das damit verbundene Lernpotenzial erkannt hat und sich sowohl theoretisch als auch praktisch intensiv mit dem Thema der Irritation beschäftigt. Um dieses Forschungsdefizit zu beheben, werden im vorliegenden Forschungsprojekt Irritationsmomente unter die Lupe genommen, die im Rahmen kulturbezogener Lernprozesse stattfinden.

Es wurde eine qualitative empirische Untersuchung mit ägyptischen DaF-LernerInnen bzw. GermanistikstudentInnen durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden drei Unterrichtsbausteine aus widersprüchlichen Materialien zu den kategorialen Mustern „Mann/Frau“ nach dem kulturwissenschaftlichen Ansatz konzipiert und so didaktisiert, dass potenziell Irritationsmomente ausgelöst werden. Die didaktisierten Materialien wurden im Rahmen eines zweitägigen Workshops unter dem Titel „Gender im Diskurs“ mit ägyptischen DaF- und GermanistikstudentInnen in Kairo erprobt, deren Sprachniveau auf der Mittelstufe angesiedelt war. Zur Einschätzung des Workshops wurden ein paar Tage später Abschlussinterviews mit den TeilnehmerInnen durchgeführt. Der Workshop sowie die Abschlussinterviews wurden mit Video- bzw. Audio-

aufnahmegeräten aufgezeichnet. Zur Berücksichtigung der Validität, als eines der wichtigsten Gütekriterien in der empirischen Forschung, beschränkte ich mich auf die Rolle der Forscherin. Dadurch wurde vermieden, nur erwünschte Daten zu erheben und damit ihre Aussagekraft zu gefährden. Eine DAAD-Sprachassistentin vor Ort erklärte ihre Bereitschaft, die Rolle der Lehrerin zu übernehmen, während ich aus Forschungszwecken als Beobachterin agierte.

Bei meiner empirischen Untersuchung handelt es sich um eine explorativ-interpretative Studie, wobei der Lernprozess der Untersuchungsprobanden im Zentrum steht. Demzufolge werden die erhobenen Daten einer zweischrittigen Analyse unterzogen. Zunächst werden die Daten mittels einer entwickelten Sequenzanalyse, die sich auf die dokumentarische Methode stützt, interpretiert. Die feine Sequenzanalyse ermöglicht eine präzise Beobachtung und intensive Untersuchung von Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozessen seitens der TeilnehmerInnen, die aus der Perspektive der Forscherin im Hinblick auf das kulturbezogene Lernen rekonstruiert werden. In diesem Schritt stehen Unterrichts- sowie Interviewsequenzen im Zentrum, während im zweiten Schritt die Reaktionen einzelner LernerInnen auf die Irritation in den Fokus gerückt werden. So soll eine mögliche Typologie für den Umgang mit Irritation ableitbar werden.

Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen eine teilweise Veränderung der Deutungsmuster bei den TeilnehmerInnen, die allerdings keine Voraussetzung für kulturbezogenes Lernen ist. Weiterhin lässt sich anhand der Ergebnisse feststellen, dass ohne *Reflexions- und Bewusstmachungsprozess* keine kulturbezogenen Lernprozesse denkbar sind. Ein reflexiver Umgang mit eigenen und anderen Deutungsmustern ist die bedeutendste Frucht kulturbezogener Lernprozesse, die keineswegs linear sind, sondern sich in einer zirkulären Form vollziehen.

Die theoretischen Annahmen bezüglich des Begriffs „kulturbezogenes Lernen“ sowie der gesamte theoretisch-heuristische Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens werden im zweiten Kapitel ausführlich erläutert. Dabei steht insbesondere die Definition zentraler der vorliegenden Arbeit zugrunde liegender Begriffe wie „Kultur“, „(kulturbezogenes) Lernen“ und „Irritation“ im Zentrum. Im dritten Kapitel werden die empirische Untersuchung und ihr Aufbau präsentiert, indem zunächst die für die drei Bausteine zusammengestellten Materialien samt ihren Didaktisierungen detailliert dargestellt werden. Weiterhin werden die Durchführung sowie die Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren eingehend geschildert. Im vierten Kapitel wird die zweischrittige Analyse der Daten vorgeführt. Im ersten Teil des vierten Kapitels wird die Analyse der Unterrichts- und Interviewsequenzen dargestellt. Im zweiten Teil wird die Analyse der Reaktionen einzelner LernerInnen

auf Irritation vorgestellt. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage sowie die drei Forschungsteilfragen präsentiert und diskutiert, wobei der Begriff „kulturbezogenes Lernen“ datengeschützt konkretisiert wird. Abschließend werden im sechsten Kapitel, ausgehend von der Diskussion der Ergebnisse, ein Fazit gezogen und ein Ausblick und Anregungen für weiterführende Forschungsfragen gegeben.

2. Irritation im Kontext kulturbezogenen Lernens

2.1 Empirische Forschung zu kulturbezogenem Lernen in den Fremdsprachenwissenschaften

In der letzten Zeit entstand sukzessiv eine Reihe von gelungenen empirischen Arbeiten zum kulturbezogenen Lernen. Dazu gehört beispielsweise die Arbeit von Evelyn Röttger zum interkulturellen Lernen im DaF-Unterricht in Griechenland (vgl. Röttger 2004 und 2010). In ihrer empirischen Untersuchung erforscht sie, „inwieweit Forderungen nach interkulturellem Lernen in einem konkreten Land überhaupt umgesetzt werden können und ob die deutschen und griechischen, bilingualen und bikulturellen Lehrkräfte als ‚interkulturelle Mittler‘ fungieren können.“ (Röttger 2010, 8, Hervorhebung im Original). Weiterhin wird überprüft, ob der Einsatz der beiden interkulturell angelegten Lehrbücher *Sprachbrücke* und *Sichtwechsel NEU* in Goethe Instituten sowie in privaten Sprachschulen in Griechenland interkulturelle Lernprozesse anregen kann. Forschungsmethodisch reiht sich die Studie in das Konzept der Triangulation ein. Zur Förderung interkultureller Lernprozesse führen laut Röttgers Studie „die Rücksichtnahme auf spezifische Lerngewohnheiten, die Erstellung kontrastiver sprachlich-kultureller Zusatzmaterialien durch bilinguale, bikulturelle und zudem interkulturell kompetente Personen, die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Wahrnehmung kultureller und sprachlich-kultureller Unterschiede, der Blick auf dominanzkulturelle Ungleichheiten und schließlich der Einbezug (biographischer) Selbstreflexion in die Fortbildung“ (ebd., 21, Hervorhebung im Original). Diese Ergebnisse sind allerdings nicht auf die Situationen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch in anderen Ländern zu übertragen. Röttger plädiert außerdem für weitere empirische Arbeiten zur Realität interkulturellen Lernens.

Ein besonders verbreitetes Thema für empirische Projekte ist die Erforschung des Deutschland-Images bei DaF-LernerInnen. Dorothea Spaniel schreibt beispielsweise über das Deutschland-Image als Einflussfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache in Spanien (vgl. Spaniel 2002 und 2004). Sie greift das in der DAAD-Lektorenarbeitsgruppe 1990 angewendete quantitative Messinstrument auf (vgl. Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren 1999). „Als empirische Grundlage dient das untersuchte Deutschland-Image von 578 befragten Deutschlernern aus 10 Regionen Spaniens in Abhängigkeit von Soziodemographika, direkten Kontakten, Medienutzung und der Dauer des Sprachunterrichts“ (Spaniel 2004, 166). Das

Deutschland-Image wurde anhand einer freien Assoziation sowie geschlossener Fragen mit erarbeitetem Antwortkatalog empirisch abgefragt. Die Studie zeigt, dass „weder den Massenmedien noch dem Primärkontakt über die Ausgestaltung von Mobilitätsprogrammen allein die Verantwortung für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Deutschland-Image in den jeweiligen Ländern zukommt“ (ebd., 171).

Eine weitere Arbeit zu Deutschlandbildern stammt von Matthias Grünewald. Mittels einer Longitudinalstudie erforscht er Deutschlandbilder japanischer DeutschlerInnen (vgl. Grünewald 2005). Er befragt 500 japanische DeutschlerInnen im ersten Studienjahr zu Beginn des Deutschunterrichts. Die gleichen Versuchspersonen werden nach einem Studienjahr nochmals befragt. Eine mögliche Veränderung von Fremdbildern sowie das Einflusspotential des Deutschunterrichts werden empirisch untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass „es durch eine Beschäftigung mit Deutschland, wie sie im Deutschunterricht unausweichlich geschieht, wenigstens punktuell durchaus zu einer Relativierung solcher Funktionszuschreibungen kommen kann“ (ebd., 316).

Astrid Ertelt-Vieth untersucht interkulturelle Lernprozesse im Rahmen eines russisch-deutschen Schüleraustauschs mit dem Ziel, die Grundlage „für eine kulturwissenschaftliche, in Handlungs- und Zeichentheorien gleichermaßen verankerte und außerdem empirisch fundierte Theorie interkulturellen Lernens“ (Ertelt-Vieth 2005, 314) zu schaffen. Die kulturspezifischen Bilder der russischen SchülerInnen und der durch den Schüleraustausch mögliche Wandel solcher Bilder stehen im Mittelpunkt des empirischen Projekts. Forschungsmethodisch kommen schriftliche Befragung, russischsprachige Interviews vor und nach der Deutschlandreise sowie teilnehmende Beobachtung in diesem Kontext zur Anwendung. Anhand einer entwickelten Symbol- und Lakunen-Analyse – wobei der Lakunenbegriff in dieser Arbeit auf eine subjektive Art und Weise umgesetzt wird – kommt Ertelt-Vieth zu dem Ergebnis, dass „das Individuelle und das Situative [...] Ausgangspunkte der Veränderung von Individuum und Kultur“ sind (ebd., 310). Desweiteren können die Transformationen von Handlungen zu Erfahrungen „die Tauglichkeit kulturspezifischer Modelle für inter- und/oder intrakulturelle Kommunikation, d. h. deren Befördern und Aufrechterhalten, offenbaren. Es werden Gründe für das Ausbleiben oder Verhindern solcher Transformation im Sinne von Erfahrungsresistenz genannt“ (Ertelt-Vieth 2005, 307).

Jan Paul Pietzuch befasst sich anhand einer computerbasierten Korpusanalyse mit den Themen Landeskunde und Kultur und nicht zuletzt mit dem (inter)kulturellen Lernen im Zeitraum von 1999 bis 2009 mit dem Bestreben, einen sowohl theoretisch als auch empirisch fundierten Beitrag zur Kulturdidaktik

zu leisten (vgl. Pietzuch 2009, 108ff.). Pietzuch kritisiert in seinem Projekt „deduktiv entwickelte und normativ begründete Modelle interkultureller Kompetenzen [...] wie auch deren Praktikabilität und ‚Messbarkeit‘“ (ebd., 108). Er plädiert stattdessen für empirisch fundierte Modelle, die von einem individuellen kulturellen Lernprozess ausgehen.

Die empirische Beschäftigung mit dem kulturbezogenen Lernen erfährt in jüngster Zeit eine deutliche Aufwertung, erkennbar zum Beispiel daran, dass im Oktober 2010 eine Ausgabe der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (ZiF) zum Thema „Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache“ erschien, in der einige empirische Studien und deren Ergebnisse vorgestellt wurden, welche den Versuch unternehmen, im Hinblick auf die jeweilige Problemstellung im Kontext des kulturbezogenen Lernens geeignete Forschungsverfahren zu entwickeln und empirisch fundierte Kenntnisse zum kulturbezogenen Lernprozess zu liefern. Dazu gehört u. a. das Forschungsprojekt von Manfred Kaluza, welches mit Hilfe der Grounded Theory die Fragestellung untersucht, „wie sich internationale Studierende in einem studienvorbereitenden Kurs zu dem Thema ‚Erinnerung und Gedächtnis‘ der deutschen Erinnerungskultur nach 1945 annähern“ (Kaluza 2010, 1). Ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie lässt sich festhalten, dass kulturbezogenes Lernen ein stark individualisierter Prozess ist (ebd.).

In der Pilotstudie von Claus Altmayer und Katharina Scharl werden kulturbezogene Sinnzuschreibungsprozesse von DaF-LernerInnen zum Thema „Deutsche gegen rechte Gewalt“ anhand eines entwickelten sequenziellen Verfahrens erforscht (vgl. Altmayer/Scharl 2010). Kulturbezogenes Lernen versteht sich in dieser Studie als ein im Rahmen einer Auseinandersetzung mit einem fremdsprachigen Text im weiteren Sinn entstehender Sinngebungsprozess. Ebenso bestätigt die Untersuchung von Altmayer und Scharl, dass die Bedeutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse „hochgradig komplexe und zudem höchst individuelle Prozesse“ sind (ebd., 58). Individuell verfügbare Wissensressourcen, metakognitive und affektive Faktoren steuern die Rekonstruktions- und Interpretationsprozesse (vgl. ebd., 50). Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass man „der Diskursivität individueller Deutungsrepertoires wieder stärker gerecht werden“ muss (ebd., 59). Eine Veränderung der eigenen Deutungsmuster wird im Rahmen dieser empirischen Arbeit nicht erwiesen.

Das Projekt von Eva Neustadt und Rebecca Zabel widmet sich der Fragestellung, „inwieweit kulturbezogene Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache in der Auseinandersetzung mit einem Diskurs stattfinden“ (Neustadt/Zabel 2010, 1). Mittels diskursiver Leitfadenterviews zum

Thema „Neubau der Leipziger Universität“ wurden qualitative Daten erhoben, die später sequenziell analysiert wurden. Zabel und Neustadt kommen im Rahmen ihrer Studie zu der Einschätzung, dass eine „inszenierte“ Teilhabe am Diskurs sowie ein „praktisches Können“ – die Fähigkeit, Fragen zu stellen, auf ähnliche Erfahrungen aus vergleichbaren Erlebnissen zurückzugreifen und Analogien anzuführen – Komponenten des kulturbezogenen Lernens sind (vgl. ebd., 74). Davon ausgehend können nicht nur die Was-Ebene (die inhaltliche), sondern auch die Wie-Ebene („prozedural-formale“ Faktoren) als interessanter Untersuchungsgegenstand im Kontext kulturbezogenen Lernens im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd.). Auch im Rahmen dieser Untersuchung wurde keine Veränderung der eigenen Deutungsmuster festgestellt.

Das Projekt von Antje Rüger beschäftigt sich mit der Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. Anhand eines Software-Programms erhob Rüger qualitative Daten im Rahmen der DeutschlehrerInnenausbildung an einer kolumbianischen Universität. „Diese Daten ermöglichen aber einen Einblick in ganz individuelle Interpretationen und Gedanken, die die teilnehmenden Studierenden im Umgang mit Texten zu aktuellen Debatten im deutschsprachigen Raum aktiviert haben, wie sie diesen Texten Sinn gegeben haben, auch wenn viele Einzelheiten dieser Debatten unbekannt waren“ (Rüger 2010, 97).

Aktuell laufen mehrere Projekte und Dissertationsarbeiten, die einen Beitrag zur empirischen Forschung des kulturbezogenen Lernens leisten. Beispielsweise widmet sich die Dissertationsarbeit von Rebecca Zabel der Fragestellung, inwieweit die vom BAMF organisierten Orientierungskurse den TeilnehmerInnen eine Orientierung bieten (vgl. Zabel 2014 und 2016). In ihrer qualitativen empirischen Studie erhebt sie Kursinteraktionsdaten, die sequenzanalytisch interpretiert werden. Die Sequenzanalyse der untersuchten Kursabschnitte wird durch eine akribische Dokumentanalyse der im Rahmen der untersuchten Kurse verwendeten Materialien ergänzt. Dabei kommt Zabel zu dem Ergebnis, dass im Rahmen des untersuchten Orientierungskurses Desorientierungen und Widerstände häufiger auftreten als kulturelle Orientierung. Zabel entwickelt ein Klassifikationssystem für die Ermöglichung bzw. Verhinderung kultureller (Des-)Orientierung. Zum Schluss konzipiert sie Handlungsempfehlungen zur Modifikation des Orientierungskurskonzeptes (vgl. Zabel 2014, 101f., sowie 2016).

Das jüngste empirisch-theoretische Projekt ist die im Juli 2014 in Bielefeld eingereichte Habilitationsschrift von Roger Fornoff „Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Fornoff arbeitet Anschlusspunkte zwischen dem Gedächtnisdiskurs und Altmayers Deutungsmusterkonzept heraus, um letztlich zur Integration eines modifizierten geschichtli-

chen Erinnerungskonzepts in die kulturwissenschaftliche Unterrichtspraxis im Fach DaF beizutragen (vgl. Fornoff 2016, 6). Seine empirisch-qualitative Longitudinalstudie geht folgende Fragen nach: „Wie lassen sich Lernprozesse organisieren? Welche unterrichtlichen Impulse kommen ihnen zugute, welche hemmen sie? Und nicht zuletzt: Werden die fremdkulturellen mnemohistorischen Wissens- und Deutungsstrukturen mit der eigenen Erinnerungsgeschichte in Beziehung gesetzt? Kommt es dabei zu Neubewertungen eigenkultureller erinnerungsgeschichtlicher Standpunkte und Deutungsmuster oder bleiben diese von den neu erworbenen Wissens- und Deutungsstrukturen unberührt?“ (ebd., 329). Im Rahmen seiner Tätigkeit als DAAD-Lektor an der Germanistischen Abteilung der Universität Belgrad in Serbien führte Fornoff als Bestandsaufnahme Interviews mit serbischen StudentInnen zum Thema Holocaust durch. Anschließend nahmen die StudentInnen im Studienjahr 2012/13 an einer „erinnerungsgeschichtlich-landeskundlichen“ Unterrichtsreihe zum Thema Erinnerungsorte des Nationalsozialismus teil. Nach Ablauf des Seminars wurden die Versuchspersonen erneut zum Thema Holocaust interviewt. Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe eines eigens für diese Untersuchung entwickelten inhaltlichen Codier-Verfahren interpretiert (vgl. ebd., 338).

Bemerkenswert ist, dass die Zahl der Longitudinalstudien zum kulturbezogenen Lernen im Fach DaF bisher begrenzt ist. Auch in den anderen Fremdsprachenwissenschaften existieren bislang nur wenige empirische Studien zum kulturbezogenen Lernen. Ein Beispiel ist Peggy Brunzels Untersuchung über kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität beim Wortschatzerwerb im Französischunterricht der Sekundarstufe I (vgl. Brunzel 2002). In ihrer 12-monatigen explorativen Studie untersucht sie verfügbare kulturelle Konnotationen und deren Entwicklung zu vorab ausgesuchten französischen Begriffen bei 89 Französischlernenden der Sekundarstufe I in Sachsen und Hessen, mit dem Ziel, letztlich einen Beitrag zur Erforschung fremdsprachiger Begriffsentwicklungsprozesse zu leisten sowie „Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für interkulturelles Lernen“ abzuleiten (vgl. ebd., 136). Brunzel kommt zu der Feststellung, dass eine Sensibilisierung für die kulturelle Vielfalt beim *Frühfremdspracherwerb* den fremdsprachlichen Begriffsentwicklungsprozess deutlich unterstützt (vgl. Brunzel 2002, 334). Ihre empirische Studie zeigt außerdem, dass ein hochindividualisierter interkultureller Lernprozess einen nachhaltigen Lernerfolg hat (vgl. ebd., 337). Die Reflexion und die Anwendung von Lernstrategien und -techniken zur „fremdsprachlichen und -kulturellen Bedeutungserschließung [und] Begriffsentwicklung“ sind laut Brunzels Studie ein wirksames Fördermittel zur Individualisierung des kulturbezogenen Lernprozesses (vgl. ebd., 339).

Neben der Arbeit von Brunzel liegt ein empirisches Projekt von Mark Bechtel zum interkulturellen Lernen beim Sprachenlernen im Tandem vor. Im Rahmen eines deutsch-französischen Tandemkurses an der Universität Gießen beschäftigt sich Bechtel mit folgender Frage:

Liegt in der besonderen Form direkter interkultureller Kommunikation, wie sie die Tandemarbeit darstellt, ein Lernort für interkulturelles Lernen vor, der es beiden Tandempartnern gestattet, die eigene und die fremde Perspektive zu erkennen und in Beziehung zu setzen, sich mit der fremden Wirklichkeit und den Lebensbedingungen im anderen Land auseinanderzusetzen, Werte zu konfrontieren und in Frage zu stellen? (Bechtel 2001, 153).

Die Interaktionen der Tandempartner wurden aufgezeichnet. Ausgewählte Ausschnitte wurden transkribiert und Sequenz für Sequenz analysiert. Überprüft wurde, ob ein möglicher Perspektivenwechsel aufgrund der interkulturellen Begegnung im Rahmen der Tandemarbeit nachgewiesen werden kann (vgl. ebd., 157f.). Aus der Diskursanalyse der erhobenen Daten sind sieben Typen von Perspektivenübernahmen und vier Typen von Perspektivenwechseln ableitbar. Zudem weist Bechtels Studie auf die Komplexität und die Individualität des interkulturellen Lernprozesses hin, „dessen Verlauf in der Interaktion zwischen zwei Tandempartnern prinzipiell nicht vorhersagbar und ‚von außen‘ nur bedingt steuerbar ist“ (Bechtel 2003, 365). Die Tandemsituation ist ein fruchtbares Mittel für das interkulturelle Lernen, wobei der Lerner als „erlebendes, entdeckendes und verstehendes Subjekt“ im Zentrum steht (ebd., 367). Interkulturelles Lernen findet im Rahmen der Tandemarbeit erst statt, wenn die Tandempartner „Bezug aufeinander nehmen und eine Vermittlerrolle zwischen eigener und fremder Perspektive einnehmen“ (ebd., 365).

Obgleich die Arbeiten von Bechtel (2003) und Brunzel (2002) zum kulturbezogenen Lernen im Kontext des Französischunterrichtes längst vorliegen, sind erst später Nachfolgevorhaben zu finden, beispielsweise das 2013 erschienene Dissertationsprojekt von Jan-Oliver Eberhardt zu interkulturellen Kompetenzen bei FranzösischlernerInnen (vgl. Eberhardt 2013). Mittels einer explorativen qualitativen Studie mit SchülerInnen der Jahrgangsstufe 10 verfolgt er das Ziel, angemessene curriculare Lernzielanforderungen zu entwickeln und die interkulturelle Kompetenz operationalisierbar zu machen (vgl. Eberhardt 2008, 275). Im Gegensatz zu den Linearprogressionsstufenmodellen von Witte (vgl. Witte 2006 und 2009), die theoretische Annahme bleiben und auf keinerlei empirischen Befunden basieren, versucht Eberhardt in seinem empirischen Projekt erstmals „Deskriptoren und Indikatoren interkultureller Teilkompetenzen“ zu entwerfen. In seiner Arbeit greift er auf das Kompetenzmodell von Michael Byram (1997) zurück, welches die

interkulturelle Kompetenz in fünf unterschiedliche Teilkompetenzen gliedert und somit im Gegensatz zu den Listenmodellen eine Strukturmodell schafft (vgl. Eberhardt 2008, 276f.). Eberhardt kommt zu der Erkenntnis, dass sich FranzösischlernerInnen im Hinblick auf das „Spektrum [...] wie auch [die] Quantität verfügbarer interkultureller Teilkompetenzen deutlich von einander abheben“ (Eberhardt 2008, 292). Zudem ist Eberhardts Studie zufolge eine Berücksichtigung kognitiver, affektiver und konativer Teilaspekte im Rahmen interkultureller Kompetenzmodelle empfehlenswert (vgl. Eberhardt 2013, 457). Darüber hinaus muss ein „dynamisch-flexibler“ Kulturbegriff eine konzeptuelle Basis für ein interkulturelles Kompetenzmodell schaffen (vgl. ebd., 460).

Alle bisher erzielten und empirisch abgesicherten Erkenntnisse zum Begriff kulturbezogenes Lernen bestätigen die Notwendigkeit der Abkehr von einem normativ-konzeptuellen Lernbegriff zugunsten einer Individualisierung der kulturbezogenen Lernprozesse. Die Entwicklung einer brauchbaren praxisbezogenen Definition des kulturbezogenen Lernbegriffs ist in diesem Sinne zwingend notwendig.

2.2 Zum Begriff des kulturbezogenen Lernens

Der Begriff „kulturbezogenes Lernen“ wurde von Altmayer im Rahmen der kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde eingeführt. Die Förderung der Partizipationsfähigkeit der Deutschlernenden als Individuen steht im Vordergrund des skizzierten Konzepts. „Lernen geschieht in Situationen mit anderen Menschen. Wenn sie real nicht vorhanden sind, so werden sie antizipiert (beim Lesen eines Buches etwa). Und Lernen produziert Texte, indem es auf Texte – das können Gedanken sein oder Bilder oder Handlungen – zurückgreift“ (Scholz 2009, 167). Die Aufgabe des Unterrichts besteht demnach darin, den diskursiven „Interaktionsprozess“¹ zwischen einem Text (im weiteren

¹ Solche Interaktionsprozesse vollziehen sich nach Altmayer (2006a, 54) auf zwei unterschiedlichen Ebenen des kulturellen Deutungsmusters. Die erste Ebene ist die „kulturanalytische Ebene der Texte und Diskurse selbst“ (ebd.) (diskursive Ebene) und beschäftigt sich mit dem jeweiligen Deutungsmuster, das in dem jeweiligen Text bzw. Diskurs vorkommt und aktiviert wird, um dem Text einen passenden Sinn zuzuschreiben. Die zweite Ebene, auf der sich die vorliegende Arbeit verortet, ist die der „konkreten und empirischen Verstehensprozesse [...] und Individuen, die mittels der ihnen jeweils verfügbaren Deutungsmuster dem Text einen für sie subjektiv befriedigenden Sinn zuschreiben.“ (ebd.). Diese Ebene lässt sich nach Altmayer „kognitive Ebene“ nennen (vgl. Altmayer 2009, 127).

Sinn) und dem Fremdsprachenlerner bzw. der Fremdsprachenlernerin anzuregen. Altmayer (2006b, 195f.) geht von einer ‚konstruktivistischen‘ Auffassung „kulturbezogenen Lernens“ aus, wobei die LernerInnen als Individuen und Lernen als aktiver Prozess betrachtet werden, dessen Verlauf nicht vorab geplant werden kann, sondern nur von außen durch eine optimale Initiierung der Lernumgebung anzuregen ist. Demnach gilt das kulturbezogene Lernen als Prozess *der Reflexion sowie der Bewusstmachung* und gegebenenfalls der Veränderung von kulturellen Deutungsmustern, über die der Lerner/die Lernerin bzw. das Individuum verfügt, um dem Text einen ‚angemessenen‘ Sinn zuzuschreiben (vgl. ebd.).

Um eine praxisbezogene Definition des kulturbezogenen Lernbegriffs ableiten zu können, möchte ich zunächst den Begriff in zwei wesentliche Komponenten einteilen, erstens das Lernen als prozesshafte Komponente und zweitens die kulturelle Komponente als Inhalt des Lernens.

2.2.1 Zu den lerntheoretischen Grundlagen

Eine Definition von „Lernen“, die aus der Erziehungswissenschaft stammt, lautet folgendermaßen:

Lernen wird hier verstanden als individueller Prozess, der Mitmenschen als kollektiv voraussetzt. Lernen ist im Sinne von ELIAS Ergebnis eines kollektiven kulturellen Lernprozesses. [...] Lernen setzt einen *Bruch* voraus, nämlich zwischen Wahrgenommenem und Wahrnehmendem, der sich im Wahrnehmenden abspielt, aber nicht unabhängig ist vom Wahrgenommenen oder überhaupt dem Wahrnehmbaren. Lernen verändert die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wahrnehmendem. Lernen ist so gesehen eine Erweiterung der Möglichkeiten der Wahrnehmung, wobei in der „Wahrnehmung“ auch schon immer die Deutung und Gestaltung mit enthalten ist. Man kann auch sagen: Lernen ist eine Möglichkeit, eine Handlung zu deuten. (Scholz 2009, 167, Hervorhebung von S. A.)

Der Begriff „Lernen“ wird in unterschiedlichen Disziplinen ausgehend von verschiedenen Lerntheorien (wie bspw. Behaviorismus, Kognitivismus oder Konstruktivismus) definiert (vgl. dazu ausführlich Seel/Hanke 2010 sowie Strobel-Eisele/Wacker 2009). An den unterschiedlichen lerntheoretischen Grundlagen und Lernkonzeptionen lässt sich feststellen, inwieweit die Definition des Begriffs „Lernen“ problematisch, überdisziplinär und vielschichtig ist. In der Pädagogik gehört der Begriff „Lernen“ zu den Grundbegriffen, der wiederum unterschiedlich definiert wird. Göhlich und Zirfas definieren Lernen wie folgt:

Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die *erfahrungsreflexive*, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können (Göhlich/Zirfas 2007, 17, Hervorhebung von S. A.).

Die folgende Tabelle von Ingeborg Schüßler (2008, 4) fasst unterschiedliche lerntheoretische Grundlagen in der Erwachsenenbildung zusammen, die durch ihre Betrachtungsweise der LernerInnen als Individuen gerade in unserem Kontext des kulturbezogenen Lernens eine große Bedeutung gewinnt. Es lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen Lerntheorien sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern nur unterschiedliche Faktoren des Lernprozesses in den Fokus rücken. Besonders hilfreich für meine Forschungsfrage sowie für ein mögliches Operationalisieren des Begriffs „kulturbezogenes Lernen“ scheinen mir der Ansatz des Deutungslehrens von Schüßler, das Konzept des Emotionslehrens von Rolf Arnold und die Theorie des expansiven Lernens von Klaus Holzkamp sowie sein Konzept des Subjektstandpunkts, wobei Irritationen und Konfliktsituationen in den drei genannten Ansätzen als Kommunikationsangebote verstanden werden. Die Ausführung der erwähnten Ansätze soll Gelegenheit geben, eine lerntheoretische Grundlage des „kulturbezogenen Lernens“ abzuleiten.

Erwachsenenpädagogische Lernkonzepte	Lerntheoretische Grundlage
Expansives Lernen (Holzkamp 1993)	Expansive Lernbegründungen sind nach Holzkamp gegeben, wenn der Lernende durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Eine „Handlungsproblematik“ wird aber erst dann zu einer „Lernproblematik“, wenn es dem Subjekt gelingt, Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herauszufinden, wodurch mögliche Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise sie lernend überwunden werden können.
Transformatives Lernen (Mezirow 1997)	Beim transformativen Lernen geht es darum, ausgehend von einer Dilemmata-Erfahrung begrenzte, verfälschte und willkürlich ausgewählte Wahrnehmungs- und Erkenntnismodi durch kritische Reflexion zu überwinden und in funktionale Bedeutungsperspektiven zu transformieren.
Deutungslernen (Schüßler 2000)	Deutungslernen beschreibt die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen. Ziel ist es, ausgehend von Handlungsproblemen sich der eigenen nicht mehr funktionalen Deutungs- und Emotionsmuster bewusst zu werden und diese zu differenzieren bzw. zu transformieren, um die eigene Handlungsfähigkeit wiederzugewinnen.
Signifikantes Lernen (Rogers 1974)	Signifikantes Lernen ist bedeutungsvolles Lernen, welches die ganze Person, rationale wie emotionale Anteile, umfasst. Kennzeichnend für signifikantes Lernen sind nach Rogers das persönliche Engagement des Lernenden, sein Gefühl des Entdeckens, des inneren Antriebs, der Eigenbewertung und des subjektiven Sinns. Als wichtigste Voraussetzungen für signifikantes Lernen gilt Rogers das Lernklima, nämlich eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit sowie die Person des „Facilitator“.
Emotionslernen (Arnold 2005)	Das Lernen Erwachsener stellt sich für Arnold stets als ein emotionales Lernen dar, welches beiläufig und zumeist unbeabsichtigt in Kontexten stattfindet, die zunächst nicht pädagogisch vorstrukturiert sind und in denen alle Beteiligten nur tun, was sie selbst – aufgrund ihrer eigenen Bildungsgeschichte – zu tun in der Lage sind. Im „Emotionslernen“ geht es darum, ausgehend von Konfliktsituationen die eigenen Gefühle zu verstehen (emotionale Bewusstheit), sie sinnvoll zum Ausdruck zu bringen (Kommunikationsfähigkeit), anderen zuhören und sich in ihre Gefühle hineinversetzen zu können (Beziehungsfähigkeit).

Abb. 1: Lerntheoretische Grundlagen (übernommen aus Schüßler 2008, 4)

2.2.1.1 *Expansives vs. defensives Lernen nach Holzkamp*

„Menschen, die durch defensive Lernerfahrungen sozialisiert worden sind, verbinden mit dem Lernen zunächst negative Erfahrung“ (Schüßler 2010, 4)

Im Gegensatz zu den traditionellen psychologischen Lerntheorien wie Behaviorismus und Kognitivismus, die die LernerInnen als von außen determiniert betrachten, geht Holzkamp (1995) in seinen Lerntheorien von einem Subjektstandpunkt aus und betrachtet die LernerInnen als ‚Subjekt‘ bzw. als Individuum. Somit wird das Lernen mit dem eigenen Lebensinteresse des Subjekts gekoppelt. Es handelt sich dabei um menschliches individuelles Handeln „im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1995, 15). Das Hauptlernziel besteht darin, LernerInnen bzw. Individuen „handlungsfähig“ zu machen.

So sieht sich das Individuum den gesamtgesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen in ihren verschiedenen Aus- und Anschnitten stets als in sich gegliederten Verweisungszusammenhängen gegenüber: Diese muß es in seinem Lebensinteresse soweit individuell erfassen, daß es subjektiv begründet über seine Lebens- und Entwicklungsbedingungen verfügen, d. h. subjektiv handlungsfähig werden kann. (Holzkamp 1995, 188)

„Subjektiv handlungsfähig“ zu werden lässt sich nach Holzkamp als Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen beschreiben, die ohne die so genannte „Lernproblematik“ schwer vorzustellen ist. Solche gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge können sich zu einem Lerngegenstand entwickeln, jedoch erfolgt die Bestimmung durch das Subjekt, dem sich gewisse Lerngegenstände in einer Handlungssituation als Problem bzw. als „Lernproblematik“ darstellen können (vgl. ebd., 181). Solch eine Lernproblematik entsteht durch den möglichen Widerspruch zwischen den „subjektiven Lerninteressen und den fremdgesetzten Anforderungen“ (Holzkamp 1995, 212). Erst wenn das Subjekt mit seinem „Vorgelesenen“ eine Handlungssituation bzw. eine Handlungsproblematik aufgrund eines solchen Widerspruchs nicht bewältigen kann, bildet sich eine Lernproblematik heraus (vgl. ebd.). Solch eine Widersprüchlichkeitserfahrung bzw. Diskrepanzerfahrung führt zu einer Lernhaltung, die zur Überwindung der Lernproblematik beiträgt.

Es besteht demnach nicht nur objektiv eine *Diskrepanz* zwischen dem Stand des Vorgelesenen und dem Lerngegenstand, sondern diese Diskrepanz muß

mir im Zusammenhang einer Lernproblematik auch *erfahrbar* werden können, ich muß also bemerken, daß es mit Bezug auf den jeweiligen Gegenstand *mehr zu lernen* gibt, als mir *jetzt schon zugänglich* ist (Holzkamp 1995, 212, Hervorhebungen im Original).

Diesen Prozess, angefangen bei der Entstehung einer Lerndiskrepanz bis hin zur Ausgliederung einer Lernproblematik, nennt Holzkamp „Lernschleife“ (Holzkamp 1995, 183). In dem Moment, wo das Subjekt durch eine Lerndiskrepanz erkennt, dass es etwas zu lernen gibt, sucht es motiviert danach. Solche Lernschleifen führen durch die Lerndiskrepanz zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten bzw. der Lebensqualität (vgl. ebd., 190). Dabei spricht Holzkamp von „expansivem Lernen“. Im Gegensatz zum expansiven Lernen beschäftigt sich der Lerner beim „defensiven Lernen“ nicht mit der Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten, sondern mit der „*Abwendung von deren Beinrächtigung [sic!] und Bedrohung*“ (Holzkamp 1995, 190, Hervorhebung im Original).

Weiterhin weist Holzkamp darauf hin, dass nicht jede Überwindung einer Lernproblematik „qualitative Lernsprünge“ verlangt. Dies hängt einerseits von der „Elaboriertheit einer Lernproblematik“ und andererseits von der Tiefe des Lerngegenstands ab (vgl. Holzkamp 1995, 239). Holzkamp schreibt:

Auf der einen Seite muß hier die Tiefe des Lerngegenstands so ausgeprägt sein, daß dessen Bedeutungsstrukturen in sich *mehrere Vermittlungsebenen* aufweisen; auf der anderen Seite aber die Lernproblematik beim gegebenen Stand des Vorwissens vom Subjekt noch so wenig elaborierbar, daß durch die Diskrepanzerfahrung auf der jeweiligen Dimension zunächst nur eine *intermediäre Zwischenebene* der Tiefenstruktur des Lerngegenstandes erreichbar ist (Holzkamp 1995, 239, Hervorhebungen im Original).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang Holzkamps Vorschlag von „wissensuchender Frage – inhaltlicher Antwort“. Holzkamp äußert scharfe Kritik an den typischen „vorauswissenden Lehrerfragen“ sowie „wissendemonstrierenden Antworten“ (ebd., 463), die im traditionellen Schulsystem vorherrschen. Weiterhin kritisiert er die schulorganisatorische Trennung zwischen Lernen und Fragen (vgl. ebd., 474). Als Alternative schlägt er die wissensuchende Frage vor, die das Subjekt interessiert und die den Lernprozess fördert. In diesem Sinne gewinnt die Lehrerfrage eine neue Funktion, sie soll das Wissen bzw. die Vorinformation der SchülerInnen über bestimmte Sachverhalte aktivieren.

Mit einem solchen wissensuchenden Einschlag seiner Fragen hätte der Lehrer die Möglichkeit, im weiteren Frage-Antwort-Prozeß der Schülerin

oder dem Schüler Hilfen zu geben, durch welche diese(r) *im Unterricht selbst* seine eigenen Lernproblematiken zu artikulieren und lernend zu überwinden versuchen könnte. (Holzkamp 1995, 471, Hervorhebung im Original).

Holzkamp bezieht sich auf Dillons Konzept der „Unterrichtsdiskussion“ als mögliche kommunikative Alternative zum herkömmlichen Frage-Antwort-Unterricht (vgl. ebd., 474). Die Vorstellung von Fragen zur Förderung der Lernprozesse, indem der Unterricht den LernerInnen ermöglicht, eine eigene Lernproblematik durch Lerndiskrepanzerfahrungen auszugliedern und sie durch Erweiterung und Entfaltung der Handlungsmöglichkeiten zu bewältigen, lässt sich gut auf meine Studie übertragen. Das Holzkampsche Konzept des Lernens wird bei der Beschreibung von kulturbezogenen Lernprozessen in meiner Arbeit berücksichtigt, indem Klassendiskussionen bei der Didaktisierung der Materialien eingeplant werden. Dadurch bietet sich ein Spielraum für Diskrepanzerfahrung. Erweitert wird mein Ansatz durch das Konzept des Deutungslernens nach Schüßler, das im folgenden Punkt ausgeführt wird.

2.2.1.2 Deutungslernen nach Schüßler

„Menschliches Leben vollzieht sich im Modus der Auslegung“ (Tietgens 1986, 119)

Das Konzept des Deutungslernens nach Schüßler (2000) bietet dem Begriff des kulturbezogenen Lernens im Bereich DaF eine theoretische Grundlage. Schüßler geht der Frage des Lernens als Deutungsprozess im Rahmen eines Weiterbildungskurses für Tagesmütter empirisch nach. Ausgehend von der theoretischen Basis des symbolischen Interaktionismus, des Konstruktivismus und des Deutungsmusteransatzes entwickelt sie das Konzept des Deutungslernens. Der in der Erwachsenenbildung verbreitete Deutungsmusteransatz unterscheidet drei Formen des „deutungsanknüpfenden Lernens“:

1. „Wissensvermittlung“ – Vermittlung wissenschaftlichen Wissens meistens durch die Lehrperson
2. „Erfahrungsaustausch“ – Anknüpfung von Deutungsmustern durch Erfahrungsaustausch
3. „Deutungslernen“ – Transformation von Deutungsmustern mittels diskursiv-reflexiver Lernprozesse

(Schüßler 2000, 100, vgl. auch dazu Altmayer 2008)