

# »Um uns zu [...] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen

Sara Agiba

## ► Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Fragestellung, inwieweit Irritationsmomente im Rahmen kulturbezogener Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache in der Auseinandersetzung mit einem Diskurs (im weiteren Sinne) stattfinden. Dafür wurden zunächst konträre Materialien zu den kategorialen Mustern »Mann-Frau« konzipiert, die dann im Rahmen eines zweitägigen Workshops mit ägyptischen DaF-Lernern in Kairo eingesetzt wurden. Im Zentrum der Untersuchung standen die Rekonstruktions- und Sinnzuschreibungsprozesse der Lernenden zum Deutungsmuster »Frau-Mann«, wobei die kulturbezogenen Lernprozesse der Teilnehmenden bei der Auseinandersetzung mit den Materialien mittels Audio- und Videoaufnahmegeräten aufgezeichnet wurden. Die erhobenen Daten wurden anschließend einer zweischrittigen explorativ-interpretativen Analyse unterzogen. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Konkretisierung und Präzisierung des Begriffs *kulturbezogenen Lernens* leisten und somit die empirisch fundierte Theoriebildung im Bereich Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremdsprache vorantreiben.

## 1. Einleitung

Seit den letzten zehn Jahren bemüht man sich im Bereich Kulturstudien des Faches DaF, mit einem kritisch-reflektierenden Blick das theoretische Fundament der kulturwissenschaftlichen Landeskunde zu legen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Entwicklung von theoretischen Grundlagen auf der empirischen Forschung basieren muss, die die Kluft zwischen Praxis und Theorie, wie sie vornehmlich in der herkömmlichen *Landeskunde* existiert, überbrückt. Die kul-

turwissenschaftliche Forschung gliedert sich nach Altmayer (2006: 189ff.) in drei komplementäre Aufgabenbereiche: 1. die praxisbezogene und empirisch-fundierte Theoriebildung; 2. die kulturwissenschaftliche Diskursanalyse und 3. die empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen. 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 denen die deutschsprachigen Diskurse Gebrauch machen, beschäftigt sich die empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen mit der Untersuchung von konkreten Abläufen innerhalb kulturbezogener Lernprozessen. Nach Altmayer (2006: 194) 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.« Das liegt 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 Auswahlverfahren ermöglichen, den kulturbezogenen Lernprozess beobachtbar und die impliziten kulturellen Deutungsmuster der Lernenden explizit zu machen (vgl. Altmayer/Koreik 2010: 2).

## 2. Forschungsstand

Empirische Forschung zu kulturbezogenen Lernprozessen bildet bislang ein Forschungsdesiderat im Bereich Kulturstudien. Aufgrund dessen widmete sich die von Claus Altmayer und Uwe Koreik herausgegebene *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* in der Ausgabe vom Oktober 2010 der Thematik »Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache«. Darin werden verschiedene empirische Projekte zum kulturbezogenen Lernen vorgestellt, u. a. mit Beiträgen von Manfred Kaluza, Claus Altmayer und Katharina Scharl sowie Eva Neustadt und Rebecca Zabel.

Kaluza untersucht mit Hilfe der Grounded Theory die Frage, »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 ausgewerteten Ergebnissen kann festgehalten werden, dass es sich bei kulturbezogenem Lernen um einen stark individualisierten Prozess handelt (ebd.).

In der Pilotstudie von Altmayer und Scharl werden kulturbezogene Sinnzuschreibungsprozesse von DaF-Lernern zum Thema »Deutsche gegen rechte Gewalt«

mithilfe eines entwickelten sequenziellen Verfahrens erforscht (vgl. Altmayer/Scharl 2010). Kulturbezogenes Lernen wird hier als ein im Rahmen einer Auseinandersetzung mit einem fremdsprachigen Text im weiteren Sinn entstehender Sinngebungsprozess aufgefasst. Ebenso bestätigt Altmayer und Scharls Untersuchung, dass die Bedeutung- 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). Dabei betonen die Autoren, »der Diskursivität individueller Deutungsrepertoires wieder stärker gerecht werden« zu müssen (ebd.: 59). Eine Veränderung der eigenen Deutungsmuster wird im Rahmen dieser empirischen Arbeit hingegen nicht nachgewiesen. Das Projekt von Neustadt und Zabel (2010: 1) widmet sich – wie auch dieser Beitrag – der Fragestellung, »inwieweit kulturbezogene Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache in der Auseinandersetzung mit einem Diskurs stattfinden«. Mittels diskursiver Leitfadeninterviews zum Thema »Neubau der Leipziger Universität« wurden qualitative Daten erhoben, die später sequenziell analysiert wurden. Zabel und Neustadt kommen innerhalb ihrer Studie zu der Einschätzung, dass eine »inszenierte« Teilhabe am Diskurs sowie ein »praktisches Können« – verstanden als eine Fähigkeit, Fragen zu stellen sowie auf ähnliche Erfahrungen aus vergleichbaren Erlebnissen zurückzugreifen und Analogien anzuführen – wichtige Komponenten des kulturbezogenen Lernens darstellen (vgl. ebd.: 74). Auch in dieser Untersuchung konnten keine Veränderungen der eigenen Deutungsmuster festgestellt werden.

Seit ca. zwei Jahren existieren einige Projekte und Dissertationsarbeiten, die versuchen, einen Beitrag zur empirischen Forschung des kulturbezogenen Lernens zu leisten. So widmet sich die Dissertationsarbeit von Rebecca Zabel (2014) der Fragestellung, inwieweit die vom BAMF organisierten Orientierungskurse den Teilnehmern tatsächlich eine Orientierung bieten. In ihrer qualitativen empirischen Studie erhebt sie Kursinteraktionsdaten, die sequenzanalytisch interpretiert werden. Dabei kommt Zabel zu dem Ergebnis, dass im Rahmen des untersuchten Orientierungskurses viel häufiger Desorientierungen und Widerstände auftauchen als das Resultat einer kulturellen Orientierung (vgl. Zabel 2014: 101f. sowie 2015).

Bei der im Juli 2014 eingereichten Habilitationsschrift von Roger Fornoff (2016: 6) handelt es sich um ein empirisch-theoretisches Projekt mit dem Titel *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Innerhalb des Gedächtnisdiskurses versucht Fornoff, Anschlusspunkte an das Deutungsmusterkonzept von Altmayer herzustellen. Sein Ziel dabei ist die Integration eines modifizierten geschichtlichen Erinnerungskonzepts in die kulturwissenschaftliche Unterrichtspraxis im Fach DaF.

Auch in anderen Fremdsprachenwissenschaften liegen bislang nur vergleichsweise wenige empirische Studien zum kulturbezogenen Lernen vor. Es gibt eine Arbeit von Peggy Brunzel (2002), die über das kulturbezogene Lernen und Interkulturalität beim Wortschatzerwerb im Französischunterricht der Sekundarstufe I schreibt. Ziel ihrer Arbeit ist es, »Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für interkulturelles Lernen« zu liefern und damit einen Beitrag zur Erforschung fremdsprachiger Begriffsentwicklungsprozesse zu leisten (vgl. ebd.: 136). Brunzel kommt zu der Feststellung, dass eine Sensibilisierung für die kulturelle Vielfalt beim frühen Fremdspracherwerb den fremdsprachlichen Begriffsentwicklungsprozess deutlich unterstützt (vgl. Brunzel 2002: 334). Ihre empirische Studie zeigt außerdem, dass ein individualisierter interkultureller Lernprozess einen nachhaltigen Lernerfolg hat (vgl. ebd.: 337).

Neben der Arbeit von Brunzel liegt das empirische Projekt von Mark Bechtel (2001) zu interkulturellem Lernen bei Tandem-Sprachenlernern vor. Seine Studie weist 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, Hervorhebung im Original).

Eberhardt (2008: 292) kommt zu der Erkenntnis, dass sich Französischlerner im Hinblick auf das »Spektrum [...] wie auch [die] Quantität verfügbarer interkultureller Teilkompetenzen deutlich von einander abheben«. Gerade aufgrund seiner besonderen Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und konativen Teilaspekte im Rahmen interkultureller Kompetenzmodelle ist diese Studie sehr empfehlenswert (vgl. Eberhardt 2013: 457). Darüber hinaus ist Eberhardt der Ansicht, dass nur ein »dynamisch-flexibler« Kulturbegriff eine angemessene konzeptuelle Basis für ein interkulturelles Kompetenzmodell liefern kann (vgl. ebd.: 460).

### 3. Zum Begriff des kulturbezogenen Lernens

Alle bisher erzielten und empirisch abgesicherten Erkenntnisse zum Begriff *kulturbezogenes Lernen* gehen in eine Richtung, die die Abkehr von einem normativ konzeptuellen Lernbegriff beinhaltet und stattdessen die Individualisierung der kulturbezogenen Lernprozesse ausdrücklich betont. Die Entwicklung einer praxisbezogenen Definition des kulturbezogenen Lernbegriffs ist in diesem Sinne zwingend notwendig.

Kulturbezogenes Lernen beim Fremdspracherwerb kommt durch die intensive Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Texten im weiteren Sinn bzw. mit fremdsprachigen Diskursen in aller Form zustande. Dabei vollziehen sich Rekonstruktions- und Sinnzuschreibungsprozesse, an denen der Lerner mit seiner eigenen Wissensordnung aktiv beteiligt ist, indem er Bedeutungen reproduziert und

rekonstruiert. Solche Zuschreibungsprozesse können reibungslos ablaufen, solange die im Wissensrepertoire verfügbaren Muster (nach Altmayer Deutungsmuster), von denen der Lerner Gebrauch macht, mit den verwendeten Mustern im Text übereinstimmen. Wie geht jedoch der Lerner damit um, wenn seine eigenen von den im Text benutzten Mustern abweichen? Wie reagiert der Lerner in einer sogenannten 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) wurde das Thema *Irritation* und ihr Stellenwert rudimentär aufgegriffen und untersucht (vgl. Neustadt/Zabel 2010, Rüger 2010 sowie Zabel 2014). Anders verhält es sich hingegen in der Erwachsenenbildung, die das damit verbundene Lernpotenzial erkannt hat und sich sowohl theoretisch als auch praktisch intensiv mit dem Thema der Irritation beschäftigt.

Für eine Operationalisierung des Begriffs *kulturbezogenes Lernen* erscheinen die Ansätze des Deutungslernens von Ingeborg Schüßler (2007), das Konzept des *Emotionslernens* von Rolf Arnold sowie die Theorie des *expansiven Lernens* von Klaus Holzkamp mit seinem Subjektstandpunkt besonders geeignet, da sie Irritationen und Konfliktsituationen als Kommunikationsangebote verstehen.

Holzkamp (1995) geht in seinen Lerntheorien von einem Subjektstandpunkt aus, der den Lerner als *Subjekt* bzw. als *Individuum* ansieht. Somit wird das Lernen an das eigene Lebensinteresse des Subjekts gekoppelt. Es handelt sich dabei um individuelles menschliches Handeln »im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten« (Holzkamp 1995: 15). Das Hauptlernziel besteht darin, Lerner bzw. Individuen »handlungsfähig« zu machen. »Subjektiv handlungsfähig« zu werden, lässt sich nach Holzkamp als Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen begreifen, die ohne die sogenannte »Lernproblematik« schwer vorzustellen ist (vgl. ebd.: 181). Zur Bewältigung von Handlungsproblemen erfolgt eine selektive Aufnahme von neuen Wissens-elementen und -inhalten. Auf diese Weise werden die neuen Wissens-elemente angenommen und in die bereits vorhandenen integriert. Sie können aber auch abgelehnt und negiert werden. Das bezeichnet Schüßler (1998: 92 sowie 2000 und 2007) als »Lernfähigkeit«. Somit kann man Lernprozesse nur von außen anregen und fördern. Ihren Verlauf kann man jedoch nicht vorab planen oder steuern. Die Lernfähigkeit hängt von der Bereitschaft der Lernenden ab, sich auf die während des Lernprozesses auftretenden Irritationen einzulassen (vgl. 1998: 92). Schüßler betont dabei vor allem die Rolle der Reflexionsphase. Innerhalb dieser Phase hinterfragen die Lerner kritisch ihre eigenen routinisierten und vertrauten Handlungsmuster und stellen sie in Frage. Dabei werden sie

sich ihrer eigenen »Lerninteressen, -bedürfnisse, Lernstärken und -schwächen sowie Lernstile und -gewohnheiten und [...] [der] damit verbundenen eigenen Lernwiderstände[] bewußt« (Schüßler 2000: 115).

Arnold und Siebert (2003: 115) definieren das Lernen als »eine Veränderung des Wissens, der Emotionalität, der Fertigkeiten, auch der Werte und Deutungsmuster«. Nur aufgrund von »Störungen« bzw. Perturbationen werden Veränderungen angeregt. Diese Konfliktsituationen ermöglichen es dem Lerner, seine eigenen Emotionen und Gedanken zu beobachten. Arnold spricht von einer sogenannten »Selbstreflexivität«, die sich auf den Bewusstseinszustand – emotionale Bewusstheit – bezieht. Identität ist in diesem Sinne *Reflexivität*, d. h. ihr Erstaunen über das eigene Denken« (Arnold 2005: 83, Hervorhebung im Original). Lernen bedeutet somit die »konstruktive, progressive Verarbeitung einer Perturbation« (Arnold/Siebert 2003: 115). *Irritation* gilt als unvermeidbarer Schritt zur Entstehung von Lernprozessen. In diesem Zusammenhang betont Theodor Bardmann, *Irritationen* nicht als Störfaktoren zu betrachten, sondern

»sie als konstitutive Momente menschlichen Lebens und sozialen Zusammenlebens ernst zu nehmen. D. h. es wird dafür plädiert, die Mehrdeutigkeit von Irritationen anzuerkennen, sie mithin als durchaus positive Größen im Sinne von Lern- und Veränderungschancen zuzulassen, mehr noch, einzusehen, dass Irritationen eine Art ›Lebenselixier‹ sind, eigentlich Reizmittel, die verhindern, dass Menschen in einmal erzeugten Wirklichkeitskonstrukten erstarren, die anregen, weiter zu machen, umzudenken, hinzuzulernen, auszuprobieren und zu erkunden.« (Bardmann et al. 1991: 1).

*Irritation* wird in der Pädagogik als Lern- und Bildungsanlass bezeichnet. Dabei geht es darum, den Lernern beizubringen, dass sie jede Art von »Widerstand« leisten und eben diese Irritation als Chance für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit wahrnehmen (vgl. Führung 1996: 119). Schäffter (1997) sowie Schüßler (2008) sprechen vom effektiven Potenzial der Irritation für das reflexive Lernen. Ein (kulturbezogener) Lernprozess fängt keineswegs von Grund auf neu an, sondern es werden immer wieder neue Wissens Elemente in bereits vorhandene Schemata und Wissensnetze eingefügt und erweitert. Lernen<sup>1</sup> versteht sich somit als Erweiterung und Differenzierung von kognitiven Schemata und Wissensnetzen. Irritationen sind insofern eng mit der Anschlussfähigkeit verbunden. »Anschließen begünstigt ein Assimilationslernen, bei dem nur das aufgegriffen wird, was in vorhandene Schemata passt. Wer sich nicht perturbieren lässt, bleibt für Neues, Verunsicherndes, Innovatives verschlossen« (Siebert 2005: 65).

In welchem Verhältnis stehen diese theoretischen Ausführungen zur Praxis? Einen Beitrag dazu soll die in Ägypten durchgeführte empirische Studie unter Bezugnahme folgender Fragestellung liefern: *Inwieweit finden Irritationsmomente in-*

<sup>1</sup> Vgl. dazu der Begriff *Anschlusslernen* von Schäffter (1985: 44).

*nerhalb kulturbezogener Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache in der Auseinandersetzung mit einem Diskurs statt?* Weitere Teilfragen dieser Studie lauten: 1. Wie gehen die Lerner mit Irritationen um? 2. Wie lässt sich der Begriff *kulturbezogenes Lernen* anhand der Daten konkretisieren und weiterentwickeln?

#### 4. Zur Methodik

Im Rahmen meines Dissertationsprojektes führte ich Ende Februar, Anfang März 2013 eine qualitative empirische Untersuchung mit ägyptischen DaF- und Germanistikstudierenden (mit Mittelstufe Sprachniveau) in Kairo durch. Dazu wurden drei Unterrichtsbausteine aus widersprüchlichen Materialien zu den kategorialen Mustern »Mann-Frau« konzipiert und so didaktisiert, dass potenzielle Irritationsmomente ausgelöst werden. Die didaktisierten Materialien wurden dann im Rahmen eines zweitägigen Workshops mit dem Titel »Gender im Diskurs« mit den Studierenden erprobt. Zur Einschätzung des Workshops wurden darauf folgend Abschlussinterviews mit den Teilnehmern geführt. Der Workshop sowie die Abschlussinterviews wurden mit Video- bzw. Audioaufnahmegegeräten aufgezeichnet. Zur Berücksichtigung der Validierung als einem der wichtigsten Gütekriterien in der empirischen Forschung beschränkte ich mich auf die Rolle der Forscherin. Dadurch wurde vermieden, gegebenenfalls 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 als Beobachterin agierte. Bei meiner empirischen Untersuchung handelt es sich um eine explorativ-interpretative Studie, wobei der Lernprozess der Untersuchungsprobanden im Zentrum steht. Die erhobenen Daten wurden hierfür einer zweigeteilten Analyse unterzogen. Zunächst wurden die Daten mittels einer entwickelten Sequenzanalyse, die sich auf die dokumentarische Methode stützt, fein interpretiert. Die feine Sequenzanalyse ermöglicht eine präzise Beobachtung sowie eine genaue Untersuchung von Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozessen seitens der Teilnehmer, die sich wiederum aus der Perspektive der Forscherin im Hinblick auf das kulturbezogene Lernen rekonstruiert. Im Fokus des ersten Analyseteils standen die Unterrichts- sowie Interviewsequenzen, während im zweiten Teil die Reaktionen einzelner Lerner auf die Irritationen im Mittelpunkt der Analyse standen. Aus den erhobenen Daten sollten abschließend mögliche Typologien beim Umgang mit Irritation abgeleitet werden. Im Folgenden werden beispielhaft zwei dieser Interpretationen (eine Unterrichtssequenz und eine Sequenz aus dem Abschlussinterview der Teilnehmerin F1) vorgestellt.

## 5. Datenbeispiele

### 5.1 Datenbeispiel aus den Unterrichtssequenzen

Das Beispiel basiert auf einer Diskussion mit den Lernern über einen literarischen Text mit dem Titel »Ich habe wieder geheiratet«. Die Geschichte erzählt aus der Ich-Perspektive, wobei bis zum Ende der Geschichte keine eindeutigen Hinweise über das Geschlecht der Ich-Person gegeben werden. Die Uneindeutigkeit bzw. Verwirrung dauert die ganze Geschichte an. Erst am Ende wird das Geheimnis gelüftet, allerdings nicht in direkter Form. Dadurch erhält die Geschichte ein zusätzlich irritierendes Moment. Der in der Geschichte gezeichnete subjektive Charakter lässt einen Dialog zwischen Lesendem bzw. Lernenden und dem literarischen Text entstehen (vgl. Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014: 6).

Der Text ist in fünf Abschnitte eingeteilt. Wichtig zu wissen ist, dass der Text mit den Lernern abschnittsweise gelesen und besprochen wurde. In den ersten drei Teilen der Geschichte geht es im Rückblick um das Leben der Ich-Person mit ihrem ehemaligen Partner T., wobei sich die Ich-Person als unterdrückt, belastet und willenlos beschreibt. Der vierte Teil erzählt von der gegenwärtigen Situation der Hauptfigur und ihr Leben mit Rosa.

Nach dem Lesen der ersten drei Teile treffen alle Lerner – durch das unterdrückte Bild der Hauptfigur und die Rollenverteilung zwischen ihr und der Person T. – die Entscheidung, dass die Ich-Person eine Frau sei. Da im vierten Teil immer über die starke Beziehung zwischen Rosa und der Hauptfigur sowie über den positiven Einfluss der neuen Partnerin auf das Leben der Hauptfigur erzählt wird, nehmen alle Teilnehmer an, dass es sich bei der Hauptfigur um einen Mann handelt (Identifizierung eines Geschlechts durch das andere).

Der folgende Transkriptionsausschnitt spiegelt die reflexive Auseinandersetzung der Teilnehmer nach dem Lesen des vierten Abschnitts wider:

**LP [v]:** Warum denken Sie / (.) Warum ist das so in dieser Geschichte? Warum hat – ähm – warum steht immer *ich*? Warum wird es kompliziert gemacht in der Geschichte? (2.0) Es könnte auch am Anfang einfach stehen – ähm – irgendein Name. (.) Dann wäre klar, was denken Sie? Warum hatte der Autor oder die Autorin das so gemacht?

**F3 [v]:** Um uns zu ververwirren ((lacht)).

**LP [v]:** (heheh) Ja, gibt's, und warum verwirrt Sie das?

**F4 [v]:** (hehe)

**F3 [v]:** Manchmal denke ich, (.) das ist das / die Hauptfigur eine Frau ist und und dann, dann äh äh er und diese diese Seite reizt mich äh, um äh äh um äh die Geschichte äh zu zu ändern, regelmäßig (.) Dass, ich denke, ich denke immer.



**F1 [v]:** Also ich finde die Ei- / Ereignisse sind so weich, dass jeder nach sein eigenen Gefühl, (.) der/die Person bestimmen kann. (.) Wir als Frauen, am Anfang hatten gedacht, es ist eine Frau, (.) weil wir finden immer, dass die Männer (.) die *gemein* sind und wir sollen alles machen und dann muss natürlich sie, also eine Frau ist. (.) Aber dann, später, (.) *nein*. Es gibt auch in der Gesellschaft – es gibt Frauen, die voll mächtig sind und sie können alles kontrollieren, (.) aber überhaupt, kreativ, ja und mächtig.

**LP [v]:** Hm, hm (.) sehr schön!

Die Diskussion beginnt mit einer Frage von der Lehrperson nach dem Grund der Desexualisierung des Ich-Erzählers in der Geschichte. Die Frage führt die Teilnehmer zu einer Reflexionsphase. F3 bringt ihre Irritation bei der Deutung der Geschichte zum Ausdruck und begreift die Verwirrung, in die sie geraten ist, als das eigentliche Ziel bzw. die Absicht dieser Desexualisierung. Die Lehrperson lacht und fragt zurück »Warum verwirrt Sie das?«. Mit dieser Frage fordert die Lehrperson eine ausführliche Erklärung des Hintergrunds der Verwirrung. F3 verweist darauf, dass die Geschichte bzw. der Ich-Erzähler seinen Gesichtspunkt ständig ändert, einmal verkleidet er sich in ein weibliches Bild und einmal in ein männliches Bild. Dieser dauerhafte Wechsel verfolgt den Zweck, dass der Leser über seine eigenen Muster reflexiv nachdenkt.

F1 erwidert, dass die Ereignisse und Handlungen in der Geschichte für den Leser nicht so deutlich werden, dass man sich eindeutig für Mann bzw. für Frau entscheiden kann, und äußert implizit zugleich ihre Irritation darüber. Anschließend macht F1 klar, dass ihre Deutungen über die Mann-Frau-Dichotomie nicht auf den Handlungen in der Geschichte, sondern auf ihrem eigenen Mann-Frau-Muster basieren. Sie erläutert das anhand eines Beispiels. Sie leitet ihr Beispiel mit »wir als Frauen« ein. Dadurch positioniert F1 verallgemeinernd den Blickwinkel der Frauen und übernimmt die weibliche Geschlechterperspektive. Die Verwendung der Vergangenheitsform »hatten gedacht« weist darauf hin, dass die darauffolgenden Zuschreibungen durch die temporale Bemerkung »Am Anfang« in Verbindung zu setzen sind. Die sprachliche Verwendung der Vergangenheitsform signalisiert die Bewusstmachungs- und Reflexionsphase von F1 sowie ihre sich verändernde Perspektive auf die Zuschreibungen und Deutungen, was die Mann-Frau-Muster betrifft. Hier werden die wesentlichen Merkmale von Lernprozessen deutlich.

Danach erklärt F1, warum sich die Teilnehmer »am Anfang« für eine Frau entschieden hatten. F1 spricht erneut aus der *wir*-Perspektive – »weil wir finden immer, dass die Männer *gemein* sind« –, was ihre eigenen Deutungs- und Rollenmuster vom Mann erkennbar macht. Die Begründung dieser Behauptung wurde zu Beginn des Workshops diskutiert. Die *wir*-Perspektive bleibt nicht nur auf der Ebene der Selbstidentifizierung als weibliches Geschlecht, sondern schließt die

Rollenzuschreibungen des männlichen Geschlechts durch »die Männer, die gemein sind« mit ein. F1 schreibt den Männern die Eigenschaft zu, »gemein zu sein«. Das Adverb »immer« im Zusammenhang von »wir finden immer« drückt dabei aus, dass F1s Zuschreibung »Männer sind gemein« die allgemeine Auffassung der Frauen vom Mann darstellt. F1 begründet ihre Zuschreibung mit dem Argument »wir sollen alles machen«. Dieses Argument führt zu ihrer Schlussfolgerung, dass die Frauen dadurch, dass sie alles machen müssen, demzufolge die vollständige Verantwortung haben. Die beiden Zuschreibungen »Männer sind gemein« und »die Frauen übernehmen die Verantwortung für alles« (Zitat von F1 aus einer hier nicht abgedruckten Sequenz) waren zu diesem Zeitpunkt die Hauptargumente für die Entscheidung, dass die Hauptfigur eine Frau sei.

Bei der Deutung der ersten drei Teile des Textes ist also F1 zunächst von einer unterdrückten Frauenrolle und einem »verantwortungsloser Mann«-Muster ausgegangen. Aufgrund der den Männern zugeschriebenen Verantwortungslosigkeit wird das Rollenmuster Mann mit Gleichgültigkeit und mangelndem Respekt gleichgesetzt. Bei den beiden Zuschreibungen verwendet F1 das Personalpronomen *wir*, was impliziert, dass ihre persönliche Deutung gleichzeitig Ausdruck des kollektiven Deutungsmusters ist.

Die Konjunktion und die Verneinung »aber dann, später, *nein*« signalisieren die Reflexion einer gegensätzlichen Deutungsmöglichkeit bezüglich des Geschlechts der Hauptfigur durch F1 und somit die Reflexion eines alternativen Rollenmusters Mann-Frau. Nach einer Sekunde Denkpause führt F1 ihre andere Deutung vom Rollenmuster Frau genauer aus: »Es gibt auch in der Gesellschaft – es gibt Frauen, die voll mächtig sind und sie können alles kontrollieren, (.) aber überhaupt, kreativ, ja und mächtig«. Die Verwendung der Konjunktion *auch* weist darauf hin, dass sie – nach der Auseinandersetzung mit dem gesamten Text – ebenfalls von einer anderen Frauenrolle in der Gesellschaft Kenntnis hat. F1 ordnet diese andere Frauenrolle keiner konkreten Gesellschaft zu, vielmehr verallgemeinert sie ihre Zuschreibung durch »es gibt Frauen«. Anschließend schreibt F1 der Frau zum ersten Mal das Attribut »mächtig« zu. Diese Eigenschaft »voll mächtig« zu sein, hatte F1 zuvor zur Deutung des Rollenmusters Mann benutzt und dabei negativ konnotiert; es wird an dieser Stelle bei der Deutung der Frauenrolle mit dem Adjektiv »kreativ« verbunden und somit positiv aufgewertet. Mit der Aussage »Es gibt auch in der Gesellschaft – es gibt Frauen, die voll mächtig sind und sie können alles kontrollieren. (.) Aber überhaupt, kreativ, ja und mächtig« reflektiert F1 ein alternatives Rollenmuster der Frau, welches mit ihrem eigenen und kollektiven Frauenmuster in Widerspruch steht.

Der reflexive Redebeitrag von F1 macht deutlich, inwieweit die Auseinandersetzung mit dem literarischen Diskurs zur Erweiterung der Rekonstruktion des Deutungsmusters *Frau* bei F1 beiträgt. Die ersten drei Teile der Geschichte, in der die Hauptfigur aus der Ich-Perspektive ihr Leben mit dem ehemaligen Partner er-

zählt, beschreiben die Figur als meinungs- und willenslose Person, die lediglich für die häuslichen Arbeiten zuständig ist und insgesamt ein belastendes Leben hat. Solche Zuschreibungen stimmen mit F1s Denken über das Rollenmuster *Frau* überein. Demzufolge hält F1 den Erzähler für eine Frau. Im letzten Teil der Geschichte stehen die Beziehung zwischen dem Erzähler und Rosa und deren wachsende Liebe im Zentrum. Der weibliche Name Rosa des neuen Partners lässt F1 zu dem Schluss kommen, dass die Hauptfigur nicht eine Frau, sondern ein Mann ist, was ihrem eigenen Rollenmuster vom Mann nicht entspricht und zu Irritationen führt.

Diese Sequenz macht den Prozess ihrer Bewusstmachung deutlich: Die Teilnehmer (F1 und F3) reflektieren aufgrund ihrer Irritation in der Auseinandersetzung mit dem Text (Verarbeitungsphase) in der Folge ihre Positionen und ihre eigenen Muster sowie darüber hinaus auch die Position der anderen Teilnehmer. Bei F1 sind alternative Rollenverständnisse zu beobachten, die an ihre alten Denkmuster anschließen bzw. diese aufbrechen. Dieses erweiterte Denkmuster bezieht sich auf beide Rollenmuster, auf den Mann und die Frau. Diese Reflexionsprozesse sowie ein erweitertes Denkverständnis stellen die wesentlichen Früchte eines Lernprozesses dar, der ohne Irritation nicht entstanden wäre.

Als Fazit bleibt festzuhalten: Nach dem Lesen des literarischen Textes sieht sich F1 mit einigen Irritationen konfrontiert. Diese werden von ihr reflektiert, indem sie auf einer metakognitiven Ebene ihre vorherige Deutung darstellt. Ihre erste Deutung rechtfertigt F1 durch ihre kollektive Erfahrung. Sie schildert ihre erlebte Reflexionsphase und wie sie ihr eigenes vertrautes Rollenmuster vom Mann in Frage stellt und daraufhin ein weiteres neues Mann-Muster zur Kenntnis nimmt. Die bei F1 entstandene Reflexionsebene ist eine Voraussetzung für die Lernfähigkeit. Bei F1 findet ein Lernprozess durch die Konfrontation mit widersprüchlichen und mehrdeutigen Mann-Frau-Mustern statt, der sich eindeutig in ihren Aussagen widerspiegelt. Abschließend bleibt in diesem Zusammenhang zu betonen, dass es bei kulturbezogenen Lernprozessen nicht darum geht, einen Konsens zu finden und diesen zu übernehmen, sondern in erster Linie um eine Bewusstmachung und Wahrnehmung von Differenzen und deren Hintergründen.

## 5.2 Datenbeispiel aus dem Abschlussinterview

Fünf Tage nach dem Workshop wurden Interviews mit den Versuchspersonen durchgeführt. In den Interviews sollte den Lernern die Gelegenheit gegeben werden, ihre persönliche Meinung über den Workshop allgemein, dessen Verlauf, über die ausgewählten Materialien und die durchgeführten Diskussionen zu äußern. Im Folgenden ist ein Ausschnitt aus dem Abschlussinterview mit F1 zu lesen, der ihre Meinung in Bezug auf die verwendeten Materialien zum Ausdruck bringt:

**F1 [v]:** Ja ja, aber ihr habt die Beispiele ausgewählt, die eigentlich man äh, im ersten Augenblick sagt – Zum Beispiel (.) diese Geschichte (.) Ich hatte, ich hätte nie gedacht, dass sie ein –, dass der Erzähler ein Mann ist.

**I [v]:** Hmm.

**F1 [v]:** Weil ja normalerweise, dass wir die arme Frauen sind, die belasten und die über beschwerden und so weiter und sofort. (.) Zum Beispiel (.) äh der Dialog:

**I [v]:** Hmm.

**F1 [v]:** Diese Familie hätte ich *nie* gedacht, (.) Wir haben total anders gemacht (.), nur okay der Vater und die Mutter, aber zwischen den Brüder (.) und der Schwester haben wir rumgemacht (.) also umgekehrt gemacht, und *dann* deswegen – Also es hieß in meinem Kopf, (.) Es ist ein bisschen automatisiert. – Oder ja, das System ist jetzt mir klar und wenn ich denke, dass ein Mann ist, dann muss ich auch denken, es gibt eine Möglichkeit, dass sie Frau ist.

F1 bezieht sich hier auf die ausgewählten Materialien, bei denen sie auf den ersten Eindruck etwas anderes entnahm. Zur näheren Erläuterung wählt sie den literarischen Text »Ich habe wieder geheiratet«. Der Rückgriff auf diesen Text als erstes Beispiel zeigt die tiefe Wirkung, die diese Geschichte bei F1 hinterlassen hat. Der für sie plötzliche Wechsel vom vermeintlich weiblichen zum männlichen Erzähler – diese Irritation – weckte F1s Neugierde und führte zur Hinterfragung ihres Denkens hinsichtlich der Rollenmuster Mann-Frau, das sie bis dahin für selbstverständlich gehalten hatte. Die Äußerung »Diese Geschichte (.) Ich hatte, ich hätte nie gedacht, dass sie ein – dass der Erzähler ein Mann ist.« zeigt, wie sich die Perspektive bei der Deutung der Geschichte deutlich verändert und diese von F1 rekonstruiert wird. F1 bestätigt die Rekonstruktion ihrer bisherigen Rollenmuster durch den Rückgriff auf ihre alten Frauen-Denkmodelle, die von einer armen, überforderten und belasteten Frau ausgingen.

Danach führt F1 ein weiteres Beispiel aus den Materialien an, und zwar den Text »Frühstück bei Familie Schwarzer«. Dieser Text wurde von der Lehrperson zerschnitten ausgeteilt, wobei die Lerner die Personen den geführten Dialogen zuzuordnen sollten. F1 betont die in ihr stattgefundenen Irritation durch die ausgetauschte Rollenverteilung zwischen der Tochter und dem Sohn sowie ihr Verhalten gegenüber den Eltern. Implizit drückt sie darin die Abweichung ihrer eigenen gegenüber dem im Text dargestellten Muster aus.

Innerhalb der gesamten Auseinandersetzung, sowohl mit der literarischen Geschichte als auch mit dem Text »Frühstück bei Familie Schwarzer« sowie mit weiteren Materialien, wird F1 mit Irritationen konfrontiert. Ausgelöst durch diese Irritationsmomente vollzieht sich in F1 ein Rekonstruktionsprozess und ein Überprüfungsprozess. Daraus hervorgehend leitet sie die Schlussfolgerung ab, dass ihre eigenen Muster von der vorliegenden Version abweichen. Obwohl F1

während des Workshops an mehreren Stellen Widerstand leistet und mehrmals versucht, ihr Muster zu bewahren und zu festigen, wird das neue Deutungsmuster von ihr reflektierend berücksichtigt.

Fragwürdig ist an dieser Stelle, wann genau sich F1 bewusst wurde, dass andere Normen- und Wertesysteme in Frage kommen können und welchen expliziten Bedeutungsgrad die Irritation im allgemeinen Rahmen des Lernprozesses einnimmt. Festhalten lässt sich hingegen, dass sich F1 durch die Auseinandersetzung mit den Materialien und den damit entstandenen Irritationen auf neue Erfahrungen eingelassen hat und dabei ihre eigenen Denkmuster dekonstruiert hat. Betrachtet man die von F1 angeführten Beispiele im Abschlussinterview (die literarische Geschichte und den Text »Frühstück bei Familie Schwarzer«), wird deutlich, dass die Bereitschaft, neue Erfahrungen zu sammeln, stark vom Grad des damit verbundenen Risikos hinsichtlich der eigenen Identität und deren Stabilität abhängig ist. Die Irritationen wurden durch die dargestellte Rollenverteilung der Geschlechter in Materialbeispielen ausgelöst. Die Beispiele stellen für F1 eine abweichende Version der Rollenverteilung dar.

Im Verlauf des Workshops wurden noch weitere Materialien verwendet, die bei F1 ebenfalls zu Irritationen führten, bei denen sie sich jedoch einer Rekonstruktion dieser Denkmuster verwehrte. So zeigte F1 keinerlei Aufgeschlossenheit gegenüber Denkmustern, die von ihren Vorstellungen bezüglich geschlechtsspezifischer Berufsbilder abweichen. Beispielsweise die Vorstellung von Männern in sogenannten *Frauenberufen* stellte für F1 nicht nur eine Irritation, sondern vielmehr eine Art identitätsgefährdende Konfrontation dar. Das in den Materialien vorgestellte Denkmuster vom Berufsbild, beispielsweise eines Tagesvaters und Hausmanns verbunden mit den impliziten Wertevorstellungen, bedeutete für F1 eine zu starke Abweichung, wenn nicht sogar eine Gefährdung ihres eigenen männlichen Rollenverständnis. Diese Konfrontation führte als Resultat lediglich zu einer Verfestigung ihres eigenen Mann-Musters.

Als Fazit bleibt festzustellen, dass unter den Reaktionen der Teilnehmer im Laufe des Workshops weder eine absolute Aufgeschlossenheit noch eine absolute Resistenz signifikant wurden, sondern vielmehr ein ausgewogenes Verhältnis von Offenheit und Resistenz je nach Grad der Abweichung von den eigenen Denkmustern zu verzeichnen war.

## 6. Zusammenfassung

Die präsentierten Datenbeispiele sind Teil einer umfangreichen Datensammlung, die ich im Rahmen meiner Dissertationsarbeit erhoben und hinsichtlich der Reaktionen der Lerner auf die Irritation innerhalb ihrer kulturbezogenen Lernprozesse ausgewertet habe. Zusammenfassend kann man feststellen, dass

sich anhand der Datenanalysen unterschiedliche Typen beim Umgang mit Irritationen ableiten lassen.

Beispielsweise konnte bei F1 beobachtet werden, dass sie abwehrende Reaktionen gegenüber den ersten Perturbationen zeigte. F1 versuchte, aus ihrer Perspektive nachvollziehbare Argumentationen dafür darzulegen. Beim darauf folgenden gescheiterten Einsatz ihrer vertrauten Rollenmuster erprobte sie Alternativen (ihre zweite Deutung der literarischen Geschichte ist ein gutes Beispiel dafür). Das Einlassen auf Neues zeigte sich im Rahmen des Workshops in einer beschränkten Weise. So stellte eine weitere Deutung der literarischen Geschichte – durch F3s Idee von der Homosexualität der Hauptfigur – für F1 eine Überforderung von Irritation dar. Dies äußerte sich darin, dass F1 diese Idee bewusst und ohne Argumentation ignorierte. Ähnlich reagierte sie auf das Thema vom Berufsfeld des Tagesvaters. Hier vermeidet F1 jegliche weitere geistige Auseinandersetzung damit. Das später geführte Abschlussinterview beweist jedoch, dass sich F1 sehr wohl damit auseinandergesetzt hatte und in ihr komplexe Reflexionsprozesse stattgefunden hatten.

Sie reflektierte nicht nur ihre eigenen alten Muster, sondern darüber hinaus – auf einer metakognitiven Ebene – auch die Veränderung des Ablaufs ihrer Denkprozesse in Richtung einer Weiterentwicklung ihrer eigenen Muster und somit auch die Weiterentwicklung ihrer Irritationsfähigkeit, die sich – verstanden als Form von Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem – daran anschließt.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Datenanalyse eine bedingte Veränderung der eigenen Deutungsmuster auf, die allerdings keine Voraussetzung für kulturbezogenes Lernen ist. Weiterhin ließ sich anhand der Ergebnisse feststellen, dass ohne einen *Reflexions- und Bewusstmachungsprozess* keine kulturbezogenen Lernprozesse denkbar sind. Ein reflexiver Umgang mit den eigenen und anderen Deutungsmustern ist die bedeutendste Erkenntnis kulturbezogener Lernprozesse, die keineswegs linear sind, sondern sich in einer zyklisch progressiven Form vollziehen.

## Literatur

- Altmayer, Claus (2006): »Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm«. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): »Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2, 1–6.
- Altmayer, Claus; Scharl, Katharina (2010): »»Ich bin stolz ein Deutscher zu sein«: Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2, 43–60.
- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): »Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ: Eine Einführung in den Themenschwerpunkt«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3–10.

- Arnold, Rolf (2005): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 44).
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 4).
- Bardmann, Theodor et al. (Hrsg.) (1991): *Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen*. [Ibs, Institut für Beratung und Supervision Aachen]. Aachen: Kersting (Materialien des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein, Abteilung Mönchengladbach, 7).
- Bechtel, Mark (2014): »Aspekte interkulturellen Lernens beim Sprachlernen im Tandem: Eine Sequenzanalyse«. In: Meissner, Franz; Reinfried, Marcus: *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 151–167 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht: Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Führung, Gisela (1996): *Begegnung als Irritation: Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Münster (Westfalen), Univ., Diss. Münster: Waxmann (Schriften der Arbeitsstelle Eine-Welt, Dritte-Welt-Initiativen, 3).
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kaluza, Manfred (2010): »...«, dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern, ...«. Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2, 26–42.
- Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca (2010): »Ist die Kirche eigentlich eine Kirche?« Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2, 61–80.
- Rüger, Antje (2010): »Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2, 81–98.
- Schäffter, Ortfried (1985): »Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit«. In: Claude, Armand et al. (Hrsg.): *Sensibilisierung für Lehrverhalten*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, 41–52.
- Schäffter, Ortfried (1997): »Irritation als Lernanlaß: Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren«. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Bildung zwischen Markt und Staat*. Opladen: Leske und Budrich, 691–708. Online: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/ebwb/team/schaeffter/downloads/standardseite?searchterm=Irritation+III> (13.04.2012).
- Schüsler, Ingeborg (1998): »Deutungslernen: ›Ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen« in Lehr-Lern-Prozessen«. In: Arnold, Rolf; Kade, Jochen u. a.

- (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 88–113.
- Schüßler, Ingeborg (2000): *Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 21).
- Schüßler, Ingeborg: *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2007).
- Schüßler, Ingeborg (2008): »Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung: Zwischen Irritation und Kohärenz«. In: *Bildungsforschung* 5, 2, 1–22.
- Schüßler, Ingeborg (2010): »Nachhaltige Lernprozesse: Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens«. In: *Profi-L* 10, 1, 4–7.
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Zabel, Rebecca (2016): *Typen des Widerstands: Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden in Orientierungskursen im Rahmen der Integrationskurse nach dem Aufenthaltsgesetz*. Tübingen: Stauffenburg (i. Vorb.).

► *Sara Agiba*

Doktorandin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte sind Kulturstudien des Faches DaF, empirische Forschung kulturbezogene Lernprozesse, (kulturbezogene) Irritation und qualitative Forschung. DAAD-GERLS-Promotionsstipendium (German-Egyptian Research Long-Term Scholarships) vom Oktober 2011 bis September 2015. Seit November 2015 DaZ-Lehrerin in Leipzig. Unterrichtet seit mehreren Jahren in Integrations- und Alphabetisierungskursen in unterschiedlichen Bildungsinstituten in Deutschland, Ägypten und Jordanien.