

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

„Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache

Eva Neustadt & Rebecca Zabel

Universität Leipzig
Philologische Fakultät
Herder-Institut
Beethovenstraße 15
D-04107 Leipzig

E-mail: evaneustadt@gmx.de; rebeccazabel@gmx.de

Abstract. Der Beitrag widmet sich der Fragestellung, inwieweit kulturbezogene Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache in der Auseinandersetzung mit einem Diskurs stattfinden, wobei Diskurs als inhaltlich-thematisch zusammenhängendes Netz von Texten begriffen wird. Als thematische Grundlage dient dabei der Diskurs über den Neubau der Leipziger Universität. Die kulturbezogenen Lernprozesse der Fremdsprachenlernenden werden mittels diskursiver Interviews, die gleichzeitig als ‚Lernort‘ dienen, erhoben und in einer qualitativen Fallstudie explorativ-interpretativ beschrieben. In einem zirkulären Erkenntnisprozess, der in der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten und theoretischen Vorannahmen stattfindet, kommen wir zu Forschungsergebnissen, die eine erweiterte Gegenstandsbestimmung kulturbezogenen Lernens nahe legen.

The article addresses the question of how culture-related learning takes place when learners of German as a foreign language study discourse, i.e. a network of texts linked by content and meaning. The thematic basis of this discourse is the discussion about the construction of the new University of Leipzig building. The culture-related learning processes of foreign language learners are described in an exploratory-descriptive manner in a qualitative case study by means of discursive interviews that serve as ‚learning venues‘. In a circular process of analysis, which takes place in the confrontation between the empirical data and the theoretical assumptions, we arrive at research results that suggest an expanded interpretation of culture-related learning.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, kulturelles Lernen, kulturbezogenes Lernen, Fremdsprachenlernen, Lernprozess, Diskurs, explorativ-interpretative Forschung, qualitative Forschung

1. Einleitung

In einer zunehmend globalisierten Welt, in der die Begegnung und Kommunikation von Menschen mit dem ‚Fremden‘ und kulturelle Hybridität alltäglich geworden sind, stellt sich in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Frage: Was ist guter Landeskundeunterricht?

„Eine gute Landeskunde-Didaktik wird [...] auf Dauer nur zu haben sein, wenn wir über die konkreten Bedingungen und Faktoren, die bei kulturellen Lernprozessen eine Rolle spielen, mehr wissen“ (Altmayer 2006b: 58). Empirische Forschung zum landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Lernen¹ kann als „vielleicht die wichtigste Aufgabe der Kulturwissenschaft im Fach DaF“ (Altmayer 2006a: 194) angesehen werden, eine Aufgabe, die bisher stark vernachlässigt wurde. (Inter-)kulturelles Lernen wird bisher vor allem theoretisch und normorientiert

beschrieben. Es fehlt an konkreten empirischen Forschungsarbeiten, die Aussagen darüber erlauben, ob diese theoretischen Annahmen datengestützt haltbar sind und die Theoriebildung vorantreiben.

An diesem Punkt setzt unser Forschungsprojekt² an, das sich der Fragestellung widmet, inwieweit kulturbezogene Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache in der Auseinandersetzung mit Texten bzw. Diskursfragmenten stattfinden. Als thematische Grundlage dient dabei der Diskurs über den Neubau der Leipziger Universität. Die kulturbezogenen Lernprozesse der Fremdsprachenlernenden werden in einer qualitativen Fallstudie explorativ-interpretativ beschrieben. Ausgehend vom theoretisch bestimmten Begriff des kulturbezogenen Lernens entwickelten wir ein Forschungsdesign, welches kulturbezogenes Lernen als Veränderung angewandter Deutungsmuster zu beschreiben im Stande sein sollte. Da während des Forschungsprozesses deutlich wird, dass innerhalb des Forschungsdesigns mit den verwendeten Verfahren zwar Deutungsmuster rekonstruier- und beschreibbar sind, aber weniger deren Veränderung nachweisbar ist, revidieren wir unsere Orientierung an einem normativen Begriff kulturbezogenen Lernens und verstärken unseren explorativen Blick auf die Daten. In einem zirkulären Erkenntnisprozess, der in der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten und theoretischen Vorannahmen stattfindet, kommen wir zu Forschungsergebnissen, die eine erweiterte Gegenstandsbestimmung kulturbezogenen Lernens nahe legen.

2. Begrifflich-heuristischer Rahmen

2.1 Zum Begriff ‚kulturbezogenes Lernen‘

Der von Altmayer geprägte Begriff des kulturbezogenen Lernens steht in engem Zusammenhang mit einer an der Praxis des Fremdsprachenunterrichts orientierten kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde, in der als übergeordnetes Lehrziel die Befähigung der Lerner „zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen“ (Altmayer 2006b: 54) postuliert wird. Dies – so die theoretische Annahme – kann gefördert werden durch die inszenierte Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen bzw. Texten, durch die Lernprozesse angeregt und in Gang gesetzt werden (Altmayer 2006a: 196). Für die empirische Beschreibung kulturbezogenen Lernens orientierten wir uns zunächst an der Begriffsdefinition nach Altmayer. Kulturbezogenes Lernen wird hier als die bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Texten bzw. inhaltlich definierten Diskursen sich vollziehende Veränderung individueller Deutungsmuster bzw. kognitiver Schemata bestimmt, mit der die Entwicklung von Fähigkeiten einhergeht, diesen Texten bzw. Diskursen einen ‚angemesseneren‘ Sinn zuschreiben zu können bzw. dazu Stellung beziehen zu können (Altmayer 2006a: 196).

Eine erste Auswertung unserer Daten ergab jedoch, dass sich die Deutungsmuster der Untersuchungsteilnehmenden nicht ohne Weiteres durch die deutende Auseinandersetzung mit Texten bzw. Diskursen verändern (vgl. dazu Scharl & Altmayer in diesem Band, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen).

Die Begriffsbestimmung kulturbezogenen Lernens stellte sich in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als zu starr und normativ ausgerichtet dar, als dass damit das Potenzial der in unserer Studie erhobenen Daten hätte erfasst werden können: Zum einen wird in der Begriffsbestimmung kulturbezogenen Lernens zwischen ‚diskursiv-textuellen‘ kulturellen Deutungsmustern und ‚mental-kognitiven‘ Deutungsmustern von Individuen (im Sinne von kognitiven Schemata bzw. Repräsentationen von Deutungsmustern) unterschieden, was für unsere Studie erhebliche Schwierigkeiten birgt und unseres Erachtens nicht notwendig ist. So wie Texte und Diskurse durch Akteure, die wiederum durch Diskurse geformt sind, produziert werden, so sind ‚individuelle Deutungsmuster‘ nur auf der Ebene von Texten bzw. Diskursen rekonstruierbar.

Zum anderen erscheint uns auch die theoretische Vorannahme des zu erwartenden Prozesses problematisch: Muster aktivieren, Muster reflektieren, Muster umstrukturieren. Eine solche normative, nicht-empirische Festlegung dessen, was kulturbezogenes Lernen ist, impliziert eine Defizithypothese, der zufolge Lernende einer Fremdsprache über bestimmte von Texten geforderte Muster *nicht* verfügen und daher Texten keinen angemessenen Sinn zuschreiben können. Dieser Annahme widersprechen die von uns erhobenen Daten. Die Untersuchungsteilnehmenden können Texte bzw. Diskursfragmente deuten – durchaus auch ‚angemessen‘ –, ohne dass sich die

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

dabei angewendeten Deutungsmuster verändern. Hält man an der starren, rein theoretisch begründeten Definition des Gegenstandes fest, hat in unserer Untersuchung kulturbezogenes Lernen nicht stattgefunden.

Aufgrund erster Auseinandersetzungen mit den Daten erweiterten wir unser Verständnis von kulturbezogenem Lernen in einem zwischen theoretischen Vorannahmen und Datenanalyse zirkelnden Prozess.³

2.2 Heuristische Erweiterung des Begriffs ‚kulturbezogenes Lernen‘

Die erweiterte Begriffsbestimmung kulturbezogenen Lernens resultiert aus der suchend-heuristischen Rezeption sozial-, kultur- und lerntheoretischer Ansätze sowie der detaillierten und umfassenden Beschreibung und Interpretation der erhobenen Daten.

2.2.1 Kultur: eine lerntheoretische Annäherung

Ausgehend von einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000 und 2008) liefern unterschiedliche Kulturtheorien verschiedene forschungspraktische Optionen bei der Bestimmung und Verortung von Kultur als symbolische Ordnungen:

Die eine Frage lautet, ob Kultur grundsätzlich als eine Konfiguration von übersubjektiven symbolischen Strukturen oder als ein Ergebnis interpretativer Leistungen der Individuen zu verstehen ist. Die zweite Frage lautet, ob Kultur in erster Linie auf der Ebene von Diskursen (oder Texten oder Symbolsequenzen) oder auf der Ebene (körperlich verankerter) routinierter sozialer Praktiken situiert werden soll (Reckwitz 2008: 39).

Der in den Kulturstudien DaF von Altmayer zugrunde gelegte Kulturbegriff kann innerhalb dieses Rahmens eingeordnet werden. Kultur wird einerseits auf der Ebene von (öffentlichen, medial vermittelten) Texten bzw. Diskursen verortet (vgl. Altmayer 2004, 2006a, 2006b). Der Bestand an Texten bzw. Diskursen zugrunde liegenden kulturellen Deutungsmustern, die überliefert und im kulturellen Gedächtnis gespeichert sind, wird als Kultur definiert (vgl. Altmayer 2006b: 51). Andererseits wenden Individuen bei der Welt- und Wirklichkeitsdeutung ihnen zur Verfügung stehende „individuelle“ – aber eben auch – „sozial vermittelte“ Deutungsmuster an (Altmayer 2008: 34), was als interpretative Leistung aufgefasst werden kann. Demnach ist es Kultur, die „uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt, das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben“ (Altmayer 2006c: 576). Neben den Diskursen zugrunde liegenden kulturellen Deutungsmustern klingen hier durchaus Elemente eines stärker praxeologisch orientierten Kulturverständnisses an, das „Kultur als doppelseitiges Repertoire“ begreift und neben den Sinn- bzw. Deutungsmustern „Know-how“-Wissen einbezieht, das die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der (diskursiven) Praxis erst zur Wirkung bringen (Hörning 2004a: 145; vgl. auch Reckwitz 2008: 97ff.). Hörning erläutert bezüglich des in Praktiken verwendeten praktischen Wissens:

„[...] praktisches Wissen zeigt sich nicht nur im Tun, sondern auch im darauf bezogenen Sprechen – im Gewährwerden, im Vermuten, im Erklären, im Schlussfolgern, im Rechtfertigen, im Kritisieren [...]. Die dabei benutzte Sprache [...] greift gern auf Beispiele zurück, auf Analogien, auf Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen [...]. So wird im Reden über und Abgleichen von Mustern und Beispielen auch stets das Allgemeine, das ‚Regelhafte‘ aufgeführt. Im Prozess dieser Art von Auf-Klärung sozialer Praxis bilden sich Interpretationen und Erkenntnisse heraus, die den problematisierten Kontext weit überschreiten, bisher verdeckte Spielräume ausleuchten und dabei auch die dominanten Deutungsmuster in Frage stellen können“ (Hörning 2004: 150).

Insofern ist Kultur als „dynamisches und konflikthafte Diskursfeld“ zu begreifen, in dem symbolische Ordnungen, Artefakte und ‚angemessene‘ Praktiken permanent ausgehandelt werden (Keller, in Pietzuch 2009).

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage des Verhältnisses von Diskurs bzw. kollektiven oder kulturellen Deutungsmustern und Subjekt bzw. individuellen Sinnzuschreibungen zu sehen. Wir folgen hier einem praxis-theoretischen Verständnis, das zentrale Prämissen des Strukturalismus sowie der Sozialphänomenologie hinter sich lässt:

Die kollektiven Sinnmuster existieren allein in den subjektiven und situativen Sinnzuschreibungen und – anders als dies der ‚Kultur-als-Text‘-Ansatz und der klassische Strukturalismus annimmt – nirgends sonst; gleichzeitig existieren die subjektiven Sinnzuschreibungen [...] nur in der Verarbeitung kollektiver Sinnmuster, die per definitionem mit den gleichermaßen kollektiv existierenden Verhaltensmustern im Sinne ‚sozialer Praktiken‘ verknüpft sind (Reckwitz 2000: 570).

2.2.2 Lernen: eine kulturwissenschaftliche Annäherung

Angesichts der geplanten Erweiterung und Präzisierung unserer theoretischen Vorannahmen für kulturbezogenes Lernen muss der Blick auch auf den Begriff des Lernens⁴ gerichtet werden.

Nach Altmayer bedürfen wir „auch und gerade im Kontext der Landeskunde dringend neuer Konzepte, die das landeskundliche Lernen [...] von den lernenden Individuen und deren je individuellen Weltdeutungsprozessen her zu denken versucht“ (Altmayer 2008: 33).

Für die Erarbeitung eines solchen Konzepts erscheinen uns vor allem lerntheoretische Ansätze besonders hilfreich, die auf kulturtheoretischen Prämissen basieren:

In Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus bzw. den sozialen Konstruktivismus ‚entsteht‘ Wirklichkeit dadurch, dass wir sie in und durch soziale Interaktion als solche deuten, d.h. in einen für uns sinnvollen Zusammenhang bringen. Dabei greifen wir auf erlernte Sinn- bzw. Deutungsmuster, die in unserem Alltagswissen verankert sind, zurück und führen so einen Großteil unserer (Alltags-)Handlungen bzw. Praktiken mehr oder weniger unbewusst bzw. unreflektiert aus (vgl. Berger & Luckmann 1966; Blumer 1973; Altmayer 2004, 2006a, 2006b). Die kulturellen Muster liefern damit sinnhafte Muster, „die vorgeben, welche mögliche Bedeutung den Phänomenen überhaupt zugeschrieben werden kann: Der Akteur hat keine Alternative, als den Phänomenen mit den ihm verfügbaren Sinnmustern – in der Regel routinisiert – eine Bedeutung zu verleihen [d.h. sie zu klassifizieren, zu bewerten und methodisch handhabbar zu machen, E.N. & R.Z.]; ansonsten müssten sie für ihn sinnlos bleiben“ (Reckwitz 2000: 620).

Wenn jedoch uns bekannte Deutungen bzw. Deutungsmuster in der Interaktion nicht ‚greifen‘, verlangt dies nach ‚bewusster Aufmerksamkeit‘ (*awareness*) des Individuums, ergo nach ‚Lernen‘.

Der Pragmatismus (mit Dewey und Mead) sucht die Antwort in der Störung, im Zusammenbruch selbstverständlicher Gegebenheiten, in der Unterbrechung des ‚Normalfalls‘. Er sieht die *Irritation* im Handlungsfluss als reflexionsförderndes Element. Wenn Handlungsrountinen am *Widerstand* der sozialen und materiellen Welt scheitern, wenn *unerwartete Situationen*, *Paradoxien* eintreten, wenn die Gruppe „verrückt spielt“, wenn ein etabliertes Feld umstrukturiert werden muss, wenn neue Erfahrungsmuster gefordert sind, kann aus solchen *Krisen* eine gesteigerte praktische Intelligenz, ein kreatives Potenzial erwachsen (Reckwitz 2000: 147; Hervorhebungen E.N. & R.Z.).

Der Zusammenhang mit Lernen soll auch in der folgenden genuin lerntheoretischen Darstellung deutlich werden.

Nach Klaus Holzkamp, der Lernen vom „Standpunkt des Subjekts“ beschreibt, sind Lernhandlungen ganz besondere Handlungen: Eine „Lernproblematik“ entsteht, wenn die Bewältigung einer Situation bzw. Handlung aufgrund einer bestimmten Behinderung bzw. eines Widerspruchs unmöglich erscheint (Holzkamp 1995: 183). Eine durch diese Behinderung ‚gefühlte‘ Diskrepanzerfahrung bzw. quälende, belastende oder gereizte Frustrationserfahrung birgt ein Ausgeschlossenheitsgefühl von „Teilhabe an verallgemeinerten gesellschaftlichen Lebens-

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

zusammenhängen“ (ebd.: 212). In Folge einer solchen Erfahrung wird ein Lerngegenstand ausgegliedert.⁵ Die Ausgliederung eines Lerngegenstandes bezeichnet Holzkamp auch als „Lernschleife“ (ebd.: 211). In dieser Phase bemerkt man bewusst und reflektierend, dass man auf herkömmliche Weise und mit bekannten Erfahrungen, Deutungen bzw. Deutungsmustern nicht weiterkommt, was dazu veranlasst, die Situation neu zu interpretieren, d.h. ‚expansiv‘ zu lernen (Holzkamp 1995), wodurch andere bzw. neue Deutungen, Interpretations- bzw. Deutungsmuster konstruiert werden (vgl. auch Arnold & Siebert 1995; Reckwitz 2000; Schüßler 2000; Hörning 2004; Altmayer 2006).

Handlungsprobleme bzw. Irritationen können nur dann zum Lernen führen, wenn sie sich daraus ergeben, dass auf die Interpretation bzw. Deutung eines Sachverhalts angewandtes Deutungs-Vorwissen bzw. Vorerfahrungen erst einmal nicht ‚passen‘, wenn dabei – wie es Reckwitz (2000: 617ff.; 639) formuliert – ‚kulturelle Interferenzen‘ bzw. interpretative Unbestimmtheiten oder Mehrdeutigkeiten ein ‚Handlungsproblem‘ bzw. eine ‚Handlungskrise‘ auslösen und dadurch Bildung neuen Sinns herausfordern bzw. ermöglichen.⁶ Mit auf Handlungsproblemen beruhenden Lernprozessen ist ein tieferes Eindringen in den (verhandelten und konstruierten) Gegenstand verbunden sowie die Konstruktion personaler Identität. Holzkamp sieht die Funktion von Lernen als handelnden Weltaufschluss damit auch im Erkennen eigener Lebensinteressen.

Holzkamp verweist weiterhin – hier bestehen Anknüpfungspunkte zu oben angesprochenem praktischen Know-how-Wissen – auf die Konzeption einer Unterrichtsdiskussion als potenziellen (kooperativen) ‚Lernort‘ (ebd.: 510f.) sowie auf die lerntheoretische Relevanz des Modus von ‚wissenssuchenden Fragen‘ (ebd.: 463). Er fordert – durchaus als methodisch-didaktisches Prinzip der Unterstützung von Lernprozessen zu verstehen – das Nutzbarmachen von Fragen für das Lernen (ebd.: 474). Die ‚wissenssuchende Schülerfrage‘ kann dazu dienen, mir ‚meiner‘ Unwissenheit hinsichtlich eines Gegenstandes, an dem ‚ich‘ interessiert bin, überhaupt erst bewusst zu werden und mich von ‚meinen‘ inhaltlichen Lerninteressen leiten zu lassen (ebd.: 469).

Zusammengefasst geht es um die Beschreibung von Lernen als Teilhabe an diskursiven Sinnbildungsprozessen und Auseinandersetzungen mit dem Ziel der Teilhabe an jenen diskursiven Sinnbildungsprozessen und Auseinandersetzungen (vgl. dazu auch Hartung, Steininger, Fink, Gansen & Priore 2010 – insbesondere das Kapitel „Lernen als kulturelle Teilhabe“).

Dem Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nachkommend wurden die theoretischen Vorannahmen offen gelegt und expliziert. Inwieweit kulturbezogenes Lernen bei DaF-Lernenden empirisch beschrieben werden kann, soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

3. Empirische Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse

3.1 Datenerhebung

Lernprozesse verlaufen als hochgradig individuelle Konstruktions- und Sinnzuschreibungsprozesse und stellen damit einen äußerst komplexen sowie kaum empirisch erforschten Gegenstand dar. Dadurch sollte sich der wissenschaftliche Zugriff am qualitativen Paradigma der empirischen Sozialforschung orientieren (Altmayer 2006a: 194f.) bzw. anhand explorativ-interpretativer Forschungsmethoden erfolgen. Die Daten unserer Untersuchung wurden mittels qualitativer Interviews erhoben; diese Interviewform bringt die Perspektive der Probanden maximal zur Geltung (Flick, von Kardorff & Steinke 2008: 23) und gibt den Befragten die Möglichkeit, „ihre individuellen Deutungs- und Handlungsmuster in mündlicher Interaktion zu entwickeln und darzustellen“ (Caspari, Helbig & Schmelter 2007: 501).

Als Thema der Interviews wurde die Debatte um das Für und Wider des Wiederaufbaus der 1968 gesprengten Universitätskirche St. Pauli bzw. die Benennung, Gestaltung und Nutzung des Neubaus am Standort der zerstörten Kirche und eine angemessene Erinnerung an die historischen Ereignisse gewählt, die seit ca. 17 Jahren in mehreren Etappen geführt wird und die 2008 auch in überregionalen Medien, etwa in der *Tagesschau*, der *Zeit* und dem *Tagesspiegel* thematisiert und bewertet wurde.

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

Die fokussierten Leitfadeninterviews wurden auf die relevanten Aspekte dieses Diskurses eingegrenzt.⁷

Den Untersuchungsteilnehmenden wurden in jeweils zwei Interviews u. a. folgende Texte im weiteren Sinne vorgelegt:



Abb. 1: Impulstext 2



Abb.2: Impulstext 2

In einer Resolution (die Dekane, Lehrende und Studierende der Universität Leipzig unterschrieben haben) vom 2.10.2008 heißt es: „**dass es eine Aula der Universität und keine Kirche ist.**“

Abb. 3: Impulstext 4

In einer These des Aktionsbündnisses ‚Neue Universitätskirche St. Pauli‘ vom 31.10.2008 (Reformationstag) heißt es: „**Am Augustusplatz entsteht eine neue Kirche.**“

Abb. 4: Impulstext 5



Abb. 5: Impulstext 8



Abb. 6: Impulstext 9

Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens und ausgewählten Diskursfragmenten sowohl als Einzel- als auch als Gruppeninterview geführt, um auch die „durch die Gruppensituation entstehende Stimulation und Dynamik als Erkenntnisquelle“ (ebd.: 502) nutzen zu können. Die Konzeption von Leitfaden und Interview orientierte sich an der von Ullrich (1999) entwickelten Interviewform des diskursiven Interviews und wurde der Fragestellung unserer Untersuchung angepasst.

Durch die öffentlich geführte Kontroverse um den Universitätsneubau, in der verschiedene Akteure aus unterschiedlichen Positionen argumentieren, ergeben sich zwangsläufig Uneindeutigkeiten. Wir gehen davon aus, dass

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

alternative Deutungen und Mehrdeutigkeiten – im Sinne ‚kultureller Interferenzen‘ – in den Diskursfragmenten, die im Interview als Material verwendet wurden, die Untersuchungsteilnehmenden zunächst irritieren (vgl. Endnote 5 und 6). Im Interviewverlauf werden sie immer wieder aufgefordert, die widersprüchlichen Aussagen zu beschreiben, zu begründen und zu bewerten, sodass sie in ihrer Auseinandersetzung mit dem Material, d.h. durch die Mehrdeutigkeiten bzw. Widersprüche in den vorgelegten Diskursfragmenten gar nicht anders können als auf Verstehensprobleme bzw. Handlungsprobleme zu stoßen, die – so zumindest die Annahme – (kulturelles) Lernen fördern.

Das diskursive Interview dient somit nicht nur als Datenerhebungsinstrument, sondern stellt gleichzeitig eine potenzielle Lernsituation dar. Mit der Interviewsituation, in der wir die Befragten mit Diskursfragmenten konfrontieren, schaffen wir also den zu untersuchenden Forschungsgegenstand. Insofern das diskursive Interview eine Lernsituation bzw. einen Lernort darstellt, in der kulturelle Lernprozesse stattfinden, sollte es möglich sein, anhand der erhobenen Daten Lernprozesse bzw. Sinngebungsprozesse zu beschreiben.

Am Ende der Interviews werden die Probanden als Lernende und somit als Experten⁸ für ihren Deutungs- und damit potenziellen Lernprozess zu ihrer subjektiven Sicht auf die Interviewsituation und auf mögliche Lernerfahrungen befragt. Dadurch wird den Probanden die Möglichkeit eingeräumt, ihr „Binnenwissen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 131) über die Interviewerfahrung zu äußern (vgl. Endnoten 15 und 18).

3.2 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die Aufzeichnung der Interviews erfolgt videographisch, um eine maximale Dokumentation der Datenfülle zu erreichen (vgl. Schramm & Aguado 2010). Um eine genaue Betrachtung und Interpretation der Daten zu gewährleisten, wurden die Interviews in Standardorthographie transkribiert. Die für die Beschreibung bzw. Interpretation relevanten Merkmale wie Sprechpausen und Pausendauer, Intonation, paraverbale und nonverbale Äußerungen sowie schwierig zu verstehender und unverständlicher Äußerungen wurden dokumentiert, außerdem wurden ‚Verhandlungen‘, die die Untersuchungsteilnehmenden in der Muttersprache führen, übersetzt.

Bei der Auswertung der Daten zum kulturbezogenen Lernen deuten wir als Forschende die elizitierten Deutungen der Probanden, die ihrerseits wiederum Deutungen der ‚diskursiven Realität‘ vornehmen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Probanden während der Interviews dem Diskurs bzw. einzelnen Diskursfragmenten (Texten) als Deutungsgegenstand Sinn zuschreiben. Durch diesen Fokus auf den *Prozess* der Deutung, mit anderen Worten die Prozesshaftigkeit der Daten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 249), und angesichts der sukzessive präsentierten Impulstexte im Interviewverlauf bietet sich eine sequenzielle Analyse an, um die Sinngebungsprozesse der Lernenden in ihrer Entwicklung beschreiben und rekonstruieren zu können.

Ein bewährtes Auswertungsinstrumentarium, auf dessen Basis eine Beschreibung kultureller Lernprozesse im Sinne unserer Untersuchung möglich wäre, liegt bislang nicht vor (vgl. Altmayer 2006a: 196 und 2009: 138). In anderen Disziplinen etablierte Verfahren können aufgrund differierender Prämissen und Prinzipien nicht auf unseren Kontext übertragen werden, weshalb ein an unsere Fragestellung und unseren Forschungsgegenstand angepasstes, sequenzielles Analyseverfahren entwickelt und angewendet wird. Die Sequenzanalyse umfasst sowohl beschreibende als auch interpretative Rekonstruktionen. Sequenz für Sequenz wird die Bedeutungskonstruktion der Probanden, während sie sich mit Diskursfragmenten auseinandersetzen, in ihrem Verlauf nachvollzogen; es erfolgt weder eine Vorwegnahme späterer Äußerungen noch eine Auswahl von zu analysierenden Sequenzen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage als besonders relevant erachtete Sequenzen werden detailliert analysiert. Das Verfahren der Sequenzanalyse erlaubt es, Sprecherwechsel und Reaktionen auf Äußerungen bzw. Verhandlungen der Interviewteilnehmer vor allem im Gruppeninterview, aber auch zwischen Proband und Interviewendem in den Einzelgesprächen systematisch zu beschreiben. Die Auswertung erfolgt induktiv und offen, sodass es möglich ist, unerwartete Phänomene in den Deutungsprozessen der Untersuchungsteilnehmenden zu beschreiben. Insbesondere gelangt durch diese explorative Perspektive auf die Daten die Art und Weise, also das ‚Wie‘ der interaktiven Auseinandersetzung der Probanden mit den Texten und die Beschreibung dieser Aspekte in den Mittelpunkt der Analyse kulturbezogener Lernprozesse.

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

Ein Resultat der sequenziellen Analyse stellen die induktiv abgeleiteten Komponenten bzw. ‚Kategorien‘ kulturbezogenen Lernens dar (vgl. dazu Kapitel 4). Die von den Untersuchungspartnern angewandten Deutungsstrategien wurden im Anschluss an die Sequenzanalysen in einer erneuten Durchsicht zu typischen und musterhaften Kategorien kulturbezogener Lernprozesse gebündelt. Im folgenden Kapitel werden zwei Einzelfälle präsentiert⁹, die einerseits typische Muster, andererseits jedoch auch die Verschiedenheit der Deutungsprozesse veranschaulichen.

3.3 Einzelfallanalysen¹⁰

3.3.1 Untersuchungspartner A

Der Untersuchungsteilnehmer A¹¹ wurde beim ersten Gesprächstermin im Rahmen eines Gruppeninterviews gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmerinnen B¹² und C¹³ interviewt.

Zu Beginn des Interviews ermöglicht die Bedeutungsaushandlung zwischen den Interaktionsteilnehmenden ein – mit den Worten Holzkamps – tieferes Eindringen in den Gegenstand: A z. B. präzisiert seine erste Deutung „die neue Universität“ – nachdem B erwidert: „Ja [...] die Kirche, wo“ – zu „eine Universität, wie eine Kirche zu bauen“. A gibt gleichfalls eine Begründung dafür, warum man die Universität so baue: *eine Universität wie eine Kirche zu bauen [...] Da war [...] ein Kirche [...] und die Leute möchten die Kirche nicht [...] zerstreut [zerstören]), aber andere Leute möchte, möchteten die Kirche zerstören [...] und alle zusammen (wendet sich an B) entscheiden sich, um eine Universität wie eine Kirche zu bauen“*, wobei er u. a. das Deutungsmuster ‚Tradition/ Erinnerungskultur‘ anwendet:

So wie in der folgenden Sequenz erkennbar werden auch im weiteren Verlauf des Gesprächs die beiden kulturellen Deutungsmuster ‚Kirche‘ sowie ‚Universität‘ samt ihren Elementen auf die Situation angewendet.

Untersuchungs-partner A	Untersuchungs-partnerin B	Untersuchungs-partnerin C	Interviewende (I)
		<i>Ich denke [...], dass das [...] ein Gebäude ist (lacht) nur [...] Kirche oder Bahnhof, oder Museum</i>	
	<i>Nein. Das stimmt nicht</i>		
			<i>Nachfrage an B: Was ist es dann?</i>
	<i>Das ist eine Kirche (...) wegen Decke</i>		
		<i>Ja, aber kein Organ (Orgel?)</i>	
<i>und keine Kerze keine Bilder von Jesus</i>			
		<i>Ja,ja,ja</i>	

Abbildung 7: Sequenzauszug Gruppeninterview A, B, C

‚Kirche‘ und ‚Universität‘ werden dabei als Lerngegenstände ausgegliedert, was zum Teil durch die Fragen der Interviewerin, z.B. zur Funktion von Universität und Kirche, gesteuert wird. In den problematisierenden Verhandlungen zeigt sich, was als ‚prototypische Elemente‘ für eine Kirche bzw. eine Universität gelten kann: ‚Wenn etwas eine Decke, Orgel, Kerzen, Bilder von Jesus und Sitzplätze hat, wenn man beten und christliche Dinge lernen kann, wenn etwas klassisch aussieht, dann spricht vieles dafür, dass es sich um eine Kirche handelt‘. ‚Wenn

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

sich ein Ort dadurch auszeichnet, dass man dort lernen, studieren, Karriere machen kann und arbeiten muss usw., dann spricht vieles dafür, dass es sich um eine Universität handelt'. ‚Universitäts-Party‘ bzw. ‚Weihrauch des kirchlichen Gottesdienstes‘ werden als störend für die jeweils andere Institution empfunden. Im Sinne der Ausführungen Reckwitz' (vgl. oben) wird hier deutlich, wie Kriterien zur angemessen erscheinenden Anwendung eines Musters teilweise nicht erfüllt sind bzw. in der Sinnzuschreibung mehrere Muster gleichzeitig in Betracht kommen, deren Anwendungskriterien gleichermaßen zu passen scheinen. Eine eindeutige Sinnzuschreibung ist zunächst nicht möglich, was zur Ausgliederung des Lerngegenstandes führt. ‚Kirche‘ und ‚Universität‘ (im Falle Cs sogar ‚Bahnhof‘ und ‚Museum‘) werden genannt und insofern in der Terminologie Reckwitz' nicht „eliminiert“. Die Untersuchungsteilnehmenden suchen nach Elementen, die eine eindeutige und überschneidungsfreie Anwendung der Deutungsmuster ermöglichen sollen („Rekompartimentalisierung“).¹⁴

Sie unterscheiden dabei zwischen Aussehen und – wie im Folgenden deutlich wird – Status des Gebäudes. Im Anschluss an die Aushandlung dessen, ob man von einer Kirche sprechen könne oder nicht, erhält das Gespräch durch den Einwand Bs *„Aber, ich glaube, dass eine Kirche und eine Universität geht nicht zusammen“* eine neue Dimension.

Die Feststellung Bs, dass Kirche und Uni nicht zusammenpassten und die Nachfrage der Interviewenden, *„warum“* dies so sei, veranlasst A dazu, Argumente für die Bemerkung von B zu finden: *„weil die Kirche ist zu bete, beten [schaut fragend], beten, betten [beten]“* und weiter *„Und die Universität ist zu studieren“*. Hier wird ein Unterschied bezüglich der Funktion beider Institutionen als Argument für die Feststellung, dass Uni und Kirche nicht zusammenpassten, angeführt. Auf die erneute Nachfrage, *„warum passt das nicht zusammen?“*, erwidert A: *„es passt. Ich denke, dass Kirche und Universität passen“*. Hier behauptet A genau das Gegenteil der Feststellung Bs oben (passen nicht zusammen), wofür A sogar die Argumente ‚gefunden‘ hatte. A vertritt auf der einen Seite einen Standpunkt, ist aber andererseits in der Lage, für einen gegenteiligen Standpunkt ebenfalls Argumente ins Feld zu führen.

Ähnlich verhält es sich in der folgenden Situation, in der B ihre Behauptung begründet. Beim Versuch einen Sachverhalt darzulegen: *„Wenn ein Student, Student gehen in diese Universität, muss jeden Tag [...]“* gerät sie ins Stocken, und es sieht sich erneut A dazu veranlasst zu antworten: (A wendet sich an B und sagt leise) *„die Kirche sehen“*. Dies wird von B übernommen, indem sie lachend wiederholt: *„die Kirche sehen“*. Woraufhin A nun – durchaus passend zu seiner Feststellung, dass Universität und Kirche zusammenpassen würden – die Frage stellt: *„Ist das, ist das nicht gut?“*. B antwortet daraufhin: *„B: Nein. [...] Ist nicht eine Entscheidung“* - wobei ihr „Entscheidung“ bzw. „Entscheidungsfreiheit“ wohl als Argument dient, um ihre Behauptung zu begründen.

Auf Nachfrage der Interviewerin hält A erneut fest: *„ich denke, dass eine Kirche passt zu eine Universität, ja, weil [...] ich weiß nicht, aber ich denke, dass sie sind alle zusammen“* und auf die Frage Is, warum das so sei: *„Weil man macht zu gute. [...] weil die Jungen (Menschen?) zu gute sein (gut sein?) [...] muss [...]“* und auf Nachfrage Is: *„ich weiß nicht, ich weiß nicht (lacht) [...] Aber sie passen zusammen“*.

Die ‚kooperative‘ Ausgliederung des Lerngegenstandes ‚Status des Gebäudes‘ zeigt sich unseres Erachtens sehr deutlich anhand einer von den Probanden A und B gestellten Frage. So fragt zuerst A: *„Ist die Kirche eigentlich [...] ein Kirche, oder das ist nur außen, als ein, als eine Kirche?“*, später auch B: *„Ich habe eine Frage. [...] Ist es nur außen (eine Kirche)?“*. Um diese im Zusammenhang mit dem Status des Gebäudes übergeordnete Frage beantworten zu können, werden weitere Fragen gestellt, die für die Beantwortung der Frage ‚Ist es nur außen oder auch innen eine Kirche?‘ relevant erscheinen. So etwa die Fragen: *„Wer zahlt für den Bau?“*, *„Kann man in Gebäude beten?“* und *„War das früher auch eine Universität?“*. Es scheinen ökonomisch-rechtliche und funktionale Aspekte sowie das Deutungsmuster ‚Tradition / Erinnerung‘ mit dafür ausschlaggebend zu sein, ob das Gebäude ‚auch innen‘ von den Probanden als Kirche gedeutet wird.

Die Glaswand wird für die Probanden A und B ebenfalls als ‚kooperativer‘ Lerngegenstand ausgegliedert. Dies legt z.B. die Frage *„Das Problem hier ist Glas oder Wand?“* von A und B nahe. Bei dem Versuch, mögliche Gründe dafür zu finden, warum der Bau einer Glaswand gefordert bzw. abgelehnt wird, deuten die Probanden das

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), *„Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“* Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

Problem unterschiedlich. Für A wird das ‚Glas‘ der Wand, welches durch seine Transparenz ein Durchschauen ermöglicht, zum Problem. Eine Glaswand lehnt er ab, da dadurch nicht gewährleistet sei, dass man als Betender bzw. Gläubiger in Ruhe Andacht halten kann: *„weil ein Mann allein sein muss, wenn man betet“*.

Dabei bedient er sich seines Deutungsmusters ‚Glaube und Beten sind privat‘, das er im Laufe des Interviews und auch im zweiten Interview immer wieder anwendet. B deutet die Wand als trennendes Symbol zwischen Universität und Kirche. Dabei wendet sie die Deutungsmuster ‚Recht auf Religionsfreiheit‘ und ‚Gleichheit‘ bzw. ‚Säkularität‘ an: *„weil ist nicht alle Studenten eine Reli eine Religion“ / „wenn ein Student gehen in diese Universität, muss jeden Tag ... die Kirche sehen“*.

Nachdem A sich am Ende des Interviews von B, die As Deutung für widersprüchlich hält, ihre Deutungshypothese in Griechisch (Herkunftssprache für A und B) erklären lässt, übernimmt A am Ende des ersten Gesprächs diese Deutung (‚Wand als Trennung‘) und befürwortet letztlich den Bau der Wand als Trennung:

B: *Was sagst du denn? Deine Meinungen stimmen überhaupt nicht überein.*

A: *Was ist der Streitpunkt? Zum Durchgucken oder als richtige Wand mit Tür.*

B: *Eine Wand mit Glas, wo man durchschauen kann. Sie hat die Funktion, die Kirche von der Universität zu trennen.*

A: *In dem Punkt stimme ich dir zu. (Übersetzung ins Deutsche)*

Diese Deutung steht mit dem angewendeten Deutungsmuster ‚Glaube und Beten sind privat‘ nicht im Widerspruch. Es ist nicht das auf den Sachverhalt von A angewendete Deutungsmuster, welches sich im Laufe des Interaktionsprozesses im Interview ändert, sondern eine bestimmte Deutung eines Sachverhalts – hier die Bedeutung der Glaswand.

Am Anfang des zweiten Gesprächs (Einzelinterview), in dem wir A erneut mit den Texten konfrontierten, erinnert er sich an das Thema des ersten Interviews in Form einer Frage als ‚Quaestio‘ (strittige Problemlage): *„die Kirche gehört zu der Uni, der Uni oder nicht? Das war unser Thema“*.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die von A im ersten Interview verwendeten Deutungsmuster z.B. ‚Kirche‘, ‚Universität‘, ‚Glauben und Beten sind privat‘, ‚Tradition‘ nach wie vor angewendet werden, diese also eher ‚stabil‘ bleiben. Teilweise werden weitere ‚Elemente‘ dieser Deutungsmuster vorgebracht. A betrachtet das *„Kreuz“*, das er nun in der Fassade sieht, als Element des Deutungsmusters Kirche oder auch das typische *„monotone, graue“* Aussehen als Element des Deutungsmusters ‚Universität‘.

Weiterhin fällt auf, dass A im zweiten Interview auf Deutungsmuster zurückgreift, die von den anderen Interaktionsteilnehmern im ersten Interview verwendet wurden: etwa ‚Museum‘ (übernommen von C?), aber auch die Muster ‚Säkularität‘, ‚Religionsfreiheit‘ bzw. ‚Gleichheit‘ im Sinne gleichen Rechts für alle an der Universität im säkularen Staat (übernommen von B?). Letzteres wendet A zwar schon im ersten Interview im Zusammenhang mit der Frage *„Warum keine Kirche?“* an, allerdings sieht er dies im ersten Gespräch wahrscheinlich ausschließlich als möglichen Grund für Vertreter dieser These. Während A im ersten Interview noch sagt, dass Universität und Kirche zusammenpassten, revidiert er dies im Nachhinein und sagt im zweiten Interview, er habe beim ersten Gespräch *„nicht an die anderen Studenten gedacht“*. Im zweiten Interview scheint A das Deutungsmuster ‚Gleichheit‘ bzw. ‚Religionsfreiheit‘ (im negativen Sinne) auch seinen eigenen wertenden Stellungnahmen zugrunde zu legen. Vieles spricht dafür, dass sich hier im Netz der Deutungsmuster des Probanden A etwas verändert. Dies wird auch in einer Äußerung aus einem dem Interview nachgeschalteten Gespräch über die subjektive Bedeutsamkeit des Themas bzw. des Interviews für den Probanden deutlich:

Interviewende fragt: *„Und für dich persönlich hat sich da etwas verändert jetzt, dadurch, dass wir darüber geredet haben?“*:

A: „Ja ich denke von letzte Mal, ja, letzte Mal habe ich nicht über die andere gedacht, die andere Religion. Ich denke, es ist nicht richtig nur eine Religion in eine Uni zu geben. Weil eine Uni ist für alle, nicht für eine, irgendwelche Religion und diese Kirche ist nur für Christen und das ist nicht richtig“.

Unseres Erachtens zeugt dies von einer bemerkenswerten Fähigkeit und Bereitschaft zu Offenheit und Reflexion.

Hier ist nun eine weitere interessante Beobachtung angesprochen. Dies betrifft eine gewisse Perspektiven- bzw. Rollenvielfalt, die A während des zweiten Interviews einzunehmen im Stande ist. Besonders interessant ist die Tatsache, wie A im zweiten Interview vor allem auch die Perspektive bzw. Rolle eines ‚Studenten‘ berücksichtigt, der sich bei seinem Studium ‚konzentrieren‘ müsse:

Wenn die Leute denken, dass diese Gebäude eine Kirche ist, vielleicht dort gehen auch andere Personen nicht nur die Studenten, und das, ich denke das hilft nicht die Studenten (...) Weil ich möchte studieren und ich sehe jeden Tag Personen, die zum Beten kommen und ich kann nicht mich konzentrieren (...) Auf meine Studium

und gleichwohl explizit äußert, dass es ihm wichtig ist, seine „*Meinung als Christ*“ vorzubringen. Seiner Sicht auf die Dinge aus der Perspektive eines gläubigen orthodoxen Christen ist sich A im zweiten Gespräch bewusst und betont dies („*Ich bin orthodox*“, „*Ich als Christ*“). Er ist also in der Lage, aus verschiedenen Perspektiven auf den Gegenstand zu schauen, und er ist sich dabei der jeweils verschiedenen ‚Grundüberzeugungen‘ bzw. ‚Begründungen‘ dieser verschiedenen Ansichten bewusst. A schreibt sich hier selbst eine ‚christliche Identität‘ zu, grenzt sich damit etwa von anderen Religionen bzw. Studierenden anderer Konfessionsgemeinschaft ab, nimmt jedoch trotzdem oder gerade deshalb auch die „anderen Studenten“ und mögliche Konsequenzen wahr, die eine Kirche für nicht-christliche Studierende haben könnte. Er reflektiert und verändert dabei die eigene Sichtweise („*warum habe ich das gesagt?*“) und kommt aus dieser Perspektive zu dem Schluss, dass eine Kirche nicht an die Universität gehöre.

Dies wird auch in Äußerungen As im dritten Gespräch mit ihm deutlich, das einer Validierung unserer Deutungshypothesen diene, wenn er erläutert, warum für ihn Uni und Kirche getrennt werden sollten:

Weil die Kirche im Zentrum der Universität ist und die Leute, die Studenten können durch der Kirche laufen und eh [...] es ist nicht gut, weil Kirche für uns, die Christen es ist sehr wichtig und es ist kein Unterhaltung und kein Spaß. Wir gehen in der Kirche, um zu beten und mit der Gott zu sprechen und ich denke, jede Christen wollte nicht, ein [...] unbekannte Person durch die, der Haus des Gottes laufen und lachen und sprechen laut [...] Jede Religion ist privat und es muss für jede Religion Respekt sein [...] Und wenn die Kirche als eine Zimmer in der Universität ist, es wird kein Respekt sein [...] Es gibt verschiedene Religion, es gibt Moslem und ich weiß nicht was und es wird nicht gut, wenn nur für die Christen eine Kirche wär.¹⁵

3.2.2 Untersuchungspartner D

D¹⁶ deutet zu Beginn des ersten Einzelinterviews das Gebäude als Universität und Kirche. Er begründet auf Nachfrage der Interviewenden, dass das Gebäude auch früher Universität und Kirche gewesen sei, und wendet dabei das Deutungsmuster ‚Tradition / Erinnerungskultur‘ an: „*Das ist ähnlich, was früher war*“. Im Verlauf des Gesprächs äußert er sowohl auf die Frage, was er mit ‚Kirche‘ bzw. ‚Universität‘ verbinde, als auch bei der Beschreibung der Abbildungen Elemente der beiden Deutungsmuster, u.a. auch solche, die dem Gebäude fehlen („*Ich sehe kein Kreuz [...] und kein Symbole einer Kirche*“). Gefragt, ob er wisse, was eine Universitätskirche sei, antwortet D zunächst „*hm, nein. Weil in Deutschland das ganz anders als in Russland.*“, auf weiteres Nachfragen „*einfach Kirche für Universität*“ und stellt mit „*z.B. in Russland jede Universität, Institut, Akademie usw. war ein großes, wie heißt das, Aula, wo Versammlungen waren oder stattfinden und in Deutschland kann eine Kirche sein*“ einen Bezug zum Heimatland her. Zu einem frühen Zeitpunkt im Interview wendet er die von uns als ‚Bezug auf Heimat‘ bezeichnete Deutungsstrategie an und vergleicht die Situation in Russland mit der in Deutschland: Während

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „*Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?*“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

in Russland in einer Universität die Aula der Versammlung diene, könne in Deutschland diesen Zweck eine Kirche erfüllen.¹⁷

Obwohl der Proband im gesamten Gespräch davon überzeugt ist, dass eine Universität über eine Kirche verfügen solle, fällt es ihm schwer, deren Funktion zu benennen. Er äußert: „*und Kirche weiß ich nicht, schwer zu sagen aber das gehört zu unserer Mentalität, wir sind fast alle, nicht Atheisten, aber fast [...] einfach nicht üblich in die Kirche zu gehen*“. Er erklärt seine Schwierigkeiten, die Funktion der Kirche für die Universität zu benennen, unter Verwendung der Deutungsstrategie ‚Bezug auf Heimat‘ damit, dass er aus einem „sozialistischen Land“ komme, wo es „einfach nicht üblich“ sei, in die Kirche zu gehen. Im Gegensatz zu dieser Situation gebe es in Deutschland „viele staatliche Kirchenfeiertage“, „in Deutschland äh ist Religion ein Teil des normalen Leben“ und es sei „einfach üblich in Kirche in die Kirche zu gehen und äh Feiertage zu feiern“ und es gebe „Traditionen im Ostern, im Weihnachten“. D unterscheidet in dieser Sequenz klar zwischen Deutschland („meiner Meinung nach ist äh Religion und äh normales Leben zusammen“) und seinem Heimatland Russland („und bei uns waren getrennt“): Während es in Russland durch die „Zeit des Sozialismus“ unüblich sei, in die Kirche zu gehen, und Religion nicht zum Alltag gehöre, sei Religion in Deutschland ein Teil des normalen Lebens, und es sei üblich, in die Kirche zu gehen und kirchliche Feiertage zu feiern. Der ‚Bezug auf Heimat‘ ist in dieser Sequenz für D ebenso deutungsleitend wie die Verknüpfung der Muster ‚Sozialismus‘ und ‚Atheismus‘. Im gesamten weiteren Gespräch wird die von D vorgenommene Deutung der Situation auch durch intensives Nachfragen und Zeigen der Diskursfragmente nicht irritiert, vielmehr lassen seine Äußerungen darauf schließen, dass er die neuen Informationen an seine Deutungen anpasst, so dass diese unverändert beibehalten werden können. Ds Deutungen bleiben im Interviewverlauf bemerkenswert stabil. Er kann oder möchte kein mögliches Problem in der Integration einer Kirche in eine Universität erkennen („Kein Problem, für mich kein Problem“) bzw. mögliche Gründe äußern, die gegen eine Verbindung von Kirche und Universität sprechen könnten: „Ich sehe keinen Widerspruch zwischen Universität und Kirche zusammen.“ Zwar seien Kirche und Universität zwei „nicht gleiche Sachen“, trotzdem könne die Kirche „ein Teil der Universität sein. Wie wie Bibliothek ein ein normaler Teil wie Bibliothek, wie Schwimmbad“.

D möchte keine Entscheidung hinsichtlich des Status und Namens des Gebäudes sowie der Glaswand treffen, sondern macht es vom Status des Gebäudes abhängig, wer verantwortlich ist und demzufolge die Entscheidungsgewalt besitzen soll: „Wenn es eine Kirche ist, dann muss die die Christen entscheiden“ und „wenn es eine Aula ist, dann muss (eine Versammlung der Universität aus) Vertretern der Studenten und äh Lektoren, Dozenten, Dekanen usw.“ entscheiden. Er geht dabei nicht darauf ein, dass innerhalb der Kontroverse gerade der Status des Gebäudes von diesen beiden ‚Parteien‘ unterschiedlich beurteilt wird, und scheint sich dabei der Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit des Diskurses eher nicht bewusst zu sein.

Auch im zweiten Interview, in dem wir D erneut mit den Texten konfrontierten, befürwortet er die Verbindung von Kirche und Universität, v. a. deshalb, weil das neue Gebäude sozusagen ‚automatisch‘ Kirche und Universität sei: Es handelt sich einerseits um einen Neubau der Universität, und damit entsteht eine Universität. Gleichzeitig stand an der Stelle, an der der Universitätsneubau entsteht, früher eine Kirche, und unter Anwendung des Deutungsmusters ‚Tradition/Konservatismus‘ („Aber früher war ein Kirche, früher stand dort ein Kirche [...] und jetzt bauen einfach eine neue Kirche zurück“) bedeutet ein Neubau auf diesem Standort für D auch, dass wieder eine Kirche entsteht. Neben dieser Begründung äußert D drei weitere Argumente für den Status als Kirche: Das Gebäude sehe aus wie eine Kirche („Sieht wie ein Kirche aus“), es verfüge über einen Gottesdienstraum („und Gottesdienstraum ist Teil einer Kirche“) und in den vorgelegten Texten sei überall von Kirche die Rede („hier steht Kirche überall“). D lässt sich weder von dem Hinweis der Interviewenden, dass in der Resolution stehe „dass es eine Aula der Universität und keine Kirche ist“ noch vom Auszug der Resolution im Text „Aushang Universität“, den er lange liest und dessen Argumente er seiner Ansicht nach versteht („Hm, jetzt sehe ich die Argumente“), irritieren. Er bleibt bei seiner einmal vorgenommenen Deutung: „Einfach Kirche“.

Als möglichen Grund, warum die Universität bzw. ihre Angehörigen keine Kirche möchten, nennt D ‚Atheismus‘, der heute ausgeprägter sei als früher: „Es kann vielleicht sein, dass die Leute heute mehr atheistisch [...] sind als früher“. Er führt weiter aus „Bei uns z.B. war nicht war so wenig Kirchen und waren fast alle Atheisten, war einfach nicht üblich in einer Kirche zu gehen, in einer Moschee, in einer Synagoge zu gehen und deswegen vielleicht

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

ähm Rektor, Dekan und Mitarbeiter sind auch, meiner Meinung nach, können aus der Zeit des Sozialismus sein, deswegen sind sie auch dagegen“. Er stellt hier einerseits einen Bezug zu seiner Heimat her, die er – wie auch schon im ersten Interview – mit ‚Atheismus‘ und ‚Sozialismus‘ verbindet. Andererseits stellt er nun auch einen Zusammenhang zwischen den Deutungsmustern ‚Atheismus‘ und ‚Sozialismus‘ und dem Rektor, Dekan und den Mitarbeitern der Universität her. ‚Atheismus‘ und ‚Sozialismus‘ werden von D in den Daten des ersten Interviews auf Russland bzw. die Sowjetunion bezogen und in deutliche Opposition zu Deutschland gestellt, wo – im Gegensatz zur sozialistischen und somit atheistischen Sowjetunion – Kirche und Religion zum normalen Leben gehörten („Hm weil in Deutschland äh Religion und Kirche einfach Teil des Leben und bei uns nicht“). Eine Verknüpfung von ‚Atheismus‘ und ‚Sozialismus‘ einerseits und den Vertretern der Universität andererseits und damit eine Ausweitung des Anwendungsbereichs der zwei bei D stark miteinander verbundenen Deutungsmuster lassen sich ebenso erkennen wie die neue Verknüpfung von Deutungsmustern: Im ersten Interview stellt D ‚Deutschland‘ und ‚Russland bzw. die Sowjetunion‘ in klare Opposition zueinander. Während in Deutschland Religion und Kirche alltäglich seien und zum normalen Leben gehörten, sei die russische Bevölkerung durch die ‚Zeit des Sozialismus‘ eher ‚atheistisch‘. Im zweiten Interview gilt letzteres auch für einen Teil Deutschlands. Der Anwendungsbereich der Deutungsmuster ‚(Zeit des) Sozialismus‘ und ‚Atheismus‘ wird auch auf Leipzig angewendet. Damit verknüpft D nicht nur ‚Russland‘ – ‚Sozialismus‘ – ‚Atheismus‘ miteinander, sondern auch ‚Leipzig‘ als Teil Deutschlands mit ‚Sozialismus‘ und ‚Atheismus‘. Es scheint, dass D im Laufe der Zeit und ereignisbezogen (Streit um den Leipziger Universitätsneubau) einen differenzierteren Blick auf ‚Deutschland‘ wirft, wobei er mit Verweis auf historische Entwicklungen einen sozialistischen Teil Deutschlands, dem er ‚Sozialismus‘ und ‚Atheismus‘ zuschreibt, von einem nicht sozialistischen Teil Deutschlands unterscheidet.

Durch die neue Verknüpfung verändert sich insgesamt Ds Einschätzung der Situation, das Geflecht von Deutungsmustern wird transformiert.

D selbst sieht sich auch im zweiten Interview nicht in der Lage, eine Entscheidung in der Auseinandersetzung zu treffen. Darum gebeten, antwortet D sofort: „Ich würde alle an einem Gericht senden“. Bereits im ersten Interview stellt D fest, dass je nachdem, ob das Gebäude Kirche oder Aula sei, die Entscheidung entweder in der Verantwortung der Christen oder der Vertreter der Universität liege. Neu ist im zweiten Interview die Forderung nach einer dritten Instanz, die entscheidet, was falsch und was richtig ist, worin das Problem besteht und was der Kompromiss sein soll.¹⁸

4. Ergebnisse

Aus unseren Analyseergebnissen¹⁹ ziehen wir Rückschlüsse auf die Theorie, doch bleiben diese vorläufig. Auch wenn wir davon ausgehen, dass den dargestellten Einzelfällen durchaus Typisches innewohnt, bedarf es weiterer Fallstudien und insgesamt weiterer empirischer Forschung.

Ziel unserer Masterarbeit war es, den Begriff des kulturbezogenen Lernens von Claus Altmayer anhand einer qualitativen Fallstudie empirisch zu verankern. Die mittels diskursiver Interviews zum Thema Neubau der Leipziger Universität elizitierten Daten ermöglichen es, Deutungsprozesse und Deutungsmuster von Deutsch als Fremdbzw. Zweitsprachelernenden zu rekonstruieren. Eine um das ‚Wie‘ bzw. die ‚Prozessorientierung‘ erweiterte empirische Beobachtungsperspektive in unserer Studie stützt ein Verständnis kulturbezogenen Lernens als sich in der symbolischen Interaktion vollziehende Sinngebungsprozesse.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Untersuchungspartner größtenteils in der Lage sind, die ihnen vorgelegten Texte, die über den Streit ‚Leipziger Universitätsneubau‘ diskursiv vernetzt sind, zu deuten und dazu begründet Stellung zu beziehen. Indem sie Deutungen von Deutungen vornehmen, agieren sie ‚kulturell‘, d.h. sie deuten und konstruieren die Welt und verhandeln ‚Wirklichkeit‘. Insgesamt findet während der Interviews ein jeweils tieferes Eindringen in den Gegenstand bzw. in das Problem statt und es verändert sich teilweise die ‚Bedeutsamkeit‘, die die Teilnehmenden an der Untersuchung dem Thema bzw. dem Interview als ‚Lernort‘ beimesen.

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

Was für einzelne Probanden bedeutsam bzw. problematisch wird, zeigt sich z. B. in den von ihnen gestellten Fragen während der Interviews bzw. im Prozess der Bedeutungsaushandlung in der Interaktion. Dabei stellt A im Laufe der Zeit einzelne Deutungen in Frage und verändert diese gegebenenfalls. Er argumentiert aus verschiedenen Perspektiven (als ‚Tourist‘, als ‚Student‘, als ‚Christ‘ etc.). Er ist andererseits im Stande verschiedene Standpunkte, die in den einzelnen Texten zum Ausdruck kommen, zu erkennen und auf unterschiedliche (Deutungs-)Perspektiven der Akteure zu beziehen. Es scheint, dass er durch die Auseinandersetzung mit den Texten verschiedene Perspektiven, Ansichten und Überzeugungen und damit verbundene Begründungen erst einmal wahrnimmt bzw. ‚entdeckt, sich dazu ins Verhältnis setzt, d.h. sich der eigenen Ansicht – im und durch das Nachvollziehen anderer Ansichten – überhaupt erst bewusst wird bzw. darüber reflektiert, um dann aus der erkannten eigenen Perspektive Stellung nehmen zu können und in diesem Sinne auch etwas über sich selbst zu lernen. Mit Fähigkeit zu Perspektivenvielfalt ist hier also das angesprochen, was Bruner bezeichnet als „willingness to construe knowledge and values from multiple perspectives without loss of commitment to one’s own values“ (Bruner 1990: 30).

Die Konstruktion neuer Deutungen vollzieht sich unter anderem in der Ausweitung des Anwendungs- und Geltungsbereichs bzw. der (neuen) Verknüpfung von Deutungsmustern, wobei das den Probanden zur Verfügung stehende Geflecht von Deutungsmustern sich durch diese Verknüpfungen verändert (D verknüpft im zweiten Interview nicht nur ‚Russland‘ – ‚Sozialismus‘ – ‚Atheismus‘ miteinander, sondern auch ‚Leipzig‘ als Teil Deutschlands mit ‚Sozialismus‘ und ‚Atheismus‘. Dabei unterscheidet D nun zwischen ‚Ost‘- und ‚Westdeutschland‘, d.h. es findet eine Differenzierung des angewendeten Deutungsmusters ‚Deutschland‘ statt.

Die Untersuchungsteilnehmenden wenden im Sinngebungsprozess auch Deutungsstrategien an: Sie stellen Fragen und greifen auf Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen zurück und führen Beispiele und Analogien an.

Dies möchten wir als empirisch verankerte Komponenten kulturbezogenen Lernens fassen und als ‚praktisches Können‘ sowie als (inszenierte) Partizipation am Diskurs bezeichnen. Eine solche erweiterte Gegenstandsbestimmung hat den Vorteil, dass nicht nur ‚inhaltliche‘, sondern auch ‚prozedural-formale‘ Aspekte bei der Bestimmung dessen, was kulturbezogenes Lernen ist bzw. sein kann, in den Fokus des Interesses gerückt werden. Nicht nur das ‚Was‘, das sich in der Auseinandersetzung mit Diskursen verändert, sondern auch das ‚Wie‘ der Veränderung gelangt so ins Blickfeld. Interessante Schnittstellen von kulturbezogenem Lernen und dem Gegenstand der Bildungs(gang)forschung würden sich in diesem Sinne herstellen lassen, wenn Bildung definiert wird als „die Änderung oder bewusste Aufrechterhaltung des Selbst- und Weltverhältnisses in der Aneignung neuer Diskurse und ihrer Inhalte und deren reflektierende Bewusstmachung“ (Bonnet & Breidbach 2007: 257; vgl. auch schon Marotzki 1988).

5. Reflexion – Ausblick

Die Analyseergebnisse können anhand der Beispiele bzw. der Textbelege nachvollzogen und geprüft werden. Dabei gilt es die Limitation der Untersuchung zu beachten. Zunächst sind die Forschungsergebnisse an die analysierten Fälle, die Untersuchungssituation und den Gesamtkontext gebunden. Erst eine Analyse der „Grenzen des Geltungsbereichs“ (Steinke 2008: 329) durch Variieren der Untersuchungsbedingungen im Rahmen weiterer empirischer Forschung erlaubt eine Verallgemeinerung.

Die in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse sind Texte, die weder als ‚vollständige‘ noch als ‚abgeschlossene‘ Darstellungen kulturbezogenen Lernens zu verstehen sind. Jede Deskription verkürzt und deformiert, so wie sie gleichsam dasjenige mitformt, was beschrieben wird. Das in dieser Arbeit nahe gelegte Verständnis kulturbezogenen Lernens kann nur im Zusammenspiel von Material, Interaktionsformen, Interviewteilnehmenden etc. dargestellt werden; ebenso ist es nicht unabhängig von der konkreten Forschungsperspektive und dem Erkenntnisinteresse beschreibbar. So ist für die Rekonstruktion von Deutungsprozessen eines Probanden von entscheidender Relevanz, welche Texte thematisiert oder nicht thematisiert werden, ob mit einem einzelnen Probanden oder einer Gruppe gesprochen wird, welche Fragen gestellt oder nicht gestellt werden. Die Interviewsituation stellt eine potenzielle Lernsituation dar. In diesem Sinne dient das diskursive Interview und das verwendete Material auch als

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

potenzieller ‚Lernort‘. In weiterführenden Arbeiten sollte unseres Erachtens nun geprüft werden, inwieweit diskursive Gespräche bzw. Gruppendiskussionen über strittige Themen bzw. ‚Ereignisse‘ als didaktische Interventionen in realen landeskundlichen Unterrichtskontexten als Möglichkeit genutzt werden können, kulturelle Lernprozesse bei Lernenden des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache potenziell zu fördern. Insbesondere öffentliche Kontroversen – in denen alternative Deutungen zur Debatte stehen, die Mehrdeutigkeiten und damit Reflexionspotenzial aufweisen – scheinen uns dafür besonders geeignet. Dies jedoch ist eine Hypothese, die wiederum nur durch weitere empirische Forschung ‚überprüft‘ werden kann.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006a), Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181-199.
- Altmayer, Claus (2006b), ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59. Altmayer, Claus (2006c), Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ziele und Verfahren. In: Redder, Angelika (Hrsg.) (2006), *Diskurs und Text. Festschrift zum 65. Geburtstag von Konrad Ehlich*. Tübingen: Stauffenberg, 575-585.
- Altmayer, Claus (2008), Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A. & Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2008), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28-41.
- Altmayer, Claus (2009), Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Arnold, Rolf & Siebert, Horst (1995), *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Hohengehren: Schneider.
- Benner, Dietrich (1990), *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim; München: Juventa.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969), *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Blumer, Herbert (1973), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2007), Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid & Meyer, Meinert A. (Hrsg.) (2007), *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen; Farmington Hills: Budrich, 251-270.
- Breidbach, Stephan (2007), *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Bruner, Jerome (1990), *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2007), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 499-505.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1977), *Rhizom*. Berlin: Merve. Deutsche Übersetzung der Originalausgabe (1976), *Rhizome. Introduction*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Edelmann, Walter (1996), *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2008⁶), Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2008⁶), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-29.
- Hartung, Olaf; Steininger, Ivo; Fink, Matthias C.; Gansen, Peter & Priore, Roberto (Hrsg.) (2010), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzkamp, Klaus (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt; New York: Campus-Verlag.
- Hörning, Karl. H. (2004), Kultur als Praxis. In: Jaeger, Friedrich & Liebsch, Burkhard (Hrsg.) (2004), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 1. Stuttgart; Weimar: Metzler, 139-151.
- Hörning, Karl. H. (Hrsg.) (2004), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Keller, Reiner (2004²), *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kienpointner, Manfred (1992), *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart, Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Klein, Josef (2000), Komplexe topische Muster. Vom Einzeltopos zur diskurstypspezifischen Topos-Konfiguration. In: Schirren, Thomas (Hrsg.) (2000), *Topik und Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer, 621-649.
- Lüders, Christiane & Meuser, Michael (1997), Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne (Hrsg.) (1997), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: UTB, 57-79.
- Marotzki, Winfried (1988), Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und als Herstellung von Unbestimmtheit. In: Hansmann, Otto & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1988), *Diskurs Bildungstheorie. Systematische Markierungen*. Bd. 1. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 311-333.
- Pietzuch, Jan P. (2009), Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik. In: Peuschel, Kristina & Pietzuch, Jan P. (Hsg.) (2009), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 80). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 107-131.
- Platz, Christine & Schetsche, Michael (2001), Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn* 3, 511-536.
- Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009), *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2008), *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Reckwitz, Andreas (2000), *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reuter, Astrid (2008), Kreuz und Kopftuch – Religionskontroversen in der säkularen Ordnung der Freiheit und Gleichheit. In: Koenig, Matthias & Willaime, Jean-Paul (Hrsg.) (2008), *Religionskontroversen in Frankreich und Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition, 271-313.
- Schramm, Karen & Aguado, Karin (2010), Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Johannes H. (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185–214.
- Schüßler, Ingeborg (2000), *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Eva Neustadt & Rebecca Zabel (2010), „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61-80. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.

Steinke, Ines (2008⁶), Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2008⁶), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.

Ullrich, Carsten G. (1999), Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenskonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. In: *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* 3, 1-32.

Anmerkungen

¹ Wir verwenden den Begriff des kulturbezogenen Lernens und meinen damit nicht nur die Art und Weise, also die Form bzw. das ‚Wie‘ des Lernens von Sprache durch Kultur bzw. durch Partizipation an Kultur (vgl. dazu die Sociocultural Theory Vygotskys, die in den Fremdsprachwissenschaften v. a. durch Lantolf vertreten wird), sondern der Begriff soll verdeutlichen, dass Kultur als Diskurs bzw. diskursive Praktiken und Partizipation selbst auch Gegenstand des Lernens sind. Kulturbezogenes Lernen bezieht sich also neben dem ‚Wie‘ des Lernens gleichsam auf das ‚Was‘ bzw. auf ‚Lerninhalte‘.

² Es handelt sich um unsere gemeinsame Masterarbeit, vorgelegt am Herder-Institut der Universität Leipzig.

³ Dabei waren uns die Diskussionen im Kulturwissenschaftlichen Kolloquium am Herder-Institut der Universität Leipzig eine große Hilfe und beeinflussten unsere Reflexionen maßgeblich. Allen Teilnehmenden des Kolloquiums sei an dieser Stelle herzlich gedankt!

⁴ Vgl. zum Lernbegriff in der Psychologie z.B. Seel 2003.

⁵ Die oben angesprochene ‚Krisen- bzw. Differenzenerfahrung‘ hat in verschiedenen Metaphern Einzug in ganz unterschiedliche mit dem Lernen beschäftigte Disziplinen Einzug gehalten. Ob unter Berufung auf Dewey & Mead in Form einer „Störung“, im Zusammenbruch selbstverständlicher Gegebenheiten, in der „Unterbrechung des Normallauf“ (Hörning 2004) oder der „Handlungskrise“ (Oevermann 1991) bzw. der „Perturbation“ bei Luhmann und im radikalen Konstruktivismus in Form einer „Fremdheitserfahrung“ in den Bildungswissenschaften (z.B. Benner 1990; Breidbach 2007), einer „Irritationserfahrung“ (Arnold & Siebert 1995; Schüßler 2000) oder der mit einer Frustrationserfahrung einhergehenden „Diskrepanzerfahrung“ (Holzkamp 1994): es scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass Probleme bzw. Irritationen im Handlungsablauf (expansives, d.h. bewusstes und intentionales) Lernen begünstigen.

⁶ Ausführlicher erläutert Reckwitz, wie in einer Konstellation ‚kultureller Reproduktion‘ den Akteuren die Kriterien der ‚Applikation‘ relevanter kultureller Schemata problemlos erfüllt scheinen müssen, um eine ‚eindeutige‘ Bedeutung zuschreiben zu können (ebd.): Die Anwendung bestimmter Muster folgt Kriterien, „die angeben, wann beispielsweise ein Objekt als ‚kleinbürgerlich‘ und wann als ‚hochkulturell‘ ‚zählt‘, wann ein Text als wissenschaftlich und wann als künstlerisch gelten kann“ (Reckwitz 2000: 626). Wird dieser Routinekreislauf dadurch unterbrochen, dass Kriterien zur angemessenen erscheinenden Anwendung eines Schemas teilweise nicht erfüllt sind bzw. in der Sinnzuschreibung mehrere Schemata gleichzeitig in Betracht kommen, deren Anwendungskriterien gleichermaßen zu passen scheinen, ist eine Konstellation ‚interpretativer Unterbestimmtheit‘ bzw. ‚Mehrdeutigkeit‘ bei der Deutung einer Situation gegeben, womit zunächst eine ‚eindeutige‘ Sinnzuschreibung und damit eine routinisierte Fortsetzung der diskursiven Deutungspraxis nicht möglich ist. Als Strategien zum Umgang mit Mehrdeutigkeit nennt Reckwitz etwa die „Eliminierung“ oder „Entwertung“ von Schemakomplexen, die „Rekompartimentalisierung“, damit die Schemata wieder überschneidungsfrei nebeneinander ‚existieren‘ können oder, was als einzige Strategie zu kulturellem Wandel bzw. zur Veränderung von Deutungsmustern führt, die ‚Rekombination‘ alter Schemata, die einander bei der Deutung zunächst widersprechen, aus einem ‚Vorrat‘ an unterschiedlichen Sinnoptionen zu einem neuen Schema, wobei „gewusste alte kulturelle Schemata“ interpretativ verarbeitet werden und was als Resultat konsistente Sinnzuschreibungen ermöglicht (ebd.: 635).

⁷ Eine der empirischen Erforschung kulturbezogener Lernprozesse vorgeschaltete Diskursanalyse nach Keller (2004) dient v.a. heuristischen Zwecken und verschaffte uns einen Überblick über die gewählte Thematik, den Diskurs und die in ihm angewendeten kulturellen Deutungsmuster. Im Diskurs wird von verschiedenen Akteuren

die ‚Wirklichkeit‘ unterschiedlich gedeutet, was sich besonders deutlich anhand dreier inhaltlicher Dimensionen des Streits um den Universitätsneubau (Status des Gebäudes, Name des Gebäudes sowie der Bau einer Glaswand) nachweisen lässt. Dabei werden u.a. die beiden kulturellen Deutungsmuster ‚christliches Abendland‘ und ‚Moderne‘, die auch schon in der Architektur des umstrittenen Teils des Neubau-Campus verankert sind, in unterschiedlicher Ausprägung im Diskurs um den zentralen Neubau der Universität Leipzig angewendet. So entstehen im Diskurs Widersprüche und Mehrdeutigkeiten, mit denen die Probanden anhand der ihnen vorgelegten Diskursfragmente konfrontiert werden.

⁸ Wir betrachten die Probanden als Experten ihres Lernprozesses, da sie als Akteure über einen privilegierten Zugang zu ihren subjektiven Deutungs- bzw. Lernprozessen und damit über ein „spezifisches Rollenwissen“ oder „Deutungswissen“ verfügen bzw. wir als Forschende ihnen diese „Deutungsmacht“ zuweisen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sah 2009: 132f.).

⁹ In der Masterarbeit wurden insgesamt vier Einzelfälle sequenzanalytisch ausgewertet.

¹⁰ Für diesen Beitrag mussten die Analysen stark verkürzt werden.

¹¹ Männlich, 20 Jahre alt; besucht zum Zeitpunkt der Interviews privaten DaF-Kurs bei interDaF e.V. (erstes Interview: Grundstufenkurs, zweites Interview: Mittelstufenkurs).

¹² Weiblich, 18 Jahre alt; besucht zum Zeitpunkt der Interviews privaten DaF-Kurs bei interDaF e.V. (erstes Interview: Grundstufenkurs, zweites Interview: Mittelstufenkurs). B wird hier nur im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Gruppeninterview mit A (und C) thematisiert.

¹³ Weiblich, 27 Jahre alt; besucht beim Interview privaten DaF-Grundstufenkurse bei interDaF e.V. (steht für ein zweites Interview nicht zur Verfügung).

¹⁴ Deutlich wird die Anwendung dieser Strategie auch in folgender Äußerung Bs an A in der Muttersprache Griechisch in der deutschen Übersetzung: „*Es wäre ja dann keine Kirche, es wäre ja dann ein Yamé*“ (Yamé sind Kirchen, die zur Zeit der türkischen Besatzung Zyperns als Waffenkammern umfunktioniert, also nicht im eigentlichen Sinne als Kirche benutzt wurden).

¹⁵ Subjektive Bedeutsamkeit des Themas bzw. der Interviews für A:

A erläutert im ersten Gruppeninterview zunächst, dass das Thema unwichtig für die Probanden sei, da sie „nicht Deutsche“ seien und in Deutschland schließlich „nur“ studieren wollten: „*Es ist nicht wichtig für uns. Weil wir sind, wir sind nicht Deutsche. Wir sind hier nur studieren*“. Auf ein zweites Gespräch lässt er sich – wie auch B – aber dennoch ein. Beim zweiten Gespräch ist A der Meinung, dass er den Inhalt des Interviews später nicht gebrauchen kann, da er „*nicht an dieser Uni studiere*“. Für den Probanden A ist das erste Gespräch vor allem hinsichtlich des Sprachlernaspektes von Relevanz: „*wir können die Sprache lernen*“. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass er während der Erhebungen einen Intensivsprachkurs macht. Beim zweiten Gespräch kommt für A nun aber auch ein stärkeres inhaltliches bzw. landeskundliches Interesse hinzu. Auf die ganz am Anfang des Gesprächs von I gestellte Frage, ob er etwas über das Thema gehört habe, antwortet A: „*Nein, ne nichts (...) Ja, ich sehe kein fern, ich lese keine Zeitung, ich höre kein Radio, wie kann ich etwas wissen*“ (...) *Ne, ich habe nur gesehen, dass der Uni geht weiter, der Bau. [...] Nichts.*“ Äußerst klar sieht A hier einen möglichen Grund für die Tatsache, nichts darüber gehört zu haben: er hat weder fern gesehen, Zeitungen gelesen oder Radio gehört. Offensichtlich geht er davon aus, dass in diesen Medien darüber berichtet wurde bzw. wird und dass deren Rezeption dazu führe, etwas über das Thema zu wissen. Wenngleich sich A nicht weiter informiert hat, scheinen ihn folgende Fragen am Anfang des Gesprächs dennoch zu interessieren: „*was ist los? Welche Entscheidungen sind (...) getroffen? „die Kirche gehört zu der Uni, der Uni oder nicht?“*“ (vgl. ganz am Anfang des Interviews) und „*Aber ich habe noch nicht verstanden, wie wird es sein, so oder so? Bitte sag mir (...) Was werden diese Leute machen? Das oder das? Ich habe nicht verstanden*“. Auf die Frage Is: „*Und hast du das Gefühl, dass du was gelernt hast*“, antwortet A, er habe gelernt, dass es sich um ein „*geistliches Zentrum*“ handle, was er anfangs „*nicht gedacht*“ hätte. Gefragt, ob das Thema für A interessant war, erwidert dieser: „*Ja, weil ich bin Christen und ich denke, ist sehr wichtig (...) Meine Ideen, meine Meinung zu sagen*“. Offenbar wird der

Streit für A nun auch deshalb interessant und bedeutsam, weil er als Christ mit diesem Thema etwas anfangen kann. Seine Meinung sagen zu können (also Stellung zu nehmen) wird von A – ohne ein direktes Fragen danach – selbst vorgebracht und als wichtig erachtet. A erwähnt, dass er das Gespräch „*sehr gut, sehr lustig*“ fand, dass der Streit als Streit in seinen Augen aber unnötig sei, dass es aber immer Streit geben würde („*am Ende [?] es wird immer Streit geben (...) Weil am Ende es [...] irgendwas sie machen am Ende sie werden noch etwas finden, was nicht gut ist und werden nochmal streiten und nochmal .. [?]*“). „*Wir verloren unsere Zeit*“) und dass ihm das nicht gefalle: „*Es gefällt mir nicht Streit*“. Offensichtlich ist sich A darüber bewusst, dass es „*immer Streit geben*“ werde. Allerdings betrachtet er dies wohl nicht als Teil des ‚Kampfes‘ um Wirklichkeitsdefinitionen, sondern eher als ‚unnötige Zeitverschwendung‘. Dies steht im gewissen Widerspruch zu der vorherigen Äußerung von A, dass es für ihn wichtig sei, seine Meinung zu sagen. ‚Seine Meinung zu sagen‘ wird für A wohl nicht im Zusammenhang gedacht mit einem Streit, bei dem ebenfalls Meinungen (und natürlich auch Machtansprüche) ‚verhandelt‘ werden.

¹⁶ Männlich, 32 Jahre alt; schließt zum Zeitpunkt des ersten Interviews gerade den Integrationskurs (B1-Sprachniveau nach GER) an der VHS Leipzig ab; absolviert zwischen beiden Interviewterminen einen privaten B2-Sprachkurs.

¹⁷ Bei diesen Bezügen handelt es sich keinesfalls um ‚heimatland- oder nationenspezifische Deutungsstandards‘, sondern um von D individuell vorgenommene Zuschreibungen.

¹⁸ Subjektive Bedeutsamkeit des Themas bzw. der Interviews für D:

Nach seiner subjektiven Sicht auf das erste Interview befragt, erachtet D seine Deutschkenntnisse – und dass er sich in der besprochenen Thematik nicht auskenne – als problematisch („*Ich muss weiterlernen hundert Jahre*“; „*Hm und natürlich äh ich wusste das Problem nicht, worum geht es, habe ich früher nicht nicht gehört, nicht gesehen, nicht, ich kenne mich nicht einfach aus nicht*“). Er möchte den von ihm als nicht ausreichend beurteilten Wissensstand zum Thema erweitern und sich im Internet informieren, „*um einfach zu verstehen [...] und nicht wie ein Idiot auszusehen*“. Auch wenn es sich bei dem Thema ‚Neubau der Leipziger Universität‘ nicht um einen vom Untersuchungsteilnehmenden selbst gewählten Lerngegenstand handelt, stellt das Interview zu diesem Thema für D einen Anreiz dar, sich weiter über das Thema zu informieren. Nach der Relevanz des Themas für D persönlich gefragt, antwortet er „*Ja ich äh ich wohne, ich lebe in Leipzig und natürlich muss ich alles [...] verstehen wissen [...] weil ich hier hier lebe und leben werde*“.

Zum Abschluss des Interviews äußert D nochmals, dass er nicht verstehe, wieso ein solches Problem entstanden sei, und scheint dieses Unverständnis auf die ihm nur unvollständig zur Verfügung stehenden Informationen zurückzuführen und will sich noch am selben Abend weiter informieren („*Ich verstehe das Problem nicht, warum hat das Problem sich so so so groß geworden aber lese ich heute heute Abend*“).

Nach dem zweiten Gespräch beantwortet D die Frage, ob er etwas durch die beiden Interviews gelernt habe, mit „*Hm, hm nein, außer einen Einfluss auf die Leute von der Sozialismus*“, der diese dazu bringe „*gegen Kirche an der Universität zu sein*“. D scheint im Verlauf des zweiten Interviews ‚Sozialismus‘ und dessen Einfluss auf die Gesellschaft für sich gewissermaßen als Lerngegenstand ausgegliedert zu haben.

¹⁹ Mit einem kodierähnlichen Verfahren in der Diskursanalyse und mittels Sequenzanalysen der diskursiven Interviews haben wir in beiden Datensätzen jeweils interpretativ kulturelle Deutungsmuster rekonstruieren können. D.h. in beiden Datensätzen operieren wir mit der Kategorie des kulturellen Deutungsmusters, wobei die von uns jeweils rekonstruierten kulturellen Deutungsmuster sich insgesamt zwei ‚Typen‘ bzw. ‚Klassen‘ zuordnen lassen. Eine Gruppe kultureller Deutungsmuster lässt sich kategorisieren als *Prinzipien / Werte*, wozu in unseren Datensätzen etwa Deutungsmuster gezählt werden können wie ‚Freiheit‘, ‚Säkularität‘, ‚Autonomie‘, ‚christliche Werte‘, ‚Bildung‘ und ‚Tradition / Konservatismus‘, aber auch ‚Glauben und Beten sind privat‘, ‚(Zeit des) Sozialismus‘ und ‚Atheismus‘, die untereinander teilweise auch miteinander verknüpft sind. Zu einer zweiten Klasse kultureller Deutungsmuster könnte man jene wie ‚Kirche‘ und ‚Universität‘ zählen, die – ebenfalls in beiden Datensätzen – immer wieder explizit definiert werden. Die dabei formal genutzte Schlussregel der Definition wird mit verschiedenen ‚Elementen‘ (die ebenfalls als Deutungsmuster gefasst werden können) inhaltlich

gefüllt. So etwa: ‚Was Kerzen, eine Orgel, ein Kreuz etc. hat und wo man sich versammeln und beten kann etc., ist eine Kirche‘ oder ‚Was Studenten, Professoren, eine Bibliothek, ein Auditorium etc. hat und wo man studiert, lehrt, lernt, forscht, sich anstrengt etc., ist eine Universität‘. Besonders bei ‚Kirche‘ und ‚Universität‘ lässt sich der hybrid-dynamische Charakter beider Muster aufzeigen. Während ‚Universität‘ zum einen etwa in ihrer Definition mit christlichen Werten zusammenhängend gedeutet wird, gilt Universität auf der anderen Seite als autonomes System. ‚Kirche‘ wird als Ort des christlichen Glaubens als Maßstab auch für universitäre Werte bzw. Werte, die auch der Wissenschaft zugrunde liegen, angesehen, andererseits wird diesem Glauben ‚Privatheit‘ zugeschrieben. Diese beiden ‚Typen‘ von kulturellen Deutungsmustern weisen Ähnlichkeiten auf mit den Kategorien ‚Definitionstopos‘ (vgl. Kienpointner 1992) und ‚Prinzipien-Wertetopos‘ (vgl. J. Klein 2000); zum religionskontroversen Kontext und zur Rolle des Staates aus historisch-soziologischer Perspektive vgl. Reuter 2008.

Insgesamt lassen sich kulturelle Deutungsmuster meist in Verbindung mit ‚ihren‘ durchaus variierenden Elementen rekonstruieren, wobei diese Elemente miteinander verknüpft dann ganze Deutungsmusterkomplexe bilden können (vgl. etwa ‚Moderne Zeit‘ und dazugehörige Deutungsmuster-Elemente wie ‚Aufklärung‘, ‚Säkularität‘, ‚Demokratie‘, ‚plurale Gesellschaft‘, ‚Bildung‘ und ‚Universität‘ etc. und die dazu antagonistisch angewandten kulturellen Deutungsmuster ‚Religion‘, ‚christlicher Glauben‘ und ‚christliche Werte‘, ‚Kirche‘, ‚altes Weltbild‘, aber eben auch ‚Bildung‘. Diese Verknüpfungen von Deutungsmustern lassen sich als netzartiges Geflecht im Sinne Deleuze‘ ‚Rhizom‘ vorstellen. Dieses Geflecht wäre dabei als dynamisch, sich stetig veränderndes anzusehen, nur für analytische Zwecke als solches ‚abbildbar‘ und in diesem Sinne auch wieder dekonstruierbar.