

Kollektivwissenschaftliche Didaktik?

Mark-Oliver Carl

1. Einleitung – eine Theorie wird gekidnapped

Das kollektivwissenschaftliche Paradigma erfreut sich zunehmender Beliebtheit auch in bildungswissenschaftlichen¹ und fachdidaktischen² Kontexten. Das ist einerseits leicht zu erklären, wirft aber andererseits eine Reihe von Fragen auf, die beantwortet werden müssen, um Unstimmigkeiten zu vermeiden und das volle Potenzial des Kollektivparadigmas für die bildungs- und lernbezogenen Disziplinen auszuschöpfen. Da diese Fragen auf blinde Flecken und implizit Gebliebenes in der Theorie der Kollektivität selbst zielen, ist es sinnvoll, sie hier zu stellen.

Die Popularität des Kollektivparadigmas in den Bildungswissenschaften und insbesondere in den Didaktiken der geisteswissenschaftlichen Fächer lässt sich leicht damit erklären, dass es eine wichtige Bezugsgröße dieser Fächer – ›Kultur‹ – wieder handhabbar macht. Da ich Literaturdidaktiker bin, schildere ich am Fallbeispiel der Literaturdidaktik, a) warum ein klares Verständnis von ›Kultur‹ für meine Disziplin sehr wichtig ist, b) warum diese Klarheit fehlt und c) warum das Kollektivparadigma hier Abhilfe verspricht.

Muttersprachlichen Literaturunterricht gibt es an Schulen überhaupt erst seit dem frühen 19. Jahrhundert. Für seine Einführung war das Erstarken von Vorstellungen über eine deutsche Nationalkultur und die Etablierung der Germanistik als universitärer Disziplin zentral.³ Die Geschichte seiner Höhen und Tiefen im 19. und 20. Jahrhundert, von der wilhelminischen Deutschkunde über Reformansätze in der Weimarer Republik, rassenideologische Indoktrination im Nationalsozialismus und die unterschiedlichen Neuanfänge in

1 Vgl. Hansen/Fischer 2018, 50–64.

2 Vgl. Altmayer 1996; Carl et al. 2021, 17; Podelo 2021.

3 Vgl. Kämper-van-den-Boogaart 2019, 9.

den beiden deutschen Staaten bis hin zu den Umbrüchen von 1968 und 1989, ist anderswo gut dargestellt.⁴ Wie unterschiedlich die Vorstellungen von der deutschen Nationalkultur und ihrer Geschichte auch waren und wie sehr sie sich auch wandelten: Der Literaturunterricht und seine Didaktik bezogen sich auf sie.

Die grundsätzliche und überzeugende Kritik sowohl an den Vorstellungen homogener Nationalkulturen⁵ und kohärenter Entwürfe ihrer Geschichte⁶ als auch an der didaktischen und unterrichtlichen Blindheit für die vorhandene kulturelle Diversität in den Klassenzimmern⁷ hat dieses alte Fundament des Faches Deutsch in Frage gestellt.⁸ Zugleich stellen sich kulturtheoretische Gegenentwürfe wie »Transkulturalität«⁹ und »Hybridität«¹⁰ didaktisch als schwer handhabbar heraus: Mit Blick auf die lehrenden und lernenden Akteure bieten sie keine aufschlussreichen Differenzierungen an. Mit Blick auf die literarischen Gegenstände setzen sie dekonstruktiv an Vorstellungen an, die bei Schüler:innen nicht vorausgesetzt werden können.¹¹ Sollen Schüler:innen etwa zunächst an einem nur noch schwer zu begründenden Kanon¹² ein längst fragwürdig gewordenes Narrativ nationaler Kultur und ihrer Geschichte erwerben, um anschließend zu erkennen, dass doch alles viel hybrider ist? Das erscheint selbst Verfechtern einer transkulturellen Literaturdidaktik unsinnig.¹³ Aber ohne ein tragfähiges Verständnis von Kultur lässt sich kaum lehren und lernen, mit Literatur als Mittel der Identitätsbildung und gesellschaftlichen Selbstverständigung umzugehen.

In diesem Dilemma bietet das Kollektivparadigma einen Kulturbegriff, der viele Differenzierungskategorien bereitstellt, frei von nationalen Homogenitätsmythen ist und sie zugleich auch nicht zum Zwecke ihrer Dekonstruktion voraussetzt. Schriftsteller:innen und andere Medienschaffende ebenso wie Deutschlehrpersonen können als Angehörige professioneller Kollektive begriffen werden, die ebenso wie die Angehörigen des durch staatliche

4 Vgl. Müller-Michaels 2004; Kämper-van-den-Boogaart 2019.

5 Vgl. Abu-Lughod 1991; Welsch 1994.

6 Vgl. Lyotard 1979.

7 Vgl. Gogolin 1994.

8 Vgl. Müller-Michaels 1996; Lecke 1998.

9 Vgl. Welsch 1994.

10 Vgl. Bhabha 1994.

11 Vgl. Carl 2017.

12 Vgl. Korte 2003.

13 Vgl. Wintersteiner 2006, 119ff.

Schulpflicht erzeugten Kollektivs »Schüler:innen« zugleich vielen weiteren Kollektiven – beispielsweise dem Affinitätskollektiv der »Genussleser:innen«, dem Schicksalskollektiv der »Kinder bildungsbürgerlicher Elternhäuser« oder beiden – angehören, deren Standardisierungen auf vielfältige Weise kollidieren, sich aber auch überlappen. Fiktive Figuren können bis zu einem gewissen Grad in Analogie zu realen Personen als Angehörige spezifischer fiktiver Kollektive mit ihren eigenen Standardisierungen begriffen werden. Absichtsvolle Gestaltungen fiktiver Welten können als fiktional verfasste Sozial- und Kulturtheorien gedeutet werden. All dies zusammen kann als Resultat von und Beitrag zu spezifischen Affinitätsstandardisierungen reflektiert werden. Die Rolle von Lehrplanvorgaben, Medienmarkt, Feuilleton und akademischer Literaturwissenschaft, Familien, jugendlichen Peer-Groups etc. und der pankollektive Wandel ihrer Standardisierungen kann mit dem begrifflichen Instrumentarium des Kollektivparadigmas ebenfalls differenziert erfasst werden. Auch wenn wir aus all diesen Kollektiven und ihren Standardisierungen nicht ausbrechen können, kann Literaturunterricht kollektivwissenschaftlich legitimiert werden durch die Vermittlung von Vertrautheit mit vielfältigen Differenzen, die zu gesellschaftlicher Kohäsion beitragen. Bis hierhin ist hoffentlich deutlich geworden, warum es einerseits nicht verwundern kann, dass die Literaturdidaktik und andere bildungsbezogene Wissenschaften auf das Kollektivparadigma zurückgreifen.

Andererseits hat Klaus P. Hansen selbst seine Kulturtheorie in expliziter Abgrenzung von bildungswissenschaftlichen Kategorien und Erkenntnisinteressen formuliert: »Den Anfang macht die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Kultur. Dabei soll aber nicht die Problematik der Sozialisation im Vordergrund stehen, die eher Soziologen und Pädagogen interessiert.«¹⁴ Auch »Artefakte«, zu denen literarische Texte und andere ästhetische Medienprodukte gezählt werden müssen, klammert Hansen explizit aus.¹⁵

In Anbetracht des Dilemmas meiner Disziplin und der Chancen, die ein kollektivwissenschaftlicher Kulturbegriff ihr bieten könnten, fällt es schwer, sich an Hansens Diktum zu halten und seine Theorie nicht auf Sozialisations- und Lernprozesse, die auf den Umgang mit Artefakten gerichtet sind, zu übertragen. Doch ich muss zumindest zur Kenntnis nehmen, dass Hansens Schriften keine explizite Lern- oder Bildungstheorie enthalten. Um bei der

14 Hansen 2000, 167.

15 Vgl. Hansen 2000, 146ff.; 2011, 136ff.; 2022, 23.

Adaption kollektivwissenschaftlicher Kategorien in der didaktischen Theoriebildung Inkongruenzen zu vermeiden, will ich im Folgenden nach impliziten Lerntheorien in Hansens Einführungs- und Überblickswerken suchen und anschließend diskutieren, wie sich diese explizieren lassen und was dies jeweils für die Lern- und Bildungswissenschaften mit sich brächte.

2. Implizite Lerntheorien in Hansens Kulturtheorie

Glücklicherweise schließt sich Hansen seit der zweiten Auflage von *Kultur und Kulturwissenschaft* einer Definition von Kultur an, in der Lernen zum definierenden Merkmal erhoben wird: »Wenn Goodenough den Kulturbegriff auf das Erlernbare festlegt, dann will er das Materielle herausnehmen und die Definition von Kultur auf Geistiges beschränken. Diese Beschränkung wurde bisher befolgt.«¹⁶

Was Hansen für die individuelle Ebene direkt ausspricht – Kultur ist Erlerntes –, lässt sich indirekt zumindest in den frühen Ausgaben seines Standardwerks auch für jene Instanz herauslesen, die er in der ersten Auflage die »Sonderkollektive Volk und Nation«, in der zweiten und dritten »Superkollektive Volk und Nation« und seit der vierten Auflage nunmehr »Dachkollektive« nennt. Aufschlussreich ist hier vor allem, was Hansen in den ersten drei Auflagen über den Faktor Zeit als Unterscheidungskriterium zwischen »Volk« und »Nation« sagt:

Ein Volk, so sehen wir, gründet auf Dauer von Jahrhunderten, die junge Nation hingegen nicht. [...] Oft genug unfreiwillig erlebt man eine Geschichte, die sich aber im Rückblick als verbindender Schatz gemeinsamer Erinnerung herausstellt. Mit den Erinnerungen formt sich das kulturelle Gedächtnis [...] Wir halten fest, es ist die innere Kohärenz, die Volk und Nation unterscheidet, und diese ist nicht ohne den Faktor Zeit denkbar. All die Gemeinsamkeiten [...] müssen erst durch diesen Faktor gehärtet sein, ehe sie die innere Kohärenz stiften können, die ein Volk ausmacht.¹⁷

Etwas dauerhaft im Gedächtnis zu behalten – so definiert sich Lernen. Lernen braucht Zeit. Man könnte also argumentieren, dass Hansen in den frühen Auflagen auch auf der Ebene des Volkes Lernprozesse am Werk sieht bzw.

16 Hansen 2000, 147; identisch: ders. 2003, 148 und 2011, 138.

17 Hansen 1995, 163f.; weitgehend ähnlich: ders. 2000, 228f. und 2003, 229f.

dass erst dieses Lernen überhaupt zur Ethnogenese führe. Ich kehre später zur Frage zurück, ob Hansen diese Vorstellung ab 2011 revidiert oder bloß ausgespart hat. Vorher werde ich dem dominanten psychologischen Paradigma folgen und Lernen nur auf der Ebene von Individuen betrachten. Doch halten wir zunächst fest: Auf einer sehr grundlegenden Ebene begreift Hansen Kultur durchaus als das Resultat von Lernprozessen – auch wenn das Wie dieses Lernens nie im Mittelpunkt seines Interesses stand.

An vielen Stellen seiner Kulturtheorie finden sich einzelne Andeutungen, die kulturelles Lernen näher beschreiben. Sie lassen sich auf den ersten Blick nicht eindeutig einer bestimmten Lerntheorie zuordnen: Mal erscheint Lernen als unproblematische Übermittlung, mal spricht Hansen von der »Prägung« einer formlosen menschlichen *tabula rasa*, mal denkt er über kognitive Mechanismen der Bildung und Weiterentwicklung mentaler Strukturen, vor allem des »Pauschalurteils«, nach. Damit decken seine Äußerungen die ganze Breite rivalisierender Lerntheorien der letzten Jahrhunderte ab. Welche impliziten lerntheoretischen Aussagen sich in seiner Kulturtheorie genau finden, welche davon sich so explizieren lassen, dass sie sich kohärent in das übergreifende Kollektivparadigma einfügen lassen und welche didaktischen Konsequenzen das hat, soll im Folgenden jeweils für jede dieser impliziten Lerntheorien einzeln diskutiert werden.

2.1 Implizite Übermittlungstheorie des Lernens?

Über Jahrtausende hinweg haben sich Philosoph:innen, Pädagog:innen und viele andere Lernen als eine Art Übermittlung vorgestellt: Lehrende, die etwas schon wissen oder können, zeigen oder erklären es, und Lernende nehmen das Übermittelte auf, merken es sich oder machen es nach. Diese Vorstellung ist tief in unserem Alltagsverständnis von Lernen verankert, und sie findet sich auch bei Hansen:

Wenn der Geographielehrer der Klasse mitteilt, der amerikanische Bundesstaat Texas sei flächenmäßig so groß wie Deutschland, dann wäre es albern, ihn zu fragen, ob er das eigenhändig nachgemessen hätte. Sollte man die eigene Nachprüfung zur Maxime erheben, brähe unser Bildungssystem zusammen. Das Wissen, das junge Leute auf Schule und Hochschule vermittelt bekommen, ist aus zweiter Hand. Sie verlassen sich auf Autoritäten,

was den Vorteil hat, dass nicht jede Generation wieder bei Adam und Eva anfängt.¹⁸

Junge Leute »bekommen« in Bildungsinstitutionen »Wissen vermittelt«, z.B. indem Lehrer:innen als »Autoritäten« »der Klasse mitteilen«, wie sich die Dinge verhalten. Nun ist die Größe von Texas ein empirisch nachprüfbares geographisches Faktum und keine kulturelle Gewohnheit. Aber auch im Kulturbereich liegt für Hansen Übermittlungslernen offenbar nahe: »Wie aber [...] wird der Altruismus von einer Generation zur anderen weitergegeben?« fragt Hansen etwa in seiner Auseinandersetzung mit soziobiologischen Kulturtheorien – und er hält, im Gegensatz zu Edward Wilson, die Antwort: »durch Imitation« für »die naheliegende Erklärung.«¹⁹

Dass Weitergabe und Imitation funktionieren, scheint durch die Tatsache nahe gelegt, dass wirklich »nicht jede Generation wieder bei Adam und Eva anfängt.« Ebendieser Fortschritt muss sich dann allerdings aus irgendeiner anderen Quelle speisen, wenn Lernen nur Reproduktion von Vorgegebenem ist. Solche Quellen lassen sich leicht hinzudenken: Forscher:innen, Entwickler:innen, vielleicht auch Künstler:innen produzieren neues Wissen – diese Vorgänge fallen im Übermittlungsparadigma nicht unter den Begriff »Lernen«, da sie ja nicht passive Aufnahme und Reproduktion sind –, und Lehrende geben dieses Wissen später im Rahmen einer (vom Verwaltungssegment mehr oder weniger gesteuerten) Arbeitsteilung zwischen den unterschiedlichen Kollektiven weiter, so dass es dann von nachfolgenden Generationen gelernt werden kann. So lässt sich im Rahmen des Übermittlungsparadigmas sowohl die allmähliche Akkumulation von Wissen und auf ihr aufbauend z.B. technologischer Fortschritt im Verlauf der Jahrhunderte als auch die uniformisierende Wirkung institutionalisierter Bildung erklären.

Das Übermittlungsmodell versteht Lernen als soziales Phänomen: Gelernt wird von anderen Menschen, und von welchen Menschen man was zu lernen hat, ist auch sozial festgelegt. Allerdings ist das Übermittlungsmodell des Lernens deutlich älter als alle expliziten Kulturtheorien, so dass es sich nicht auf diese (und damit auch nicht auf die Idee von »Kollektiven«) bezieht und nur im Nachhinein auf Kompatibilität geprüft werden kann. Eine solche Prüfung ergibt, dass das Übermittlungsmodell eher mit Theorien harmoniert,

18 Hansen 2011, 206.

19 Ebd., 244.

die (in Hansens Worten) Kultur einen »Primärstatus«²⁰ zubilligen, während Sekundärstatus-Kulturtheorien (oft: natürliche) Faktoren zentral setzen, die mit menschlichen Versuchen einer getreulichen Weitergabe willkürlicher Traditionen interferieren könnten und zudem auch als Quellen des Lernens in Frage kämen. Das Übermittlungsmodell verträgt sich zudem sowohl mit metaphysisch oder ontologisch begründeten Vorstellungen von kultureller Homogenität als auch mit machtkritischen Theorien, die Kultur (bei Marx: Ideologie) auch als Mittel zur Manipulation der einen durch die anderen in einer Gesellschaft sehen. Entsprechend stand das Belehren und Erklären passiver Zuhörer:innen in Theokratien aller Art ebenso hoch im Kurs wie unter marxistischen Mächtegern-Revolutionär:innen.

Ob das Übermittlungsmodell auch für das Kollektivparadigma eine passende Theorie kulturellen Lernens ist, darf allerdings bezweifelt werden. Wann immer Hansen Multikollektivität an anschaulichen Beispielen erklärt, erscheinen seine Individuen recht aktiv und selektiv im Erwerb ihres eklektischen Sammelsuriums an Gewohnheiten. Solche nicht von der Hand zu weisenden großen individuellen Differenzen zwischen Menschen, denen doch mutmaßlich dasselbe übermittelt wurde – zum Beispiel zwischen Schüler:innen derselben Klasse –, sind schon seit Jahrtausenden Anlass für Kritik am Übermittlungsmodell des Lernens gewesen. Vor der Etablierung der Psychologie als wissenschaftlicher Disziplin stützte sich diese Kritik auf die Gegenvorstellung, dass alles, wozu sich ein Individuum entwickeln könne, schon in ihm angelegt sei und bloß zur Entfaltung kommen müsse. Platon, für den bekanntlich nicht die sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen, sondern nur die unsterblichen Ideen real waren und der davon ausging, dass unsere ebenfalls unsterblichen Seelen diese Ideen »wiedererkennen« könnten, ließ seinen Lehrer Sokrates, den vielleicht berühmtesten Lehrer aller Zeiten, im Dialog mit Theaitetos seine Lehrmethode mit dieser Kritik begründen: Er, Sokrates, habe selbst überhaupt kein Wissen, das er weitergeben könne; er sei wie eine Hebamme und helfe seinen Schülern nur, selbst zur Einsicht zu gelangen.²¹

Eine säkularisierte Version dieser Kritik, ohne platonische Ideenlehre, formiert sich im ausgehenden 18. Jahrhundert; sie stellt »Bildung« gegen (als Übermittlung verstandenes) »Lernen«. Mit dieser Auseinandersetzung beschäftigt sich Hansen eingehend – und er bezieht konsequent Position

20 Ebd., 236.

21 Vgl. Platon 2004 [um 400 v. Chr.].

gegen Rousseaus und Goethes Bildungskonzepte.²² Die Zurückweisung der These von der bloßen Entfaltung individueller Anlagen zugunsten äußerlich angestoßenen Lernens ist für Hansen sogar zentral für jegliche Kulturtheorie:

Von dieser Leere muß auch der kulturwissenschaftliche Begriff des Individuums ausgehen. [...] Diese Annahme muß sein, da der Gedanke der Prägung nur dann sinnvoll ist, wenn das zu Prägende roh und glatt, also als prägbar angesetzt wird. Nur wenn das Individuum als amorphe und ungeformte Materialität die Welt betritt, kann es durch äußere Einflüsse, d.h. durch Kultur und Zufall geformt werden. Individualität ist also nicht angelegt, schon gar nicht in ihrer Gänze, wie Goethe glaubte, sondern sie entsteht durch den Kontakt mit der Außenwelt. Natürlich ist eine Materialität angeboren, die aber neutral und formlos zu denken ist und erst von äußeren Faktoren geformt wird.²³

Es lässt sich nicht leugnen, dass Hansen wiederholt Nähe zum Übermittlungsmodell des Lernens andeutet. Daraus ergibt sich die offene Frage, wie sich eine solche lerntheoretische Positionierung mit seinem Bekenntnis zum Paradigma des Konstruktivismus²⁴ in Einklang bringen lassen soll. Konstruktivistischen Psycholog:innen und Pädagog:innen gilt das Übermittlungsmodell des Lernens als Anachronismus, abgestempelt als fehlerhafter »Lehr-Lern-Kurzschluss«²⁵ und assoziiert mit der frühneuzeitlichen Karikatur des Nürnberger Trichters: Es blende die psychischen Eigenlogiken (und auch Schwierigkeiten) von Lernprozessen aus; es ignoriere die Ziele, Strategien und eigenen Motivationen der Lernenden; es übersehe, dass sowohl das Verstehen und Deuten von Mitteilungen (nicht nur von Schriftsteller:innen, sondern auch von Lehrer:innen) als auch der Aufbau eines sinnhaften Weltverständnisses stets aktive Konstruktionsleistungen seien.

2.2 Implizite Konditionierungstheorie?

Doch übersehen wir nicht: Hansen nimmt nur gelegentlich implizit Bezug auf die Übermittlungstheorie des Lernens; explizit distanziert er sich nur von deren traditionellem Gegenteil. Seine gewählten Metaphern (»prägbar«,

22 Vgl. Hansen 2000, 173ff.; 2003, 174ff.; 2011, 150ff.

23 Hansen 2000, 175.

24 Vgl. Hansen 2022, 11-16.

25 Holzkamp 1996.

»amorph«, »von äußeren Faktoren geformt« und, John Locke zitierend, »a white sheet of paper«²⁶) lassen übrigens weniger an das Übermittlungsmodell als vielmehr an das erste psychologische Paradigma denken, das eine explizite Lerntheorie formuliert hat: an den Behaviorismus. Die Kompatibilität der behavioristischen Lerntheorie mit Hansens Kulturtheorie soll als nächstes unter die Lupe genommen werden.

Stärker als alle anderen Lerntheorien stellt der Behaviorismus die Einwirkung äußerer Faktoren auf den lernenden Organismus in den Mittelpunkt. Diese Perspektive hatte sich aus seinem methodologischen Grundprinzip ergeben, die Psychologie zur exakten Naturwissenschaft zu machen, indem man sich ausschließlich auf Beobachtbares beschränkte.²⁷ Dabei fassten Behaviorist:innen alles, was in die Wahrnehmung eines Organismus geriet, als »Reiz« und dessen anschließendes Verhalten als »Reaktion«. Von Menschen und Tieren beobachteten sie gleichermaßen, dass durch bestimmte Reiz-Kopplungen gezielt Reiz-Reaktions-Muster dauerhaft verstärkt oder abgeschwächt werden konnten.²⁸ Dafür prägten sie den Begriff der »Konditionierung«.

Lernen als Konditionierung mehr oder weniger willkürlich formbarer Wesen mittels negativer und positiver Anreize, quasi mit Zuckerbrot und Rohrstock, war das dominante Paradigma der ersten zwei Drittel des 20. Jahrhunderts. Sicher war es nicht alleine diese Lerntheorie, die zu vielen unmenschlichen Zuständen in den Erziehungsanstalten jener Zeit führte. Doch dass die pädagogischen Vorstellungen jener Zeit uns inzwischen sehr fremd geworden sind, darauf verweist Hansen selbst beiläufig in seiner Auseinandersetzung mit Irving Hallowell.²⁹

Im Rahmen des Kollektivparadigmas den Erwerb von Standardisierungen als Konditionierung im behavioristischen Sinne zu verstehen, zöge darüber hinaus die Frage nach der Herkunft jener externen Prägefaktoren nach sich. Sekundärstatus-Kulturtheorien wie etwa ökologische oder darwinistische Kulturtheorien fiele eine Antwort auf diese Frage deutlich leichter als der Kollektivwissenschaft, in der Kultur in ihrer kollektiv-mentalenen Gegenständlichkeit Primärstatus zukommt.³⁰ Was unter diesen Umständen durch eine

26 Ebd.

27 Vgl. Watson 1913.

28 Vgl. Pawlow 1926.

29 Vgl. Hansen 2011, 232.

30 Vgl. Hansen 2011, 251ff.

behavioristische Sicht auf Lernprozesse kulturtheoretisch zu gewinnen wäre, wo doch der Behaviorismus sich jeglicher Aussagen über mentale Strukturen enthalten will, wäre prinzipiell fraglich.

Wir können Hansens Metapher vom amorphen Innenleben des (auf die Welt kommenden) Individuums und seinen Rekurs auf den Empiristen Locke wohl getrost als Ausrutscher übergehen. An mehreren anderen Stellen fasst Hansen nämlich durchaus ins Auge, dass bereits erworbene mentale Standardisierungen sich gemäß einer Eigenlogik weiterentwickeln könnten und den Erwerb weiterer kultureller Gewohnheiten beeinflussen oder sogar steuern. Damit bewegen wir uns auf eine dritte Gruppe von Theorien zu, die Lernen als kognitive Strukturentwicklung verstehen. Werfen wir zunächst einen Blick auf das, was Hansen über solche mental-strukturellen Entwicklungsprozesse sagt.

2.3 Implizite kognitive Lerntheorie

Die kognitive Struktur, mit der sich Hansen am ausführlichsten beschäftigt, sind Vorurteile und Stereotype. Zwischen 2000 und 2022 wandelt sich seine Bewertung graduell. Während er sich in der zweiten Auflage noch umfassend mit den Gefahren von Vorurteilen auseinandersetzt und fragt, wie ein »Vor- und Fehlurteil [...] sich zu einem fundierten Urteil«³¹ wandeln kann – wir werden uns seine Antwort noch genauer anschauen –, stimmt er in seinem jüngsten Beitrag an prominenter, einführender Stelle das »Lob des Pauschalurteils«³² an.

Wie und warum solche kognitiven Strukturen erworben werden und wie sie den weiteren Umgang mit der Umwelt beeinflussen, expliziert Hansen u.a. in der vierten Auflage. Das Pauschalurteil

schöpft aus der unsystematischen Beobachtung von Einzelfällen [... Es] bedeutet, dass das Allgemeine unter Ausschluss des Besonderen wahrgenommen wird. [...] Die Existenz eines Stereotyps [...] wirkt sich dahingehend aus, dass es durch unsere selektive Wahrnehmung bestätigt wird [...] doch [das] gilt für jede Erkenntnis, nicht nur für die von und durch Kollektive. [...] Ähnlich wie Standardisierungen beschleunigen Pauschalurteile die Orientierung und erleichtern Entscheidungen [...], vermindern dadurch Unsicher-

31 Hansen 2000, 326.

32 Hansen 2022, 17.

heit und stiften jene Routine, welche für die Gestaltung vieler Alltagsbereiche wünschenswert ist.³³

Es wird deutlich, dass Hansen das aus der Soziologie stammende und oft mit negativen Konnotationen behaftete Stereotyp-Konzept³⁴ nicht nur neutral gebraucht, sondern auch ausweitet, in die Nähe seines zentralen Standardisierungs-Begriffs und allgemeiner Erkenntnisprinzipien schlechthin rückt. Damit nähert er es dem psychologischen Begriff des »kognitiven Schemas«³⁵ an: Schemata entwickeln sich von frühester Kindheit an permanent weiter, verkörpern unsere Neugier auf die Umwelt³⁶ ebenso wie unser Streben, sie zu gestalten; sie steuern den Umgang mit neuen Erfahrungen, verwandeln sich diese an, verfestigen sich, bilden Bündel und Netzwerke.

Kognitive Lerntheorien, die die Entwicklung bestimmter kognitiver Schemata vor allem im Verlauf von Kindheit und Jugend modellieren, haben seit einigen Jahrzehnten das Übermittlungsmodell ebenso wie das Konditionierungsmodell des Lernens weitgehend aus dem didaktischen Diskurs verdrängt. Sie haben im Bildungssystem zu einer Abkehr von frontaler Instruktion und strengem Drill und zur Hinwendung zu individuellen Lernstandsdiagnosen und zur Schulung jeweils entwicklungsangemessener, situations-übergreifender Problemlösestrategien beigetragen – im Fach Deutsch beispielsweise für das erfolgreiche Lesen, Schreiben oder Zuhören.

Kulturtheoretisch zeigt sich das kognitive Paradigma janusköpfig: Einerseits legt die empirische Suche nach psychologischen Entwicklungsmustern die Annahme eines Primats natürlicher Gattungsmerkmale über die Kultur nahe. Deutlich wird das in Modellen wie jenem vom Lawrence Kohlberg, der die Verinnerlichung der jeweils gesellschaftlich dominanten kulturellen und gesetzlichen Konventionen auf der dritten und vierten Entwicklungsstufe der moralischen Entwicklung junger Menschen allgemein verortet, während er auf den späteren »post-konventionellen« Stufen auch die Reflexion und Kritik derselben vor dem Hintergrund universeller Prinzipien für möglich hält.³⁷

Andererseits war der Siegeszug von Schematheorie und kognitiven Lerntheorien eng verbunden mit der Etablierung des konstruktivistischen

33 Hansen 2011, 203-207.

34 Vgl. Jonas/Schmid-Mast 2007, 69f.

35 Vgl. Rumelhart/Ortony 1977.

36 Vgl. White 1959.

37 Vgl. zusammenfassend Kohlberg 1981.

Paradigmas in den Sozial- und Geisteswissenschaften.³⁸ Spätestens in den 1980ern geriet die Kulturspezifität kognitiver Schemata und die Bandbreite auch sehr großer Entfernungen von als universell und natürlich anzunehmenden Gattungsmerkmalen der Menschheit in den Fokus der Aufmerksamkeit.³⁹ Bald folgten dem Modellierungen interkulturellen Kompetenzerwerbs.⁴⁰

Wie Hansen zurecht kritisiert, liegt allerdings auch den letzteren die Annahme prinzipiell homogener und kohärenter Nationalkulturen zugrunde.⁴¹ Eine kollektivwissenschaftliche Revision der Theorie kulturellen Lernens als Schemaentwicklung wäre also durchaus interessant – vor allem für Disziplinen wie meine, die sich in dem Dilemma befinden, das ich im ersten Abschnitt beschrieben habe. Auch jenseits von Hansens Ausführungen zum Pauschalurteil leuchtet eine prinzipielle Anschlussfähigkeit beider Theorien unmittelbar ein: Wenn Hansen die Gegenständlichkeit von Kultur als kollektivmental definiert,⁴² dann sind kollektive kognitive Schemata und ihre Genese naheliegende Gegenstände kollektivwissenschaftlicher Untersuchung. Und umgekehrt klingen viele Überlegungen kognitiver Anthropolog:innen zur Rolle von Kontakt und Kommunikation für den Erwerb bestimmter bereichsspezifischer kultureller Modelle unter mehreren konkurrierenden Alternativen⁴³ durchaus wie eine Vorwegnahme von Hansens zentralen Begriffen der Kollektivität und Standardisierung. Allerdings nimmt Hansen nirgends Bezug auf diese Theorien, und er formuliert selbst auch kein systematisches Gegenmodell, das die Schemaentwicklung von Standardisierungen, Pauschalurteilen u.ä. im Verlauf einer Sozialisation unter den Bedingungen individueller Multikollektivität und gesellschaftlicher Polykollektivität beschreibt.

Das muss niemanden daran hindern, ein solches Modell zu entwickeln. Hier und dort finden sich bei Hansen Denkanstöße, was hierbei zu beachten wäre. So stellt er in seinem jüngsten Überblicksbeitrag institutionelle und informelle kulturelle Lernprozesse einander gegenüber:

Dass Sinnbausteine ansteckend sein können, verweist auf ihre Sozialisationskraft. Sozialisation, Bildung oder ganz allgemein Formung wird von

38 Vgl. Levold 2005.

39 Vgl. D'Andrade 1984; Holland/Quinn 1987.

40 Vgl. Byram 1997; Nishida 1999; Endicott/Bock/Narvaez 2003.

41 Vgl. Hansen 2000, 335-342; 2003, 336-343; 2011, 278-287.

42 Vgl. Hansen 2011, 235.

43 Vgl. Holland/Quinn 1987, 21ff.

beiden Segmenten des Dachkollektivs betrieben, doch mit großen Unterschieden. Wenn das Verwaltungssegment Individuen prägt, geht es geplant absichtsvoll, also auf formale Weise zu Werke, während sich das Segment der Sinnofferten absichtslos, informell und spontan auswirkt. Den Anfang machen aber in jedem Fall Schicksalskollektive, die aus beiden Segmenten stammen können. Ich komme als Sprössling dieser meiner Generation zur Welt und werde ungefragt in ein bestimmtes Elternhaus geboren [...]. Das Elternhaus gehört zu einem Vaterland, das sofort mit formeller Bildung beginnt. [...] Die Segmente rivalisieren mit einander, relativieren und ergänzen sich. Der Hauptgegner der formellen und an Traditionen orientierten Bildung ist die Peergroup, deren Sinnbausteine den Zeitgeist der jungen Generation verkörpern. Während die verwaltete und formalisierte Bildung Ziele der Integration verfolgt, die zu einer Homogenisierung des Dachkollektivs führen, sorgt die Spontansozialisation der Offerten dafür, dass Heterogenität erhalten bleibt.⁴⁴

Die Dichotomie institutionell-formeller, traditions- und integrationsorientierter Bildung einerseits und informell-spontaner Ansteckung mit den Offerten junger, zeitgeistiger Sinnbausteine andererseits erscheint etwas holzschnittartig. Zum einen verfährt etwa das deutsche Schulsystem institutionell eher selektiv als integrativ. Hier finden Kinder aus grünbürgerlichen Elternhäusern zu ihrer Waldorfschule und Kinder migrantischer Arbeiter:innen an die Brennpunkthauptschule, wo sie trotz Lehrplänen der Bundesländer sehr unterschiedliche Lernerfahrungen machen; auch, weil Lehrpersonen nicht nur »ausführende Organe« des Verwaltungssegments, sondern auch selbst Angehörige zahlreicher Kollektive sind, deren Habitus schemata sie tragen und vorleben. Zum anderen wartet auch jenseits des Verwaltungssegments durchaus viel traditionsorientierte und eher rigide als spontan-informelle Weitergabe etwa beruflicher, kirchlicher etc. Kollektivschemata.

Ein wichtiger Impuls für kognitive Theorien kulturellen Lernens lässt sich allerdings aus Hansens gewandelter Darstellung des Verhältnisses von »Homogenisierung – Integration – Tradition« einerseits und »Rivalisierung – Relativierung – Ergänzung« andererseits gewinnen. In den ersten Auflagen hält Hansen kulturelles Wissen über die in einem Volk (Sonderkollektiv, Superkollektiv) spezifischen Rivalitäten für integrierendes Allgemeingut aller Volksangehöriger:

44 Hansen 2022, 147f.

Der Deutsche kennt die üblichen deutschen Ansichten, auch wenn er die wenigsten davon teilt. Bis in allen Nuancen weiß der deutsche Konservative um die Vorstellungen des deutschen Grünen, des deutschen Sozialdemokraten, des deutschen Autonomen. Sie sind ihm so geläufig, wie er sie ablehnt und bekämpft. Verwundert wäre er aber über gewisse Vorstellungen ideologisch Gleichgesinnter außerhalb seines Kulturraumes [...] Die Meinungen der Deutschen zu ihrer Geschichte sind höchst kontrovers, doch das Spektrum ist begrenzt, und was nicht darüber hinausgeht, ist weithin bekannt. Man erkennt sofort die verklausulierte Art des deutschen Nationalisten wieder [...] man weiß um die Vehemenz des deutschen Antifaschisten [...] und man kann den Pazifismus des fundamentalen Grünen jederzeit vorhersagen. Wir kennen diese Standpunkte, und wenn wir sie hören, wissen wir, daß wir zu Hause sind. So viele es gibt, und so divergierend sie sind, fügen sie sich dennoch in einen Rahmen des Üblichen. Das Individuum mag sie noch so mischen, wir erkennen sie doch. Wenn das Kollektiv Tennisclub Gleichverhalten erzeugt und darüber Kohäsion schafft, gelingt dem Kollektiv Volk diese Kohäsion über die Bekanntheit des Ungleichverhaltens.⁴⁵

Während es hier so klingt, als hätten alle Deutschen eine gleichermaßen souveräne Orientierung in diesen Differenzen, hört sich Hansens Darstellung in seinem jüngsten Überblickswerk sehr viel akteursbezogener an:

auch Streit, besonders einer mit langer Tradition, verbindet und sozusagen *ex negativo* Kohäsion stiftet. Wie zwei Boxer im Nahkampf an einander kleben und vom Ringrichter gewaltsam getrennt werden müssen, so verhaken sich auch politische Parteien, deren Streit zu einer Gewohnheit wurde.⁴⁶

Nicht automatisch alle Deutschen, sondern nur wer auf irgendeine Weise Teil hat am Streit der Parteien, dem wird die Konstellation gewohnheitsmäßig bekannt. (Damit ist auch die eingangs gestellte Frage beantwortet: Hansen revidiert seine Theorie insofern, als er nunmehr keine Lernprozesse auf der Ebene ganzer Völker mehr postuliert.) Diese modifizierte Perspektive auf den Erwerb jener differenzverarbeitenden kulturellen Schemata, die ich »kulturelle Meta-Modelle«⁴⁷ nenne, passt reibungsloser in Hansens Psychologie des Kontaktes von Individuen und Kollektiven. Eine weitere Lernmetapher Hansens,

45 Hansen 1995, 166f.

46 Hansen 2022, 169.

47 Vgl. Flechsig 2006; Kónya-Jobs/Carl 2020.

die »Ansteckung«, wird jetzt auch für solche Sinnbausteine, die in großen Zügen zu erklären versuchen, welche kulturellen Unterschiede es gibt, woher sie kommen und wohin sie führen, konsequenter mit der direkten Teilhabe an bestimmten Kollektiven und an deren Rivalitäten verknüpft: Sie stecken in uns, wenn wir in ihnen stecken.

Das vorgeblich unparteiische, integrativ gemeinte Allgemeinwissen über dieselben Rivalitäten, wie es in Schulen oft vermittelt wird, steckt hingegen nicht an, weil man nicht in diese Rivalitäten verwickelt ist und man deshalb keine Gewohnheiten im Umgang mit ihnen entwickelt. Das leuchtet jedem ein, der sich an seine Schulzeit erinnert: Redlich mag sich die Deutschlehrerin bemühen, die Unterschiede im Kunst- und Weltverständnis von Weimarer Klassik und Romantik sachangemessen und anschaulich zu vermitteln – doch an ihrer Aufgabe kann sie fast nur scheitern, weil weder sie noch ihre Schüler:innen in diese Rivalitäten verwickelt waren oder sind. Besser vermögen jeweils einige von ihnen umzugehen mit den Differenzen zwischen Gangsta-Rap und Zecken-Rap oder zwischen Fridays for future und den Gillets jaunes. Kulturelle Orientierung gewinnen wir meist nicht durch neutrale Überblicksdarstellungen, sondern weil den kulturellen Modellen der Kollektive, denen wir beitreten, bereits Relationierungen anhaften – auch solchen, die Alleingültigkeit beanspruchen.

Entwicklungspsychologisch muss hier vielleicht eine Einschränkung für frühe Kindheitsstadien gemacht werden. Was Kohlberg zutreffend beobachtet hat, ließe sich kollektivwissenschaftlich so umformulieren: Je jünger Kinder sind, desto weniger scheint ihnen bewusst zu sein, dass die Standardisierungen, die sie sich aneignen, nicht alternativlos sind. Anders als in Kohlbergs Modell, dürfte jedoch gerade die sozialisatorisch heiße Phase der Pubertät zur Ausprägung vieler hochgradig affektbesetzt mit Wertungen aufgeladener kultureller Meta-Modelle durch die Eingliederung in Kollektive mit rivalisierenden Sinnbausteinen führen. Hansen deutet an, dass diese differenzverarbeitenden Weltsichten sich nach Abklingen dieser heißen Phase noch weiterentwickeln können – so etwa am Beispiel des deutschen Austauschschülers in den USA, vielleicht in der 11. Klasse:

Durch die Teilnahme an einem Austauschprogramm und durch Beobachtungen vor Ort wird [...] man der Fremdartigkeit, wie sie wirklich ist, ansichtig, und jetzt muß man sich mit ihr auseinandersetzen. [...] verstehen kann ich sie aber erst dann, wenn ich um die Gründe ihrer Entstehung weiß, wenn ich ihre historische Entwicklung verfolgt und wenn ich vielleicht Kohären-

zen zu anderen Standardisierungen entdeckt habe. [...] Nicht möglich aber ist das emotionale Nachempfinden. [...] Diese letzte Grenze des Fremdverstehens kann nur durch eine längere Ausübung der fremden Standardisierung überschritten werden.⁴⁸

Sowohl die (probeweise oder dauerhafte) Einnahme eines anderen Standpunktes als auch aktive Recherchen, um reale Gegenüber und ihre Schemata zu verstehen, werden hier als Wege zu einer Ausdifferenzierung kulturellen Wissens, zur Erweiterung des eigenen Horizonts angeführt. Unmittelbarer Kontakt, dauerhafte Teilnahme und redundantes Erfahrungslernen spielen auch hier – kognitionspsychologisch sehr plausibel – eine wichtige Rolle. In seiner neuesten Auflage sieht Hansen Wege dorthin, die nicht erst um die halbe Welt führen müssen:

Ich weiß, dass der evangelische Bäcker Schmetterlinge sammelt und der Metzger anti-amerikanische Verschwörungstheorien verbreitet. Dennoch bestehen genügend Gemeinsamkeiten oder zumindest affine Ähnlichkeiten zwischen ihren Listen und meiner eigenen, die als Homogenitätsstege fungieren und kollektivbildend wirken können. Ich kenne also nicht nur viele Kollektive, sondern auch ihre Kombinationsmöglichkeiten. Die affinen leuchten mir ein, die *loose ends* zunächst aber nicht. Doch gerade sie machen mir die fast unbegrenzten interkollektiven Kombinationsmöglichkeiten bewusst. So lerne ich, dass Kollektivmitgliedschaften fast immer kombinierbar sind, was darauf hindeutet, dass alle Kollektive irgendwie zusammenhängen. So reift im Laufe meines Lebens die Einsicht, dass sich zwischen Multikollektivitäten immer ein Fundus an Übereinstimmungen finden lässt, was zwischenmenschliche Kontakte erleichtert. Auch der Mafioso und der Zeuge Jehovas interessieren sich für Fußball. In gewisser Hinsicht trägt alles das letztendlich zu einer umfassenden Kohäsion bei.⁴⁹

3. Ausblick

Unter den drei Lerntheorien, die ich aus Hansens verstreuten Äußerungen rekonstruiert habe, kann das behavioristische Konditionierungsmodell verworfen werden. Übrig bleiben das eher traditionelle Übermittlungsmodell und

48 Hansen 2000, 326f.

49 Ebd.

das nahtloser an den gegenwärtigen Bildungsdiskurs anschlussfähige kognitive Modell der Entwicklung kultureller Schemata. Bisher stehen beide Ansätze eher unvermittelt nebeneinander. Das muss nicht so bleiben. Im Dialog könnten Kollektivwissenschaftler:innen und Didaktiker:innen Argumente für die eine oder andere Sichtweise austauschen, Hypothesen empirisch überprüfen und zu theoretischen Klärungen gelangen: Inwiefern sind Standardisierungen, Pauschalurteile und andere kulturellen Wissensbestände Abbilder dessen, was einem andere (oft: Vertreter:innen hierauf spezialisierter Kollektive, d.h. Lehrpersonen) vermittelt haben? Inwiefern folgen sie demgegenüber einer entwicklungspsychologischen Eigenlogik? Wie stark vermag eine unbeteiligt-überblickshafte Darstellung von Traditionen den eigenen kulturellen Horizont zu prägen? Wie sehr hängen kultureller Horizont und Orientierung in konkurrierenden Sinnentwürfen demgegenüber vom Beitritt zu Kollektiven und der Teilnahme an deren Rivalitäten sowie von einem fortgeschrittenen Lebensalter ab, in dem die Schärfe der Rivalitäten allmählich nachlässt? Wenn eine solche Horizonsweiterung ausbleibt, liegt das dann eher an falschen Vorbildern und ideologischer Indoktrination oder eher an individuellen Entwicklungsschwierigkeiten? Inwiefern lassen sich ein Bewusstsein für Multi- und Polykollektivität und die Relativierung zunächst unentrinnbar erscheinender Kontroversen fördern oder beschleunigen, und was wäre damit gewonnen?

Welchen Gewinn die Kollektivwissenschaft hieraus für ihr Verständnis von Kultur, Kollektivität und Enkulturation ziehen kann, kann sie nur selbst beurteilen. Für mich als Literaturdidaktiker, der eher kognitiven Lerntheorien zuneigt, verspräche die Erhärtung der Hypothesen, die ich in Kap. 2.3 in der Auseinandersetzung mit Hansens Äußerungen zu Überblick, Ansteckung und Weiterentwicklung formuliert habe, wertvolle Impulse. Schüler:innen zu helfen, literarische Texte kontextualisierend zu verstehen, benötigt klare Vorstellungen davon, was sich wandelnde mediale Genres und ästhetische Trends, subkulturelle und literarhistorische Dynamiken mit unmittelbar greifbareren Veränderungen und Alternativen in der Lebenswelt und dem Erfahrungshorizont dieser Schüler:innen zu tun haben. Die literarische Sozialisation sehr unterschiedlicher Schüler:innen zu unterstützen, erfordert nicht nur Begeisterung für die Universalien menschlichen Phantasierens, Erzählens und Spielens, sondern auch Vertrautheit mit Affinitätsunterschieden hierbei – eine Theorie, die Ursachen für diese Unterschiede liefert, kann hier vielleicht helfen. Zugleich ließe sich aus dem kollektivwissenschaftlichen Paradigma auch eine neue kritische Perspektive auf die komplexen Reibungen gewinnen, die

aus den Zugehörigkeiten von Lehrenden und Lernenden zu (vielen) unterschiedlichen Kollektiven resultieren, deren Angehörige einander nicht auf Augenhöhe begegnen, wenn sie über Dichtung und Gewohnheit sprechen.

Literatur

- Abu-Lughod: »Writing against culture«, in: Fox (Hg.): *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, 1991, 137ff.
- Altmayer: »Rezension von K. Hansen: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1/2, 1996, <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/745/722> (letzter Aufruf: 04.05.2022).
- Bhabha: *The Location of Culture*, 1994.
- Byram: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 1997.
- Carl/Grimm/Kónya-Jobs: »Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse. Ein Versuch«, in: dies. (Hg.): *Ost-Geschichten. Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse*, 2021, 7ff.
- Carl: »Bedingungen und Ertrag der Erkenntnis von Hybridität in Saša Stanišić ›Wie der Soldat das Grammophon repariert‹«, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2017, 36ff.
- D'Andrade: »Cultural meaning systems«, in: Shweder/LeVine (Hg.): *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*, 1984, 88ff.
- Endicott/Bock/Narvaez: »Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences. Relations and cognitive underpinnings«, in: *International Journal of Intercultural Relations* 27/4, 2003, 403ff.
- Flechsig: *Beiträge zum Interkulturellen Training*, 2006.
- Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 1994.
- Hansen, C./Fischer: *Erziehung als Gestaltungsraum. Pädagogisches Handeln unter kontextueller Perspektive*, 2018.
- Hansen: *Das Paradigma Kollektiv*, 2022.
- Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, 4. A., 2011.
- Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, 3. A., 2003.
- Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, 2. A., 2000.
- Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, 1995.
- Holland/Quinn: *Cultural Models in Language and Thought*, 1987.

- Holzkamp: »Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ›Lernen‹«, in: Arnold (Hg.): *Lebendiges Lernen*, 1996, 21ff.
- Jonas/Schmid-Mast: »Stereotyp und Vorurteil«, in: Straub/Weidemann, A./Weidemann, D. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, 2007, 69ff.
- Kämper-van-den-Boogart: »Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts«, in: ders./Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht, Teil 1: Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen*, 2019, 3ff.
- Kohlberg: *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, Bd 2., 1981.
- Kónya-Jobs/Carl: »Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen«, in: Masanek/Kilian (Hg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*, 2020, 185ff.
- Korte: »Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule«, in: *Der Deutschunterricht* 56/6, 2003, 2ff.
- Lecke: »Das Fach Deutsch zwischen nationaler Identität und internationaler Integration«, in: *Didaktik Deutsch* 5, 1998, 4ff.
- Levold: »Kant als Konstruktivist? Für eine Korrektur konstruktivistischer Erkenntnistheorie am Beispiel von Kant und Bourdieu«, in: *Kontext* 36, 2005, 225ff.
- Lyotard: *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, 1979.
- Müller-Michaels: »Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts«, in: Bogdal/Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, 6. A., 2004, 30ff.
- Müller-Michaels: »Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa? Oder: Was ist eigentlich ›deutsch‹ am Deutschunterricht?«, in: *Deutschunterricht* 49/3, 1996, 458ff.
- Nishida, Hiroko: »A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory«, in: *International Journal of Intercultural Relations* 23/5, 1999, 753ff.
- Pawlow: *Die höchste Nerventätigkeit (das Verhalten) von Tieren. Eine zwanzigjährige Prüfung der objektiven Forschung*, 926.
- Platon: »Theaitetos«, in: Loewenthal (Hg.): *Platon. Sämtliche Werke in drei Bänden*, Bd. 2, 8. A., 2004 [um 400 v. Chr.], 561ff.
- Podelo: »›Russlanddeutsche‹ Texte im Literaturunterricht. Potenziale einer unbekannten Literatur«, in: Carl/Grimm/Kónya-Jobs (Hg.): *Ost-*

- Geschichten. Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse*, 2021, 137ff.
- Rumelhart/Ortony: »The Representation of Knowledge in Memory«, in: Anderson/Spiro/Montague (Hg.): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, 1977, 99ff.
- Watson: »Psychology as the behaviorist views it«, in: *Psychological Review* 20, 1913, 158ff.
- Welsch: »Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.« In: Luger/Renger (Hg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*, 1994, 147ff.
- White: »Motivation reconsidered. The concept of competence«, in: *Psychological Review* 66, 1959, 297ff.
- Wintersteiner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die ›Poetik der Verschiedenheit‹ in der literaturdidaktischen Praxis*, 2006.