

Hans-Dieter Haller

Kulturbedingtheit von Lernstilen?¹

Wenn unsere bisherigen Erfahrungen zur Organisation von Lehr-/Lernprozessen nach verschiedenen didaktischen Modellen und zu individuellen Lernstilen deutlich werden lassen, dass schon im binnenkulturellen Bereich unzureichende Passungen bestehen und zu Konflikten und defizitären Lehr-/Lernsituationen führen können, so dürften in interkulturellen Kontexten solche Passungsdefizite in noch komplexeren Verhältnissen zu erwarten bzw. auch nachweisbar sein.

Die bislang durchgeführten kulturvergleichende Untersuchungen mit Lernstilinventaren erbrachten noch keine besonders aufschlussreichen Ergebnisse im Hinblick auf die Ableitung von praktisch handhabbaren Folgerungen, wie denn nun verschiedene Kulturträger berücksichtigt werden könnten. Es ist eher so, dass überhaupt und irgendwie der Gesichtspunkt kultureller Orientierung im Lernverhalten als Einflussgröße erkennbar ist, aber noch nicht besonders spezifische Ausrichtungen.

Schon eine frühe Arbeit von Hofstede (1986) zeigt, dass sich die Wirkungen kultureller Orientierung in Lehr-/Lernkontexten nicht nur auf kognitive Bereiche beziehen, sondern dass auch soziale Positionen (z.B. Autoritätsverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden), die Relevanz von Lerninhalten und Rollenerwartungen (Lehrende als Vermittler, als Helfende, als Kontrollierende, etc.) in ihren jeweiligen kulturell gebundenen Ausprägungen von Bedeutung sind.

Am Beispiel der Untersuchung von Katz (1988) wird aber deutlich, welchen Problemen solche Untersuchungen ausgesetzt sind: Es wurden israelische Studierende mit einer hebräischen Fassung des Lernstilinventars von Kolb untersucht und im "Kulturvergleich" ähnliche Tendenzen und Fachbezüge ermittelt wie in den USA. Diese Ähnlich- und Vergleichbarkeiten können nun tatsächliche Phänomene sein oder sie können auf Unzulänglichkeiten des Messinstrumentes zurückzuführen sein; wenn es sich wirklich um vergleichbare Ausprägungen von Lernstilen handeln sollte, so ist aber auch zu fragen, ob der Vergleich nicht eher ein Vergleich von Bildungsinstitutionen und ihren Angehörigen ist als der von "Kulturen". Zu erwarten ist doch, dass im

¹ Weiterbearbeitung von: Hans-Dieter Haller, Zur Frage der kulturellen Dimension von Identität in der Lernstilforschung.- Untersuchungen über Kultureinstellungen unter didaktischer Perspektive. In: D. Hoffmann und G. Neuner (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Weinheim, Beltz - Deutscher Studien Verlag, 1997, S. 153-166.

"modernen Bildungssektor" industriell-technisch hochentwickelter Gesellschaften art-typische Verhaltensweisen bei den Lehrenden und Lernenden ausgeprägt sind; demgegenüber sind Unterschiede eher zu erwarten, wenn in den betreffenden Bildungseinrichtungen selbst beträchtliche Unterschiede im Hinblick auf Zielsetzungen, Organisationsformen etc. bestehen.

Aus diesem Grund haben wir den Versuch unternommen, zusätzlich zu den bisher erhobenen Daten deutscher Studierender auch Daten in bezug auf Lernstile und Kultureinstellungen von Studierenden in Russland, Bulgarien und dem Iran zu gewinnen und mit unseren bisherigen Erfahrungen bei deutschen Studierenden zu vergleichen. Es liegen dabei zum einen die Werte von 165 Studierenden aus Bulgarien zum Lernstilinventar von Kolb und zu den Kultureinstellungen nach Hofstede vor, bei denen die erwähnten Abstoßungstendenzen zwischen "Konkreter Erfahrung" und "Abstrakter Begriffsbildung" ($r = -0,56$) und -moderater als in unseren bisherigen Versuchen mit deutschen Studierenden- zwischen "Reflektierter Beobachtung" und "Aktivem Experimentieren" ($r = -0,39$) bestätigt wurden; auffällig war weiterhin ein hoher Durchschnittswert dieser Population in "Abstrakter Begriffsbildung" (35 gegenüber Werten zwischen 27 und 29 in den anderen drei Kategorien) und dementsprechend ein Überwiegen des Typs "Assimilierer" (61%). Während nun bei unseren Untersuchungen mit deutschen Studierenden einige Korrelationen mit den Kategorien von Hofstede festzustellen waren (z.B. $r = 0,4$ zwischen Erfahrungsorientierung nach Kolb und Ungewissheitsvermeidung nach Hofstede; dies bestätigte die Ergebnisse einer Untersuchung von Hoppe (1990), der hohe Korrelationen zwischen Reflexivität und Ungewissheitsvermeidung sowie Feminität feststellte, sind in der bulgarischen Population überhaupt keine Beziehungen zwischen den beiden Inventaren feststellbar. Bei einem Vergleich in bezug auf die Werte zum Hofstede-Inventar lassen sich überhaupt nur Unterschiede in der Kategorie "Feminität" aufweisen (die deutschen Studierenden lagen hier deutlich geringer). Eine große und u.U. richtungweisende Überraschung boten die aus dem Iran ermittelten Daten in bezug auf das Lernstilinventar von Kolb, bei dem allerdings eine erhebliche Neubearbeitung des Fragebogens (übersetzt von einer iranischen Doktorandin) eingesetzt wurde: Während bei dieser Neubearbeitung deutsche Studierende im Wesentlichen mit dem bisherigen Inventar übereinstimmende Werte erzielten und die genannten Abstoßungstendenzen sich wiederfinden ließen, waren bei der iranischen Population (ca. 240 Studierende für Lehrämter) durchweg hohe positive Korrelationen zwischen **allen** Lernstil-

kategorien zu finden. Dieses Ergebnis führt zu einer ganz andersgearteten Betrachtungsweise von Lernstilen, nämlich nicht einer Betonung von Individualität im Sinne bevorzugter oder abgelehnter Lernverhaltensweisen, sondern einer Betonung des harmonisch ausgeprägten Lernverhaltens, das alle Kategorien in möglichst gleicher Intensität berücksichtigt. In der Untersuchung wird deshalb auch eine kulturhistorische Betrachtung zu Persien bzw. dem Iran durchgeführt, welche diese Ergebnisse plausibel macht (siehe hierzu Naraghi zadeh 2003).

Größere Datengrundlagen und bessere Fassungen der Inventare selbst sind eine Voraussetzung dafür, der Vermutung von einer größeren Effektivität als der nationalen Zugehörigkeit genauer nachzugehen. Es wird bei weiteren Arbeiten darauf ankommen, unabhängige Variable als Trennkriterien empirisch zu finden.

Eine besondere Bedeutung spielt bei alledem eine methodologisch-messtheoretische Problematik: Wie sich u.a. schon bei Nachfolgeuntersuchungen zum Instrumentarium von Hofstede zeigte, sind Befunde solcher Art möglicherweise nicht reproduzierbar; z.B. kann kultureller Wandel stattgefunden haben, so dass Messergebnisse bei weiteren Untersuchungen nicht bestätigt werden können. Dies führt zu der Überlegung, inwieweit Standardisierungsanforderungen für Messinstrumente, wie sie in der empirischen Forschung üblich sind, für Fragen der Kultureinstellungen überhaupt sinnvoll sein können. Normalerweise würden bei standardisierten Messinstrumenten Änderungsphänomene als individuelle Veränderungserscheinungen interpretiert: der neue Befund bei einem Schulleistungstest würde auf die persönliche Entwicklung zurückgeführt werden; eine veränderte Einstellung zu einer bestimmten Nation würde als persönliche Veränderung betrachtet werden. Wenn nun aber auch der "eigenkulturelle Bezugsrahmen" Änderungsprozessen unterliegt, ist eine solche Interpretation fragwürdig.

Zudem ist festzustellen, dass der Einsatz solcher Einstellungsinventare Kontextphänomene berücksichtigen muss, und zwar in doppeltem Sinn: Einmal sind die untersuchten Personen selbst immer in irgendwie gearteten Kontexten, aus denen heraus sie z.B. als Untersuchungspopulation gewonnen wurden (Hofstede hatte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des multinationalen Konzerns IBM untersucht), auch die Untersuchung findet als menschlicher und kultureller Kontext eigener Art statt, produziert also spezifische Reaktionsweisen (um es krass zu sagen: im tropischen Regenwald kann man sich eine Erhebung von Kultureinstellungen mit schriftlichen Fragebogen zum Ankreuzen schlecht vorstellen). Zum anderen ist das Verhalten einer Person

mehr oder weniger stark kontextorientiert; trivial ausgedrückt: schon ein kleines Kind kann z.B. erfahren haben, dass es sich bei dem einen Opa lohnt, "das schöne Händchen" zu geben, während bei dem anderen Opa Ungezwungenheit oder gar eine gewisse Wildheit angesagt ist. Diese Kontextbindung zeigte sich hinsichtlich unserer Fragestellung, inwieweit kulturspezifische Prägungen beim Lernen von Bedeutung sind, in einer Untersuchung von Richardson (1993). Als zunächst kulturspezifisch erkannte Verhaltensweisen beim Lernen (es ging um eine Unterscheidung zwischen "surface level" und "deep level" in Anlehnung an eine Unterscheidung von Marton und Säljö (1976a und b) konnten in weiteren Lernkontexten der betreffenden Personen nicht bestätigt werden!

So prägnant also solche Befunde zu kulturgebundenen Lernverhaltensweisen zunächst auch sein können; es besteht die Gefahr neuer Klischeebildungen und damit auch der Ignoranz gegenüber menschlichen Potenzialen!

Um es mit einem Beispiel zu verdeutlichen: Wir gaben einer Gruppe von Chinesen, die in Göttingen längere Zeit in einem sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekt gearbeitet hatten, einen Fragebogen, der nur darin bestand, etwa zehnmal den Satz "Ich bin...." zu ergänzen. In gleicher Weise baten wir deutsche Studierende um solche Ergänzungen. Die Ergebnisse waren verblüffend deutlich: Einerseits ausschließlich Ergänzungen, die auf gruppen- oder kollektivbezogene Einstellungsmuster hindeuten (z.B.: "Ich bin das dritte von fünf Kindern"); andererseits ausschließlich solche, die als individualistisch zu bezeichnen waren (z.B.: "Ich bin glücklich, weil ich gerade frisch verliebt bin"). Es deutete demgegenüber aber nichts darauf hin, dass die Angehörigen der beiden Nationalkulturen die ihnen gestellten Studienaufgaben nicht als Individuen hätten lösen können. Jenseits sicherlich vorhandener kulturbedingter Unterschiede ist eben noch genauer nach den lernprägenden Wirkungsmustern zu suchen und es ist weiterhin zu fragen, ob nicht die kulturellen Hintergründe beim Lernen nur als situatives Arrangement zu verstehen sind, während die inneren, kognitiven Prozesse davon unabhängig sein können.

Eine deutliche Bestätigung dieser Vermutung liefern, allerdings nicht im Hochschulbereich angesiedelt, die Ergebnisse und Erfahrungen aus der „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) zum Sekundarbereich 1 der Allgemeinbildenden Schulen und für den Bereich der Sekundarstufe II eine Untersuchung von Purdie, Hattie und Douglas. Im Rahmen der vielfältigen Untersuchungen von TIMSS wurden auch besondere Betrachtungen und Vergleiche zum Mathematikunterricht

(u.a. auf der Grundlage sorgfältig ausgewerteter Videodokumentationen) in Deutschland, Japan und den USA durchgeführt und zeigten auf, dass Mathematikunterricht in Japan jenseits des Diktums vom rezeptiven Lernen („rote learning“) viel stärker problemlösungsorientiert war und zu deutlich besseren Testergebnissen führte (Bauert/Lehmann u.a. 1997). Die andere genannte Vergleichsstudie bezog sich auf Populationen aus Australien (die in westlichen Orientierungen gesehen werden) und Japan:

„It is clear from the results of this study that Western educators need to reexamine the relationship between memorization and understanding in learning. The dichotomy that is often presented between these two procedures helps to perpetuate stereotypical views of non-Western learners. These views can be unhelpful to the non-Western learner and may at the same time disadvantage Western students if educators fail to understand the importance of teaching students to use both processes in ways that are complementary rather than antithetical.“ (Purdie, Hattie und Douglas, 1996, S. 99).

Da ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland in der Regel vorbereitende Sprachkurse absolvieren, ist weiterhin zu fragen, ob die Lehr-/Lernprozesse in diesem Kontext die weiteren Lernverhaltensweisen im Fachstudium bzw. Postgraduiertenstudium beeinflussen.

Literatur:

Hofstede, Geert (1986): Cultural differences in teaching and learning. In: International Journal of Intercultural Relations, vol. 10, S. 301-320.

Katz, Noomi (1988): Individual learning style: Israeli norms and cross-cultural equivalence of Kolb's Learning Style Inventory. In: Journal-of-Cross-Cultural-Psychology, 1988, S. 361-379.

Hoppe, M.H. (1990): A Comparative Study of Country Elites: International Differences in Work-Related Values and Learning and their Implications for Management Training and Development. Dissertation Chapel Hill

Richardson, John T.E. (1993): Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. In: Higher Education, 1994, S. 449-468.

Marton, F. and Säljö, R. On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 1976a, 46, 4-11.
— On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 1976b, 46, 115-127.

Purdie, Nola / Hattie, John / Douglas, Graham (1996): Students Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. In: Journal of Educational Psychology, 1996, vol. 88, No. 1, S. 87-100.

Baumert, Jürgen / Lehman, Rainer u.a (1997): TIMSS-Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde, Opladen, Leske und Budrich, 1997.

Naraghi zadeh, Afsaneh (2003): Zur kulturbedingten Diversifikation von Lernverhalten anhand des Lernstilmodells 'Experiential learning' und am Beispiel iranischer Lehramtsstudierender. Diss. Universität Göttingen, Sozialwissenschaftliche Fakultät. auch: Cuvillier Verlag, Göttingen 2004.