

KULTURELLE DEUTUNGSMUSTER IN TEXTEN.

Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache

Claus Altmayer

1. Text und Kultur: Ein Forschungsdefizit

Dass Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlernen ohne die Auseinandersetzung mit authentischen zielsprachlichen Texten aller Art nicht auskommt, kann heute als Gemeinplatz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion gelten und wird nirgendwo ernsthaft in Frage gestellt. Auch dass Texte darüber hinaus nicht nur für die Entwicklung zielsprachlicher Einzelfertigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen oder Wortschatzkenntnisse von Bedeutung sind, dass vielmehr auch landeskundliches und ‚interkulturelles‘ Lernen sich bevorzugt in der Auseinandersetzung mit zielsprachlichen Texten vollzieht, wird durch die Praxis in vielfältiger Weise belegt und ist kein Gegenstand seriöser fremdsprachendidaktischer Diskussionen. Schon der Blick in die einschlägigen Lehrmaterialien, die in letzter Zeit speziell für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden, seien sie nun eher traditionell kognitiv – wie etwa *Blick auf Deutschland* (vgl. Kirchmeyer, 1997) oder *Landeskunde deutschsprachige Länder* (vgl. Nitzschke, 1998; Cella u.a., 1998; Clalüna u.a., 1998) – oder seien sie – wie beispielsweise *Typisch deutsch?* (vgl. Behal-Thomsen/Lundquist-Mog/Mog, 1993) oder *Spielarten* (vgl. Lundquist-Mog, 1996) eher regional und ‚interkulturell‘ orientiert –, belegt die herausragende Rolle, die Texten unterschiedlichster Provenienz und unterschiedlichster Sorten für die Aufbereitung landeskundlicher Themen zukommt.

Diese Relevanz von Texten für die Praxis des landeskundlichen Unterrichts und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien beruht offenbar auf der impliziten Annahme, dass die ‚Kultur‘ des Zielsprachenlandes, als die wir hier vorläufig den Gegenstand der Landeskunde bestimmen wollen, sich in besonderer Weise in Texten zu erkennen gibt und dass die Beschäftigung mit Texten im Unterricht daher auch am ehesten zur Entwicklung ‚landeskundlicher‘ oder gar ‚interkultureller‘ Kompetenzen – was immer darunter im Einzelnen zu verstehen sein soll – beiträgt. Diese Annahme aber ist insofern nicht unproblematisch, als Texte ja in aller Regel individuelle Äußerungshandlungen je bestimmter Personen darstellen, die als solche nicht ohne Weiteres als ‚allgemeingültig‘ oder ‚repräsentativ‘ für eine ganze Gesellschaft oder ‚Kultur‘ gelten können. Dieser repräsentative oder allgemeingültige Charakter aber ist ja gemeint, wenn von der landeskundlichen Relevanz von Texten die Rede ist. Sucht man nun in der einschlägigen Fachliteratur nach wissenschaftlich fundierten Beiträgen, die diesen Zusammenhang zwischen individuellen ‚Texten‘ auf der einen Seite und überindividueller bzw. intersubjektiver ‚Kultur‘ auf der anderen Seite im Hinblick auf landeskundlich-interkulturelle Lernprozesse thematisieren und auf angemessenem Niveau reflektieren, so wird man schnell enttäuscht. Sieht man von der speziellen Variante der ‚interkulturellen Germanistik‘ ab, so hat das Fach Deutsch als Fremdsprache diesen für die Praxis so bedeutsamen Zusammenhang zwischen ‚Text‘ und ‚Kultur‘ bislang weitgehend übersehen. Aber auch die interkulturelle Germanistik hilft hier

nicht wirklich weiter, liegt ihr Schwerpunkt doch nicht so sehr auf der kulturellen ‚Eigenperspektive‘ von Texten, sondern auf der Rezeption von Texten aus einer kulturellen ‚Fremdperspektive‘ (z.B. Goethe in Japan); hinzu kommt, dass die ‚interkulturelle Germanistik‘ sich ausschließlich für literarische Texte interessiert, wohingegen Texte der Alltagskommunikation keine Rolle spielen, und dass zudem der Bezug auf landeskundliche und/oder interkulturelle Lernprozesse weitgehend fehlt.

-2-

Wie wenig der Zusammenhang zwischen ‚Text‘ und ‚Kultur‘ im Fach Deutsch als Fremdsprache bislang tatsächlich reflektiert wurde, zeigt auch ein Blick in das neue zweibändige Handbuch *Deutsch als Fremdsprache*, das Anfang 2001 in der Reihe *Handbücher der Sprach- und Kommunikationswissenschaften* bei de Gruyter erschienen ist und das beansprucht, den erreichten Entwicklungsstand im Fach zu bilanzieren und zugleich zur weiteren Konsolidierung des Faches beizutragen (vgl. Götze/Helbig/Henrici/Krumm, 2001: VI). Hier findet sich zwar eine ganze Reihe von Arbeiten, die Texte aus linguistischer Sicht thematisieren und dabei auf die Problematik der Textsorten, auf den Unterschied zwischen Textsorten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache und auf spezifisch linguistische Verfahren der Analyse von Texten eingehen (vgl. Thurmair, 2001; Hess-Lüttich, 2001; Heinemann, 2001; Willkop, 2001); eine quantitativ und qualitativ vergleichbare Zuwendung zu Texten aus landeskundlicher Sicht gibt es aber nicht. Das Kapitel XVIII ‚Landskundliche Gegenstände II: Texte‘ enthält lediglich zwei Beiträge, von denen einer (‚Auswahlkriterien für Sach- und Fachtexte im Deutschunterricht‘, vgl. Kühn, 2001) zudem nicht ausschließlich landeskundlich orientiert ist. Der nach Auskunft der ersten Konzeptbeschreibung des Handbuchs ursprünglich vorgesehene Beitrag ‚Landskundliche Analyseverfahren von Texten‘ (vgl. Götze/Helbig/Henrici/Krumm, 1995: 70) wurde sogar ganz gestrichen, ein Beitrag zu diesem Thema findet sich, aus welchem Grund auch immer, im Handbuch jedenfalls nicht. Wer sich über den Zusammenhang zwischen Text und Kultur informieren will, bleibt letztlich auf den Beitrag von Rainer Bettermann verwiesen, der – dies zeigt ja schon die Überschrift – Texte in eher traditioneller Weise als "Träger landes- und kulturwissenschaftlicher Informationen" und den Rezeptions- und Verstehensprozess daher konsequent als "Informationsentnahme" bzw. "Sinnentnahme" (Bettermann, 2001: 1257) begreift. Eine grundsätzlichere Auseinandersetzung mit der oben angedeuteten Frage nach dem Zusammenhang zwischen individuellem Text und überindividueller Kultur, die etwa aktuelle konstruktivistische Textkonzepte ebenso einbeziehen würde wie moderne kulturtheoretische Positionen und aus der sich auch weiter führende Überlegungen zu einer spezifisch landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Analyse von Texten ergeben könnten – eine solche Auseinandersetzung jedenfalls sucht man bei Bettermann vergeblich.

Dem Urteil von Portmann-Tselikas, wonach die Landeskunde – ihrer praktischen Relevanz ungeachtet – "zu einer wissenschaftlichen Legitimation von DaF im Kontext der traditionellen akademischen Fächer und ihrer wissenschaftlichen Standards [...] bisher nicht viel Entscheidendes" beizutragen habe (vgl. Portmann-Tselikas, 1998: 132), lässt sich angesichts des Forschungsstandes zu dem uns hier interessierenden Thema ‚Text und Kultur‘ nichts entgegenhalten. Seriöse Forschung oder theoretische Reflexion auf einem wissenschaftlich angemessenen Niveau findet zu diesem wie zu anderen landeskundlichen Themen im Fach Deutsch als Fremdsprache bisher offenbar nicht statt. Den periodisch

wiederkehrenden Klagen über die fehlende Wissenschaftlichkeit der Landeskunde und den immer wieder erhobenen Forderungen nach einer (kultur)wissenschaftlichen Grundlagenforschung ist bisher in der Tat wenig Konkretes gefolgt (vgl. Koreik, 2001: 47).

-3-

Der vorliegende Beitrag will hier ansetzen und das von Portmann-Tselikas und anderen angesprochene Defizit an konkreter Forschungstätigkeit zunächst einmal dadurch ein wenig zu beheben versuchen, dass er den Zusammenhang zwischen Text und Kultur im Hinblick auf landeskundliche Lehr- und Lernprozesse grundsätzlich klären und ein spezifisch kulturwissenschaftliches Analyseverfahren für Texte vorstellen will. Der Beitrag stellt die Kurzfassung einer größeren Arbeit des Verfassers dar, die kurz vor dem Abschluss steht und voraussichtlich im Jahr 2002 unter dem Titel *Kultur als Hypertext* erscheinen wird.

2. ‚Text‘ und ‚Textverstehen‘

Zwar mag es durchaus gute Gründe geben, den Begriff ‚Text‘ im Hinblick auf einen landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht vor allem für im engeren Sinn sprachliche Äußerungen zu reservieren, lässt sich doch vor allem von solchen Texten her die inhaltliche, d.h. im eigentlichen Sinne landeskundliche Arbeit sinnvoll in die Spracharbeit integrieren. Die Praxis sowohl des Unterrichts als auch der Lehrmaterialien zeigt aber, dass eine derartige Einschränkung letztlich nicht sinnvoll ist, finden doch in letzter Zeit verstärkt auch solche ‚Texte‘ Eingang in den landeskundlichen Unterricht, die von nichtsprachlichen Symbolsystemen Gebrauch machen und entweder – wie beispielsweise Kunstbilder oder Musik – gänzlich auf die Verwendung sprachlicher Symbole verzichten oder – wie bei Plakaten, Werbeanzeigen, Lieder oder Karikaturen – sprachliche mit nichtsprachlichen Symbolen verbinden. Aus diesem Grund soll hier zunächst ein weiter Begriff von ‚Text‘ zugrunde gelegt werden, der nicht auf im engeren Sinne sprachlich verfasste Texte beschränkt ist, sondern nichtsprachliche Symbolsysteme wie Bilder und Musik explizit einbezieht.

Allerdings soll der Begriff ‚Text‘ auf Formen der öffentlichen und medial vermittelten Kommunikation eingegrenzt werden, d.h. rein private Textsorten der geschriebenen Sprache (z.B. Privatbriefe) gehören ebenso wenig dazu wie insbesondere Formen der mündlichen Alltagskommunikation. Unter ‚Texten‘ sollen hier also alle Formen der Kommunikation angesehen werden, die entweder mit Hilfe der herkömmlichen Drucktechnik oder auf elektronischem Weg (analog oder digital) gespeichert sind und die in herkömmlichen Printmedien (Zeitungen, Zeitschriften, Bücher usw.) oder in neuen elektronischen Medien (Rundfunk, Fernsehen, Video, CD, Internet usw.) öffentlich zirkulieren. Zu ‚Texten‘ in diesem Sinn gehören demnach traditionelle und rein sprachlich verfasste Zeitungstexte oder literarischen Texte ebenso wie etwa Werbeanzeigen, Plakate, Karikaturen oder Lieder, die neben der Sprache auch andere Symbolsysteme wie Musik und/oder Bilder verwenden.

Über diese Frage der Extension des Begriffs hinaus soll unter ‚Text‘ hier aber nicht primär eine "begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen [verstanden werden], die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert" (Brinker 1997: 17), sondern – unter Bezugnahme auf neuere kognitionswissenschaftliche und konstruktivistische

Theorieansätze – als Ausgangs- und Endpunkte komplexer und konstruktiver Prozesse auf Seiten der Textproduzenten bzw. -rezipienten (vgl. Börner/Vogel, 1996: 2 ff). Dass dabei für ein Textanalyseverfahren, für das der Bezug zu landeskundlichen bzw. ‚interkulturellen‘ Lehr- und Lernprozessen anhand von Texten konstitutiv ist, vor allem der Aspekt der Textrezeption bzw. des Textverstehens von Belang ist, dürfte unmittelbar einleuchten. Für die genauere Explikation des Textbegriffs wollen wir uns daher hier auf diesen Aspekt des Textverstehens konzentrieren.

-4-

Wie die im Rahmen der Kognitionswissenschaften betriebene empirische Textverstehensforschung gezeigt hat, ist Textverstehen nicht, wie etwa noch die Formulierungen bei Bettermann andeuten, als mehr oder weniger passive ‚Entnahme‘ eines im Text ‚enthaltenen‘ Sinns aufzufassen, sondern als aktiver und konstruktiver Prozess, "bei dem der/die Leser/in aktiv und konstruktiv auf der Grundlage eines immer schon vorhandenen Sprach- und Weltwissens neue Informationen in die eigene Kognitionsstruktur einfügt" (Groeben/Christmann, 1996: 72). Dabei geht diese empirische Forschungsrichtung allerdings davon aus, dass ‚Textverstehen‘ schon dann vorliegt, wenn ein Rezipient über Wissensstrukturen verfügt, die ihm erlauben, dem Text einen kohärenten Sinn zuzusprechen. Bei einem der wichtigsten Vertreter der Textverstehensforschung, Norman Rumelhart, beispielsweise heißt es:

"Readers are said to have understood the text when they are able to find a configuration of hypotheses (schemata) that offers a coherent account for the various aspects of the text. To the degree to which a particular reader fails to find such a configuration, the text will appear disjointed and incomprehensible" (Rumelhart, 1980: 38).

Nach diesem empirischen Konzept kann zwar zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen differenziert werden, nicht jedoch zwischen richtigem, d.h. dem Text angemessenem und falschem, dem Text nicht angemessenem Verstehen. Ein derart einseitiges, allein an den bestehenden Wissensstrukturen eines (empirischen) Rezipienten orientiertes Verstehenskonzept aber ist für eine kulturwissenschaftliche Textanalyse, die sich an Prozessen des landeskundlichen Lernens mit Texten orientiert, nicht akzeptabel, weil es keine Handhabe zur Unterscheidung zwischen Verstehen und Missverstehen oder – wichtiger noch – zwischen Verstehen und Vereinnahmungen enthält. Dies lässt sich an der berühmten Kalendergeschichte *Kannitverstan* von Johann Peter Hebel gut veranschaulichen. Der Tuttlinger Handwerksbursche, von dessen Reise nach Amsterdam und dessen merkwürdigen Begegnungen mit seinen niederländischen Zeitgenossen hier berichtet wird, hat die Antworten, die man ihm auf seine Fragen nach dem Besitzer des prächtigen Hauses bzw. Schiffes und nach dem Namen des Toten, an dessen Beerdigung er zufällig teilnimmt, unter empirischem Aspekt sehr wohl verstanden: Indem er die Antwort „Kannitverstan“ als Angabe des erfragten Namens deutet, ist er in der Lage, seine verschiedenen ‚Beobachtungen‘ unter ein gemeinsames Schema zu subsumieren und ihnen dadurch einen in sich völlig kohärenten Sinn zuzuschreiben. Demnach gab es in Amsterdam einen reichen Mann namens ‚Kannitverstan‘, dessen ganzer Reichtum ihm am Ende doch nicht geholfen hat, denn auch Reiche müssen sterben. Dass diese Deutung aus einer ‚objektiven‘ Perspektive, wie sie der

Text ja einnimmt, tatsächlich völliger Unsinn ist, dass unser Handwerksbursche in Wirklichkeit nur seine ihm verfügbaren Deutungsschemata herangezogen und für die völlig fremde Welt und Sprache keinerlei Gespür oder Bewusstsein hat, dass er diese fremde Welt vielmehr mit Hilfe der ihm verfügbaren Schemata vereinnahmt und ihrer Fremdheit und Andersheit völlig entledigt: all dies ist in einem empirischen Verstehenskonzept, wie es die Textverstehensforschung propagiert, nicht vorgesehen.

-5-

Verstehen, so wollen wir festhalten, ist einerseits ein Vorgang, den der Verstehende selbst aktiv und konstruktiv vollzieht, indem er die neue Information in die ihm verfügbaren Wissensstrukturen einfügt. Andererseits aber erschöpft es sich nicht in der Aktivierung und Anwendung der dem Verstehenden verfügbaren Schemata und Wissensstrukturen, sondern ist ein wesentlich dialogischer Prozess, bei dem die dem (empirischen) Rezipienten verfügbaren Wissensstrukturen ebenso zur Geltung kommen müssen wie die Eigenperspektive des Textes oder anders gesagt: die im Text selbst angelegten Wissensstrukturen. In welchem Sinn aber kann man davon sprechen, dass in Texten bestimmte Wissensstrukturen selbst angelegt sind? Um diese Frage theoretisch zu klären, wollen wir hier auf Wolfgang Iser's in den 70er Jahren für die Analyse literarischer Text entwickelten Begriffe ‚impliziter Leser‘ und ‚Appellstruktur‘ zurückgreifen und sie für die kulturwissenschaftliche Analyse von Texten schlechthin fruchtbar machen. Nach Iser ist die ‚Bedeutung‘ von Texten in diesen selbst ja nicht enthalten, Bedeutung wird vielmehr erst im Akt des Lesens von einem je besonderen empirischen Leser konstituiert. Dieser Akt der Bedeutungskonstituierung aber ist nun nicht etwa völlig willkürlich oder beliebig, sondern muss sich, damit von Verstehen in einem emphatischen Sinn die Rede sein kann, an dem in die Struktur von (literarischen) Texten eingezeichneten ‚impliziter Leser‘ als der "Gesamtheit der Vororientierungen [ausrichten], die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet" (Iser, 1976: 60). Die semiotische Beziehung zwischen (sprachlichem) Symbol und Bedeutung versteht Iser nicht als eindeutige Abbild- oder Referenzbeziehung, sondern als Instruktion oder Appell an einen potenziellen Leser, aufgrund der vorhandenen Signifikanten und auf der Grundlage des vorhandenen gemeinsamen Wissens selbst entsprechende Signifikate zu produzieren. Wenn wir diese bei Iser zunächst auf literarische Texte beschränkte Texttheorie auf Texte überhaupt verallgemeinern, können wir sagen: Texte sind zwar einerseits immer individuelle kommunikative Handlungen, mit denen ein spezifisches Subjekt sich mit einer größeren Öffentlichkeit über eine Sache verständigen oder mit denen dieses Subjekt bei einer bestimmten Zielgruppe bestimmte Ziele erreichen will usw.; Texte können aber nur verstanden werden, weil und insofern sie sich auf eine dem Text und seinen potenziellen Rezipienten gemeinsame Welt, genauer: auf ein dem Text und seinen potenziellen Rezipienten gemeinsames Wissen von der Welt beziehen können. Nicht in einer in Texten vermeintlich ‚enthaltenen‘ Bedeutung, auch nicht in der von Texten ‚transportierten‘ Information, sondern allein in dieser Gemeinsamkeit des Wissens von der Welt, das Texte ihren potenziellen Rezipienten auf die eine oder andere Weise unterstellen und an das sie auf die eine oder andere Weise appellieren müssen, besteht das Potenzial, das Texte für die Zwecke des landeskundlichen Lernens überhaupt interessant und relevant macht.

-6-

3. ‚Kultur‘

Bevor wir diese zunächst etwas abstrakt anmutenden texttheoretischen Überlegungen weiter führen und konkretisieren können, wollen wir den uns interessierenden Zusammenhang zwischen Text und Kultur zunächst noch von der anderen Seite etwas beleuchten: Von der Seite der ‚Kultur‘. An Versuchen, die überaus verwirrende Vielfalt an Bedeutungsvarianten, die der Begriff ‚Kultur‘ aufweist, zu sichten und im Hinblick auf die Zwecke des Faches Deutsch als Fremdsprache zu systematisieren, fehlt es zwar nicht (vgl. Altmayer, 1997; Barkowski, 2001), eine klare Position, die den Begriff für konkrete textanalytische Forschungszwecke brauchbar machen würde, ist aber bis jetzt nicht erkennbar. Insbesondere eine Auseinandersetzung mit aktuellen kulturtheoretischen Diskussionen, wie sie in anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen – von der Ethnologie bis zur Literaturwissenschaft – schon seit einiger Zeit intensiv betrieben wird, findet im Fach Deutsch als Fremdsprache bisher allenfalls in Ansätzen statt. Statt dessen beruft man sich hier gerne auf einen zwar griffigen, aber sowohl theoretisch wie vor allem praktisch höchst problematischen Ansatz wie das ‚Kulturstandard‘-Konzept der ‚kulturvergleichenden Psychologie‘, wonach ‚Kultur‘ als "universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem" gilt, das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln der Mitglieder der betreffenden Gesellschaft maßgeblich beeinflusst. Zentrale Merkmale von ‚Kulturen‘ in diesem Sinn seien die so genannten ‚Kulturstandards‘, d.h. "alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden" (Thomas, 1993: 380 f). Nach diesem Konzept, auf das sich verschiedene neuere Publikationen im Fach Deutsch als Fremdsprache explizit berufen (vgl. z.B. Müller, 1994: 109; Zeuner, 1999: 23; vgl. auch den Beitrag von Zeuner in dieser Ausgabe der *ZIF*), das aber in ähnlicher Weise überall dort implizit zugrunde liegt, wo von ‚interkultureller Kommunikation‘, von ‚interkulturellen Konflikten‘ oder von ‚kulturspezifischen Verhaltensweisen‘ die Rede ist, sind ‚Kulturen‘ also mehr oder weniger klar abgegrenzte soziale Einheiten, die in der Regel national oder ethnisch definiert sind, deren Mitglieder bestimmte, ihnen selbst häufig nicht bewusste Gemeinsamkeiten im Verhalten oder in Denk- und Wahrnehmungsweisen zeigen und die nach außen, d.h. gegenüber den Mitgliedern anderer ‚Kulturen‘, sich vornehmlich durch Differenz auszeichnen. Von der in der aktuellen Debatte etwa über die Auswirkungen der Globalisierung, vom Bedeutungsverlust des Nationalstaates gegenüber dem Transnationalen auf der einen Seite, dem Regionalen bzw. Lokalen auf der anderen Seite (vgl. Beck, 1997: 80 ff), sind solche Konzepte bislang völlig unberührt geblieben. Hinzu kommt, dass ein derart vereinfachender Begriff von ‚Kultur‘ eine Homogenität der ‚Kulturen‘ bzw. Nationalstaaten nach innen unterstellen muss, die es in dieser Ausschließlichkeit nie gegeben hat, die sich aber spätestens im Zeitalter der Globalisierung und der weltweiten Hybridisierung von ‚Kultur‘ als völlig obsolet und unhaltbar herausgestellt hat. Fragt man schließlich etwas genauer nach, was unter einem ‚Kulturstandard‘ konkret zu verstehen ist, dann bekommt man etwa in den von Thomas entwickelten und verantworteten Publikationen Listen vorgelegt, wonach etwa der ‚Individualismus‘ (vgl. Müller/Thomas, 1995: 144) oder die Tendenz zur "Distanzminimierung" in persönlichen Begegnungssituationen amerikanische Kulturstandards, die Neigung zur "Distanzdifferenzierung" dagegen für die deutsche Kultur spezifisch seien (vgl. Thomas, 1996: 155 f). Schaut man genauer hin, was hier mit

‚Distanzminimierung‘ bzw. ‚Distanzdifferenzierung‘ gemeint ist, dann erweist sich dies als das alte und offenbar unausrottbare Klischee, wonach Amerikaner im persönlichen Umgang angeblich schnell Freundschaften schließen, diese aber eher oberflächlich bleiben, wohingegen Deutsche angeblich dazu neigen, zwischen ‚Freunden‘ und ‚Bekanntem‘ zu differenzieren, wirkliche Freundschaft dann aber sehr ernst zu nehmen (vgl. ebd.). Das Problem, das mit dem Begriff der ‚Kulturstandards‘ hier verbunden ist, besteht also darin, dass dieses Konzept nicht in der Lage ist, zwischen einem vermeintlich wissenschaftlichen ‚Kulturstandard‘ auf der einen Seite und einem verwerflichen, jedenfalls aber nicht wissenschaftlichen ‚Klischee‘ oder ‚Stereotyp‘ zu unterscheiden und statt dessen althergebrachte Stereotype unter dem Deckmantel des Kulturstandardbegriffs mit neuer pseudowissenschaftlicher Dignität versieht. Unter dem Aspekt des landeskundlichen bzw. interkulturellen Lernens kommt dieser Befund einer Bankrotterklärung gleich: Das Kulturkonzept der kulturvergleichenden Psychologie, so zeigt sich nämlich, trägt dazu bei, klischeehafte und stereotypische Muster der wechselseitigen Wahrnehmung nicht etwa in Frage zu stellen, sondern sie eher noch zu bestätigen und zu verstärken. Vor allem aus diesem Grund sollte man in einem Fach wie Deutsch als Fremdsprache gegenüber derart fragwürdigen Konzepten doch ein weitaus stärkeres kritisches Problembewusstsein entwickeln, als dies bislang offenbar der Fall ist.

-7-

Der Passauer Amerikanist Klaus P. Hansen, der sich in seinem jetzt in zweiter Auflage herausgekommenen Buch *Kultur und Kulturwissenschaft* mit den Kulturkonzepten der empirischen Sozialwissenschaften sehr kritisch auseinandersetzt (vgl. Hansen, 2000: 254 ff, 280 ff; vgl. dazu die Rezension in dieser Ausgabe der *ZIF*), hat aus den Problemen, die mit allen homogenisierenden und allein auf die nationalstaatliche Ebene bezogenen Begriffen von ‚Kultur‘ die Konsequenz gezogen, dass er an einem Verständnis von ‚Kultur‘ als kollektive Gewohnheiten oder Standardisierungen zwar festhält, diese Gewohnheiten oder Standardisierungen aber auf eine Vielzahl von teilweise in- und übereinander verschachtelten Kollektiven bezieht und zwischen einfachen Monokollektiven, etwas komplexeren Multikollektiven, den nationalstaatlich organisierten Superkollektiven und schließlich dem Globalkollektiv differenziert und auf jeder Ebene verschiedene kulturelle Identifikationsangebote unterscheidet, die die den verschiedenen Kollektiven angehörigen Individuen für sich und ihre je individuelle Identitätskonstruktion verwenden (vgl. Hansen, 2000: 193 ff). Mit diesem Konzept, das in der Tat gegenüber den homogenisierenden und zudem die Individuen völlig einseitig nur als Objekte soziokultureller Prägung und Determinierung auffassenden Konzepten der empirischen Sozialwissenschaften einen deutlichen Fortschritt darstellt, räumt Hansen dem Individuum, das bei ihm mit Recht als "methodischer Ausgangspunkt jeder Kulturwissenschaft" gilt (ebd.: 168), wieder den Freiraum ein, der ihm in der Tat gebührt; denn auch die Individuen, die gemeinsam etwa ein Kollektiv ausmachen, müssen nach diesem Konzept nicht alle in jeder Hinsicht gleich sein, sondern können, da sie ja zugleich Mitglieder auch anderer Kollektive sind, ein großes Maß an Diversität und Heterogenität aufweisen, ohne damit die Zugehörigkeit zu dem betreffenden Kollektiv in Frage zu stellen. Da Hansen aber die Kollektive auf den verschiedenen Ebenen über objektive ‚Gemeinsamkeiten‘ der sie ausmachenden Individuen definiert, fällt er auf der Ebene des ‚Superkollektivs‘ Staat und Nation doch wieder in die alte Vorstellung von

„kulturspezifischen“ Verhaltensweisen und Gewohnheiten zurück. Und hier kehren dann auch die alten Klischees und Stereotype, von denen schon die Rede war, wieder: So gehört es laut Hansen etwa zu den in der deutschen Nationalkultur üblichen Standardisierungen, dass man die Frage „Wie geht’s?“ mit der Floskel „Kann nicht klagen“ beantworte und damit eine grundsätzliche Einstellung zum Leben als Jammertal zum Ausdruck bringe; dass man demokratische Wahlen nicht als Chance der politischen Beteiligung, sondern als „Staatsbürgerpflicht“ ansehe; dass man beim Bezahlen in der Kneipe die Rechnung kontrolliere; dass man ein emotional geprägtes Verhältnis zu seinem Auto habe usw., durchweg ebenso einfache wie völlig haltlose, ja höchst ärgerliche stereotypische Verallgemeinerungen also, wie Hansen selbst sie mit einigem Recht an den Konzepten von Thomas oder Hofstede kritisiert hatte.

-8-

Das Problem, mit dem wir es bei Hansen nicht weniger als bei Thomas zu tun haben und das letztlich zum Scheitern aller Versuche geführt hat, den Begriff der „Kultur“ theoretisch so zu fassen, dass er zu einer zugleich seriösen und für konkrete Forschungs- und Analysezwecke brauchbaren Kategorie wird, besteht nach unserem Eindruck vor allem auf der Ebene des grundlegenden methodischen Zugangs zu sozialen Phänomenen im Allgemeinen und zum Verhältnis zwischen Individuum und Kollektiv im Besonderen. Für Thomas wie für Hansen sind „Kollektive“ wie beispielsweise „Nationen“ objektive Gegebenheiten, die durch einen außen stehenden Beobachter beschrieben und denen Individuen auch anhand vermeintlich objektiver Kriterien zugeordnet werden können. Zwar betont Hansen mehrfach und mit Recht, dass jede seriöse Kulturwissenschaft vom Individuum als dem „zentrale[n] und grundlegende[n] Faktor der Kultur“ ausgehen muss (ebd.: 167), das Individuum bleibt aber auch bei ihm lediglich Objekt der Beobachtung von außen, es wird von außen bestimmten Kollektiven zugeordnet, es werden ihm von außen bestimmte Standardisierungen zugesprochen, kurz: das Individuum erscheint ausschließlich in ihm von außen aufoktroierten Beschreibungskategorien. Dass Individuen immer auch Subjekte sind, die ihren Handlungen und ihrem gesamten Leben vor allem *selbst* Sinn verleihen, ist weder bei Hansen noch in der kulturvergleichenden Psychologie vorgesehen. Aber die Zugehörigkeit von Individuen zu Kollektiven, eine der Schlüsselfragen beim Thema „Kultur“, lässt sich aus einer reinen Beobachterperspektive und anhand vermeintlich „objektiver“ Gemeinsamkeiten der ein Kollektiv ausmachenden Individuen nicht entscheiden, ohne dass man, wie bei Hansen gesehen, auf mehr oder weniger banale Klischees zurückgreift. Die Zugehörigkeit zu Gruppen und Kollektiven welcher Art auch immer ist nämlich in hohem, ja entscheidendem Maß eine Frage des Zugehörigkeits*gefühls* der beteiligten Subjekte selbst. Ob ich „Deutscher“ bin oder nicht und ob bzw. inwieweit mein „Deutschsein“ ein Teil meiner personalen und kollektiven Identität ausmacht, hängt nicht primär davon ab, ob ich einen deutschen Pass und/oder deutsche Eltern habe, sondern vor allem davon, ob und inwieweit ich das „Deutschsein“ selbst als Teil meiner Persönlichkeit und meiner Identität ansehe, inwieweit ich über dieses „Deutschsein“ meinem Leben einen bestimmten Sinn verleihen kann. Von hier aus aber gewinnt auch die Frage nach der Kultur einen völlig neuen Sinn: Als „kollektive Standardisierung“ bzw. als Identifikationsangebot, das mir aus meiner Zugehörigkeit zu verschiedenen Kollektiven zur Verfügung steht, ist sie prinzipiell nicht aus einer distanzierten und vermeintlich „objektiven“ Perspektive eines empirischen Beobachters, sondern allein aus

der Perspektive eines verstehenden Nachvollzugs der von den beteiligten Subjekten selbst vorgenommenen Sinnzuschreibungen und Identitätskonstruktionen aus zugänglich. Damit aber sind nicht die empirischen Sozialwissenschaften, sondern die verschiedenen Ansätze eines interpretativen Paradigmas, von der Verstehenden Soziologie eines Max Weber oder Alfred Schütz über die hermeneutische Ethnologie eines Clifford Geertz bis zur Hermeneutik Gadamers und der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas die wissenschaftlichen Traditionen, auf die die kulturtheoretische Debatte auch im Fach Deutsch als Fremdsprache Bezug nehmen kann und muss.

Unter ‚Kultur‘, so können wir vorläufig mit Clifford Geertz sagen, wollen wir jenes "selbstgesponnene Bedeutungsgewebe" verstehen, in das Menschen als Mitglieder sozialer Gruppen "verstrickt" sind, und ihre Erforschung "ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht" (Geertz, 1995: 9). Mit dem hier ‚interpretierend‘ genannten Forschungsparadigma gehen wir davon aus, dass uns die ‚Wirklichkeit‘ nicht als solche oder ‚an sich seiende‘, sondern prinzipiell nur als immer schon gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist und dass wir für die deutende Konstruktion von Wirklichkeit auf jenes ‚selbstgesponnene Bedeutungsgewebe‘ zurückgreifen, von dem bei Geertz die Rede ist und das ‚Kultur‘ vor allem ausmacht. Mit ‚Kultur‘ wären demnach vor allem diejenigen Bestände eines ‚lebensweltlichen‘, d.h. von uns als ‚normal‘, ‚selbstverständlich‘ und allgemein bekannt angenommenen Wissens gemeint, das wir in unseren alltäglichen Lebensvollzügen immer schon verwenden, auf das wir aber in aller Regel erst dann reflektieren, wenn es – aus welchem Grund auch immer – in Frage gestellt ist. Kultur, so könnte man mit der Forschungsrichtung der ‚cognitive anthropology‘ auch sagen, ist geteiltes Wissen (‚shared knowledge‘):

"This school of anthropology [i.e. der „cognitive approach“, C.A.] came to stand for a new view of culture as shared knowledge – not a people’s customs and artifacts and oral traditions, but what they must know in order to act as they do, make the things they make, and interpret their experience in the distinctive way they do" (Holland/Quinn, 1987: 4).

-9-

Wenn wir ‚Kultur‘ aber in diesem Sinn als ‚geteiltes Wissen‘ verstehen, wo findet ‚Kultur‘ dann statt? Die Antwort der kognitiven Anthropologie ist ebenso einfach wie problematisch: Kultur im oben erwähnten Sinn eines ‚geteilten Wissens‘ sei, so der bedeutendste Vertreter dieser Forschungsrichtung Ward Goodenough, "in den Köpfen und Herzen der Menschen" zu Hause (zitiert nach Geertz, 1995: 16 f). Damit aber wird ‚Kultur‘ doch wieder zum empirischen Begriff, sie "besteht in dem, was man wissen oder glauben muß, um in einer von den Mitgliedern dieser Gesellschaft akzeptierten Weise zu funktionieren" (zitiert ebd.: 17). Eine Kultur zu beschreiben hieße nach dieser Auffassung "ein System von Regeln aufzustellen, das es jedem, der diesem ethnographischen Algorithmus gehorcht, möglich macht, so zu funktionieren, daß man [...] als Eingeborener gelten kann" (ebd.). Damit aber nähert sich der wissensorientierte Kulturbegriff wieder stark dem empirischen Kulturstandard-Begriff der kulturvergleichenden Psychologie an, wie dieser wäre er ausschließlich über eine empirisch-quantifizierende Analyse zugänglich.

Im Gegensatz zu Goodenough und anderen Vertretern der kognitiven Anthropologie sind wir mit Geertz der Auffassung, dass es sich bei ‚Kultur‘ nicht um ein primär kognitives, mentales oder psychisches, sondern um ein in dem Sinn ‚öffentlich‘ Phänomen handelt, wie die Bedeutung von Symbolen ‚öffentlich‘, d.h. sozial festgelegt ist (vgl. ebd.: 16 ff). Anders als Geertz sind wir aber nicht der Meinung, dass die Beobachtung und Deutung ‚kultureller Handlungen‘ durch einen außen stehenden Beobachter der Königsweg zur Erforschung von Kultur darstellt, dass ‚Kultur‘ in diesem Sinn sich vielmehr insbesondere im kommunikativen Handeln zu erkennen gibt und dass daher insbesondere die Rekonstruktion des in kommunikative Handlungen eingehenden lebensweltlichen Hintergrundwissens für die Erforschung von ‚Kultur‘ eine erfolgversprechende methodische Möglichkeit ist. Wir wollen dies unter Rückgriff auf Habermas‘ Begriff des kommunikativen Handelns kurz erläutern.

‚Kommunikatives‘ oder verständigungsorientiertes Handeln unterscheidet sich nach Habermas ja vor allem dadurch von strategischem oder erfolgsorientiertem Handeln, dass mit ersterem drei prinzipiell bestreitbare Geltungsansprüche verbunden sind: der Anspruch auf Wahrheit des Gesagten, der Anspruch auf normative Richtigkeit und der Anspruch auf subjektive Wahrhaftigkeit (vgl. Habermas, 1981/1: 410 ff). Für unsere Zwecke ist nun aber weniger diese durchaus umstrittene Systematik der Geltungsansprüche relevant als die Einsicht, "daß sich Interaktionsteilnehmer stets in einer Situation äußern, die sie, soweit sie verständigungsorientiert handeln, gemeinsam definieren müssen" (Habermas, 1981/2: 185) und dass Kommunikations- oder Interaktionsteilnehmer zu diesem Zweck auf den ihnen gemeinsamen oder doch als gemeinsam unterstellten Vorrat an selbstverständlichem Hintergrundwissen zurückgreifen, als das wir oben ‚Kultur‘ vor allem verstanden wissen wollten und das bei Habermas – unter Rückgriff auf einen ursprünglich phänomenologischen Begriff – ‚Lebenswelt‘ heißt:

"Dieser Wissensvorrat [d.i. die in Sprache und Überlieferungen konservierten Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster, die die Lebenswelt ausmachen, C.A.] versorgt die Angehörigen [einer Sprach- und Kulturgemeinschaft, C.A.] mit unproblematischen, gemeinsam als garantiert unterstellten Hintergrundüberzeugungen; und aus diesen bildet sich jeweils der Kontext von Verständigungsprozessen, in denen die Beteiligten bewährte Situationsdefinitionen benutzen oder neue aushandeln. Die Kommunikationsteilnehmer finden den Zusammenhang zwischen objektiver, sozialer und subjektiver Welt, dem sie jeweils gegenüberstehen, bereits inhaltlich interpretiert vor. Wenn sie den Horizont einer gegebenen Situation überschreiten, können sie nicht ins Leere treten; sie finden sich sogleich in einem anderen, nun aktualisierten, jedoch vorinterpretierten Bereich des kulturell Selbstverständlichen wieder" (ebd.: 191).

-10-

Nun handelt es sich bei diesem Begriff im Rahmen der Habermasschen Kommunikationstheorie aber nicht etwa um einen empirischen, sondern um einen sozusagen ‚virtuellen‘ Begriff, der sich einer systematisierenden Aufarbeitung dadurch entziehe, dass er nur als Hintergrund je spezifischer Kommunikationssituationen überhaupt thematisierungsfähig sei:

"Nur die begrenzten Ausschnitte der Lebenswelt, die in einen Situationshorizont hereingezogen werden, bilden einen thematisierungsfähigen Kontext verständigungsorientierten Handelns und treten unter der Kategorie des Wissens auf. Aus der situationszugewandten Perspektive erscheint die Lebenswelt als ein Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterten Überzeugungen, welche die Kommunikationsteilnehmer für kooperative Deutungsprozesse benutzen. Einzelne Elemente, bestimmte Selbstverständlichkeiten werden aber erst in der Form eines konsentierten und zugleich problematisierbaren Wissens mobilisiert, wenn sie für eine Situation relevant werden" (ebd.: 189).

„Kultur“ im Sinne des kommunikationstheoretisch reformulierten Lebensweltbegriffs bezeichnet also keinen irgendwie faktischen oder empirischen Gegenstand, sondern eher eine Art theoretische Konstruktion, die wir bei der Analyse kommunikativer Handlungen aller Art als deren Sinnbedingungen voraussetzen müssen:

"Die Lebenswelt bildet das intuitiv gegenwärtige, insofern vertraute und transparente, zugleich unübersehbare Netz der Präsuppositionen, die erfüllt sein müssen, damit eine aktuelle Äußerung überhaupt sinnvoll ist, d.h. gültig oder ungültig sein kann" (ebd.: 199).

Von hier aus ergibt sich nun eine völlig neue Perspektive auf den Zusammenhang zwischen ‚Text‘ und ‚Kultur‘, um den es uns in diesem Beitrag ja vor allem geht. Betrachten wir Texte in dem weiten Sinn, von dem oben die Rede war, als kommunikative Handlungen, dann bildet die ‚Kultur‘ die Gesamtheit des als selbstverständlich gültig und allgemein bekannt angenommenen und vorausgesetzten Wissens, das von Texten präsupponiert wird und das die in der Regel implizit bleibenden Sinnbedingungen von Texten ausmacht. Kultur in diesem Verständnis ist demnach nicht auf einem direkten oder empirischen Weg, sondern allein über die Analyse von Texten bzw. kommunikativen Handlungen, d.h. genauer über die Rekonstruktion der von Texten präsupponierten Sinnbedingungen wissenschaftlicher Erforschung zugänglich. Die Kulturwissenschaft, so zeigt sich, ist notwendiger Weise eine Text- und Kommunikationswissenschaft.

-11-

4. Präsupponiertes Wissen und Textverstehen

Wir können jetzt die beiden Fäden unserer bisherigen Argumentation zusammen führen. ‚Kultur‘, so haben wir gesehen, bezieht sich nicht auf bestimmte standardisierte Verhaltensgewohnheiten, die die Angehörigen einer sozialen Gruppe angeblich ‚objektiv‘ gemeinsam haben, sondern auf das lebensweltliche Hintergrundwissen, von dem wir in kommunikativen Handlungen einen in aller Regel impliziten Gebrauch machen, das wir also bei unseren Gesprächspartnern schlicht voraussetzen und das normaler Weise selbst nicht Gegenstand der Kommunikation ist. In sicherlich spezifischer, aber nicht prinzipiell anderer Weise lässt sich dieser bei Habermas bevorzugt an Beispielen aus der mündlichen Alltagskommunikation gewonnene und erläuterte kommunikationstheoretische Ansatz nun auch auf Texte in dem weiten Sinn des Begriffs übertragen, wie wir ihn oben erörtert haben. Auch Texte können als kommunikative Handlungen nur ‚funktionieren‘, wenn sie von einer

als selbstverständlich gültig angenommenen Basis eines gemeinsamen lebensweltlichen, d.h. ‚kulturellen‘ Hintergrundwissens ausgehen können. Texte machen beispielsweise Gebrauch von einem als allgemein bekannt unterstellten Wissen um das entsprechende Textmuster und die damit normaler Weise einhergehenden kommunikativen Funktionen von Texten; sie machen Gebrauch von einem situativen und thematischen Hintergrundwissen, von einem Wissen um Autoren und Institutionen, die in Texten ‚sprechen‘ usw. Wenn wir unseren oben im Anschluss an Iser entwickelten Begriff des ‚potenziellen Rezipienten‘ hier wieder aufgreifen, dann können wir sagen: Texte enthalten vielfältige Instruktionen an einen potenziellen Rezipienten, dieses lebensweltliche Hintergrundwissen zu aktivieren und für den Rezeptions- und Verstehensprozess fruchtbar zu machen.

Textverstehen in dem nicht empirischen, sondern normativen Sinn, von dem oben die Rede war und nach dem es sich bei Verstehen prinzipiell um einen dialogischen Prozess handelt, lässt sich von hier aus etwas genauer beschreiben: Von Textverstehen wollen wir dann sprechen, wenn ein (empirischer) Rezipient zu den in einem Text erhobenen Geltungsansprüchen kommunikativ angemessen Stellung nehmen, diese Geltungsansprüche also entweder begründet bestreiten oder begründet akzeptieren kann. Ein solches kommunikativ angemessenes Stellungnehmen zu Geltungsansprüchen setzt aber voraus, dass ein Rezipient entweder die lebensweltlichen Hintergrundannahmen, die ein Text als seine Sinnbedingungen präsupponiert und einem potenziellen Rezipienten als selbstverständliches Wissen unterstellt, entweder selbst tatsächlich in der selbstverständlichen Weise teilt, wie es vom Text präsupponiert wird, oder zumindest in der Lage ist, diese Wissensbestände als notwendige Sinnbedingungen für das kommunikative Gelingen des Textes zu rekonstruieren. An diesem Punkt nun setzt die kulturwissenschaftliche Textanalyse an: Ihre Aufgabe besteht nicht darin, Texte in herkömmlicher Form zu ‚interpretieren‘, d.h. Texten jeweils bestimmte ‚Bedeutungen‘ zuzusprechen; dieser Akt der Bedeutungskonstitution bleibt die Aufgabe der (empirischen) Rezipienten selbst, da die Zuschreibung von ‚Bedeutung‘ ein prinzipiell dialogischer Vorgang ist, bei dem die rezipientenseitigen Wissensvoraussetzungen eine wesentliche Rolle spielen. Die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse besteht vielmehr darin, die erwähnten Anteile eines lebensweltlichen bzw. kulturellen Hintergrundwissens, die in einem Text präsupponiert sind, möglichst so weit zu rekonstruieren, d.h. explizit zu machen, dass diese für empirische Rezipienten, die die präsupponierten Wissensbestände nicht teilen, nachvollziehbar und sie dadurch in die Lage versetzt werden, den entsprechenden Text im oben erwähnten Sinn zu ‚verstehen‘.

Bis hierhin nun scheint unser Ansatz einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse gewisse Parallelen zu dem Konzept einer Landeskunde als ‚Kontextwissen‘ aufzuweisen, das Siegfried J. Schmidt schon Anfang der 70er Jahre in die Diskussion gebracht hat und das die Landeskunde für die Zwecke einer allgemeinen Textwissenschaft instrumentalisieren wollte (vgl. Schmidt, 1973). Hier wie dort stehen Texte im Zentrum des Interesses, und hier wie dort werden Texte vor allem im Hinblick auf ihre außertextuelle Umgebung befragt. Im Gegensatz zu Schmidts Konzept einer ‚allgemeinen Textwissenschaft‘ versteht sich die Kulturwissenschaft aber nicht als neue ‚Superwissenschaft‘, die alle anderen textwissenschaftlichen Disziplinen in sich zu vereinigen strebt (vgl. ebd.: 17), sondern als *ein* möglicher, vor allem durch die spezifischen Erkenntnisinteressen des Faches Deutsch als Fremdsprache definierter Zugang zu Texten unter anderen. Vor allem aber geht die Kulturwissenschaft nicht, wie Schmidt, von einem objektivistischen Kontextbegriff aus,

wonach textuelle Kommunikation vor dem Hintergrund einer vermeintlich objektiv erkennbaren und beschreibbaren ‚Wirklichkeit‘ stattfindet, der sich einer deutenden Verfügung durch die kommunizierenden Subjekte entzieht, sondern bezieht gerade im Gegenteil diese deutende Konstruktion von Wirklichkeit in ihre Analysen systematisch ein. Der ‚Kontext‘ eines Textes wird demnach nicht von einer ‚objektiven Wirklichkeit‘ gebildet, sondern von den Subjekten, die an der Kommunikation beteiligt sind, und dem ihnen verfügbaren Wissen über ‚die‘ Wirklichkeit. ‚Situativer‘ Kontext, d.h. Raum, Zeit, beteiligte Personen usw., in dem textuelle nicht weniger als mündliche Alltagskommunikation stattfindet, aber ebenso auch der inhaltliche Kontext, auf den Texte sich beziehen, sind nicht einfach ‚gegeben‘, wie Schmidt annimmt, sie müssen vielmehr im Kommunikationsprozess immer wieder neu hergestellt werden. Und zu diesem Zweck müssen die Kommunikationspartner auf ein hohes Maß an gemeinsamem Wissen auf verschiedenen Ebenen zurückgreifen können.

-12-

Trotz der tatsächlich beträchtlichen Unterschiede zwischen Schmidts Konzept einer Landeskunde als ‚Kontextwissenschaft‘ und unserem Ansatz einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse wird hier jedoch ein Problem erkennbar, das beide Konzepte zunächst gemeinsam haben: die potenzielle Unendlichkeit der möglichen ‚Kontexte‘. Dies wollen wir hier an einem Beispiel veranschaulichen, das Heinz-Helmut Lüger zur Illustration des Schmidtschen Landeskunde-Konzepts herangezogen hat (vgl. Lüger, 1991: 29 ff). Als Beispieltext verwendet Lüger einen kurzen Ausschnitt aus dem Katalog der Ausstellung *Fragen an die deutsche Geschichte*, die bis 1995 im Berliner Reichstag zu sehen war; der ausgewählte Text setzt sich unter dem Titel *Der Protest der Jugend* mit den Hintergründen der Studentenbewegung der 60er Jahre in der Bundesrepublik auseinander:

„[1] In die Regierungszeit der Großen Koalition fällt auch jene vor allem von Studenten getragene Protestbewegung, die ihren Ausgang von hochschul- und bildungspolitischen Reformforderungen nimmt und sich schnell bis zu dem Verlangen nach Veränderung und Demokratisierung aller Lebensbereiche steigert. [2] Unverkennbar wird sie durch das Bündnis der beiden großen Parteien, durch das Fehlen einer tatkräftigen parlamentarischen Opposition gefördert, ja, sie versteht sich teilweise als deren außerparlamentarischen Ersatz. [3] Doch die eigentlichen Ursachen liegen tiefer – wie allein schon die parallelen Entwicklungen in vielen modernen Industriestaaten deutlich machen. [4] In den Protesten kommt eine lange angestaute weltweite Identitätskrise der parlamentarischen Demokratien zum Ausbruch. [...]“ (zitiert nach Lüger, 1991: 29).

Es handelt sich um einen sehr knapp gehaltenen und sehr informationsdichten Sachtext, der auf 11 Zeilen die Ursachen der Studentenbewegung von 1968 zu erklären versucht. Das Verstehen dieses Textes setze, so Lüger, verschiedene "Wissenselemente" voraus: So müsse der Leser über "Kontextwissen im engeren Sinn" verfügen, d.h. er müsse wissen, "was in den Jahren 1967/68 passiert ist", um Ausdrücke wie ‚Reformforderungen‘ oder ‚Protestbewegung‘ angemessen zuordnen zu können; er brauche zudem "Kontextwissen im weiteren Sinn", nämlich "Informationen über die politische Kultur der 60er Jahre, über das Parteiensystem,

die Gründe, die 1966 zur Großen Koalition geführt haben, über das Funktionieren des bundesdeutschen Parlamentarismus allgemein", d.h. er müsse auch über entsprechende politik- und geschichtswissenschaftliche Kategorien verfügen, um den Text in seinem ursprünglichen Zusammenhang sehen zu können, kurz: Der ‚Kontext‘ schon eines so kleinen und thematisch eng begrenzten Textes ufert derart aus, dass er für die Zwecke konkreter und praxisbezogener Textanalysen offenbar nicht mehr brauchbar ist.

-13-

Dass dies nicht an dem unter didaktischen Gesichtspunkten sicher nicht sehr sinnvollen Text liegt, den Lüger ausgewählt hat, dass es sich vielmehr um ein weitaus prinzipielleres Problem handelt, soll hier am Beispiel eines Wahlplakats verdeutlicht werden, das im Auftrag der nordrhein-westfälischen FDP für die Landtagswahl im Mai 2000 in entworfen wurde (vgl. Abb.).



(Abb.1: Wahlplakat der nordrhein-westfälischen FDP, Januar 2000; Entwurf)

Im Gegensatz zu Lüger wollen wir hier aber nicht nach dem ‚objektiven‘ Wissen über die soziale und politische ‚Wirklichkeit‘ fragen, über das man verfügen muss, um den Text verstehen zu können, sondern – ganz im Sinne unseres Konzepts – nach den Elementen eines selbstverständlichen Hintergrundwissens, das vom Text präsupponiert wird. Ohne dabei allzu sehr in die Details gehen zu wollen, können wir sagen, dass die Herstellung eines kohärenten Textsinns hier – ähnlich wie bei dem Lüger-Beispiel – auf einem umfangreichen Hintergrundwissen beruht, das vom Text nicht selbst thematisiert wird. So wird etwa das Wissen um die demnächst stattfindende Landtagswahl, um das Parteiensystem in Deutschland im Allgemeinen, die Rolle der FDP in Nordrhein-Westfalen und ihres Vorsitzenden Jürgen Möllemann im Besonderen, die Landeshoheit über die Bildungs- und Schulpolitik usw. als unproblematisches und zudem allgemein bekanntes Wissen vorausgesetzt. Ein potenzieller Rezipient muss außerdem in der Lage sein, die abgebildeten Personen als den indischen Sektenguru Bhagwan, als Adolf Hitler sowie als eine Figur aus einem Horror-Video (‚Freddy Krueger‘) zu identifizieren, um auf der Bildebene einerseits sowie zwischen Bild- und Textebene andererseits Kohärenz herstellen zu können. Hinzu kommt ein

textmusterbezogenes Wissen, d.h. die Fähigkeit eines potenziellen Rezipienten, das Plakat zunächst überhaupt als solches und darüber hinaus aufgrund des allgemeinen situativen Wissens (,Es findet in absehbarer Zeit eine Landtagswahl statt‘, ,Die FDP ist eine Partei‘, ,Bei Wahlen werben Parteien um Wählerstimmen‘ usw.) auch als Wahlplakat zu identifizieren und daraus Schlüsse über die wahrscheinliche kommunikative Absicht abzuleiten: ,Das Plakat will mich dazu überreden, meine Stimme bei der Landtagswahl der FDP zu geben.‘

-14-

Wenn wir lediglich die bis hierhin angesprochenen Wissens Elemente berücksichtigen, dann wird sich jetzt schon eine gewisse Resignation einstellen: Denn hier wird sichtbar, dass Texte in einer bestimmten Hinsicht Eisbergen gleichen: Nur ein kleiner Teil des in Texten Gesagten ist sichtbar, der weitaus größte Teil aber bleibt unter der Oberfläche, wird vorausgesetzt und im Rezeptionsprozess ergänzt, ohne dass dieser aktive Prozess des Ergänzens in der Regel überhaupt bewusst wird. Eine vollständige Rekonstruktion des von Texten präsupponierten und im Verstehensprozess zu ergänzenden Hintergrundwissens, die oben zunächst als Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse benannt wurde, ist unter diesen Umständen weder möglich noch sinnvoll. Möglich ist sie nicht, weil, wie gesehen, dieses Hintergrundwissen zu umfangreich ist, um noch für konkrete wissenschaftliche Analysen praktikabel zu sein, und sinnvoll ist sie nicht, weil es sich bei diesem Wissen zum größten Teil um ein faktisches und episodisches Wissen handelt, das nur für die jeweils bestimmte Kommunikationssituation und kurzfristig relevant, dem jenseits dieser Situation aber keine größere Bedeutung mehr zukommt. Dass im Mai 2000 in Nordrhein-Westfalen eine Landtagswahl stattgefunden hat und dass der Spitzenkandidat der FDP bei dieser Wahl Jürgen Möllemann geheißen hat, all dies sind sehr konkret situationsbezogene Wissens Elemente, die zwar von unserem Wahlplakat als selbstverständliches Hintergrundwissen präsupponiert werden, die aber über die kurzfristige Kommunikationssituation hinaus, aus der heraus das Plakat spricht, nicht wirklich relevant sind. Relevanz aber gewinnen Teilelemente eines in Texten präsupponierten Wissens im Rahmen unserer kulturwissenschaftlichen Textanalyse vor allem dadurch, dass sie im Hinblick auf landeskundliche oder ,interkulturelle‘ Lernprozesse zur Herausbildung einer allgemeinen und strategischen Verstehenskompetenz beitragen. Die kulturwissenschaftliche Textanalyse sollte daher nicht einfach beliebiges Hintergrund- oder Kontextwissen, sondern insbesondere allgemeineres und grundlegendes ,kulturelles‘ Wissen bereitstellen und damit Lerner des Deutschen als Fremdsprache zum Aufbau von Wissensstrukturen befähigen, die ihnen den verstehenden Umgang mit deutschsprachigen Texten aller Art ermöglichen. Das Ziel der kulturwissenschaftlichen Textanalyse besteht demnach auch nicht primär in der Bereitstellung eines systematischen, ,objektiven‘ und in diesem Sinn ,allgemein gültigen‘ Wissens über ,die‘ Kultur, sie orientiert sich vielmehr vor allem an dem Ziel, Wissensstrukturen für den Aufbau einer Verstehenskompetenz in fremdkulturellen Lehr- und Lernkontexten bereit zu stellen. Nicht die ,objektive Wahrheit‘ der von der kulturwissenschaftlichen Analyse herausgearbeiteten Aussagen, sondern allein deren Relevanz im Hinblick auf dieses (pragmatische) Ziel kann denn auch nur Kriterium ihrer intersubjektiven Gültigkeit sein.

Mit dem Begriff des ,kulturellen Deutungsmusters‘, den es im Folgenden zu explizieren gilt, wollen wir diesen Zusammenhang zwischen dem in Texten präsupponierten Wissen auf der einen und der praktischen Relevanz dieses Wissens im Hinblick auf ,interkulturelle‘

Verstehens- und Lernprozesse auf der anderen Seite vor allem im Hinblick auf die konkrete Forschungspraxis der kulturwissenschaftlichen Textanalyse genauer zu fassen versuchen.

5. ‚Kulturelle Deutungsmuster‘

Das in Texten präsupponierte Hintergrundwissen ist, so haben wir gesehen, vielfältig und nur zum kleineren Teil für die kulturwissenschaftliche Textanalyse und deren praktisches Erkenntnisinteresse von Belang. Wenn wir zur begrifflichen Präzisierung des für unsere Zwecke relevanten Teils des präsupponierten Hintergrundwissens hier von ‚kulturellen Deutungsmustern‘ (oder ‚Deutungsschemata‘; zwischen beiden Bezeichnungen besteht nach unserem Eindruck ein lediglich sprachästhetischer, nicht aber ein inhaltlicher Unterschied) sprechen, dann machen wir damit von einem Begriff Gebrauch, der zwar in der Literatur immer wieder auftaucht, der aber bisher kaum als wissenschaftlicher Terminus wird gelten können. So spricht etwa Habermas in der ‚Zweiten Zwischenbetrachtung‘ seiner *Theorie des kommunikativen Handelns* zwar davon, dass man sich die Lebenswelt "durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an *Deutungsmustern* repräsentiert" denken könne (Habermas, 1981/2: 189; Hervorhebung C.A.), über die hier angedeuteten Bezüge auf die kulturelle Überlieferung und die sprachliche Organisiertheit hinaus aber findet sich bei ihm kein Hinweis darauf, was genau man sich unter einem solchen ‚Deutungsmuster‘ vorzustellen habe. Nicht wesentlich besser liegt die Sache auch in Georg Bollenbecks Buch *Bildung und Kultur*, wo bereits im Untertitel von "Glanz und Elend eines deutschen *Deutungsmusters*" die Rede ist. Zwar verweist Bollenbeck auf den engen Zusammenhang des Begriffs mit dem Forschungsansatz der historischen Semantik, sein Definitionsversuch führt aber letztlich auch nicht wirklich weiter:

-15-

"Ein Deutungsmuster verfestigt sich kollektiv, ist ein Typus vorangegangener Erfahrung, dient als Bestimmungsrelation zur gegenwärtigen Zeit und kann mit seinen programmatischen Überschüssen auf zukünftige Möglichkeiten verweisen" (Bollenbeck, 1994: 19).

Zwar wird hier der bei Habermas ja nur angedeutete Zusammenhang zwischen (kollektiver) Erfahrung in der Vergangenheit, die sich in einem Deutungsmuster sedimentiert, und dessen Orientierungsfunktion für Gegenwart und Zukunft etwas präzisiert, zur Identifikation eines konkreten ‚Deutungsmusters‘ und seine Abgrenzung gegenüber möglichen anderen Formen eines kollektiven oder ‚kulturellen‘ Wissens trägt seine Definition aber ebenso wenig bei wie zur genaueren Klärung des ‚kollektiven‘ Charakters des in Deutungsmustern sedimentierten Wissens.

Um dies etwas genauer zu fassen, gehen wir hier zunächst von dem als synonym verstandenen Begriff des ‚Deutungsschemas‘ aus, von dem schon Alfred Schütz in seinem Buch *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* Gebrauch gemacht hatte. Nach Schütz handelt es sich bei ‚Schemata‘ zunächst um Wissensstrukturen eines individuellen Bewusstseins, in dem ‚immer schon‘ vorgängige Erfahrungen abgelagert sind und die dem Bewusstsein dazu dienen, seine Erlebnisse einzuordnen und dadurch überhaupt erst als sinnhaft erfahren zu können. Indem

wir unsere Erlebnisse auf die in den Schemata vorliegende vorgängige Erfahrung beziehen, deuten wir sie als speziellen Fall eines Allgemeinen und sprechen ihnen dadurch Sinn zu. Anders gesagt: Wir deuten unsere Erlebnisse im Licht dieser Schemata:

"Wir können den Prozeß der Einordnung eines Erlebnisses unter die Schemata der Erfahrung durch synthetische Rekognition auch als *Deutung dieses Erlebnisses* bezeichnen [...]. Deutung ist dann nichts anderes als Rückführung von Unbekanntem auf Bekanntes, von in Zuwendungen Erfasstem auf Schemata der Erfahrung. Diesen kommt also beim Prozeß des Deutens der eigenen Erlebnisse eine besondere Funktion zu. Sie sind die fertigen in der Weise des Wissens (Vorwissens) jeweils vorrätigen Sinnzusammenhänge zwischen kategorial vorgeformtem Material, auf welches das zu deutende Erlebnis in einem neuen synthetischen Akt rückgeführt wird. Insoferne sind die Schemata der Erfahrung *Deutungsschemata* [...]" (Schütz, 1991: 112).

Diese Schemata fungieren nach Schütz also vor allem als Deutungsschemata, weil wir mit ihrer Hilfe aus unseren zunächst völlig ungeordneten Bewusstseinsströmen eine sinnhafte Welt aufbauen, d.h. die Welt deutend konstruieren. In gänzlich anderem Zusammenhang, aber mit durchaus ähnlicher Bedeutung ist auch in der neueren kognitiven Psychologie von Schemata die Rede, denen wichtige Funktionen bei der menschlichen Informationsverarbeitung zugeschrieben werden. Schemata, so lässt sich vereinfachend sagen, sind "Wissensstrukturen, in denen aufgrund von Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs repräsentiert sind" (Mandl/Friedrich/Hron, 1988: 124). Diese typisierten Wissensstrukturen werden in aufsteigender (,bottom up‘) Verarbeitung durch äußere Daten aktiviert und steuern den weiteren Prozess in absteigender (,top down‘) Verarbeitung dann über die in ihnen enthaltenen Erwartungen und Vorannahmen, weshalb sie auch als "erfahrungsabhängige Erwartungsstrukturen" bezeichnet werden können (Schnotz, 1994: 62). Ein Beispiel mag dies veranschaulichen: Unser FDP-Wahlplakat, von dem oben die Rede war, enthält gewisse sprachliche und symbolische Hinweise (,FDP‘, ,Möllemann‘, Farbe blau-gelb usw.), die in aufsteigender Verarbeitung – das darin präsupponierte Wissen vorausgesetzt – das Schema ,(Landtags)Wahlen‘ und insbesondere das textsortenspezifische Schema ,Wahlplakat‘ aktivieren. Das so aktivierte Schema führt dann in absteigender Verarbeitung zu bestimmten Erwartungen in Bezug auf die kommunikative Intention des Textes (Aufforderung, bei der Landtagswahl die FDP zu wählen) und möglicher Weise auch in Bezug auf den Wahrheitsgehalt des inhaltlichen Geltungsanspruchs, den das Plakat erhebt.

Diesen phänomenologischen bzw. kognitionspsychologischen Begriff des ‚Schemas‘ bzw. – wie wir lieber sagen wollen – ‚Musters‘ wollen wir hier aufgreifen, wobei wir mit dem Zusatz ‚Deutungsschema‘ bzw. ‚Deutungsmuster‘ aber vor allem auf die Rolle der Schemata bzw. Muster für die deutende Konstruktion der Wirklichkeit verweisen. Allerdings stellt unser Begriff des ‚kulturellen Deutungsschemas‘ bzw. ‚Deutungsmusters‘ gegenüber der Begriffstradition sowohl der Phänomenologie als auch der Kognitionspsychologie insofern eine entscheidende Erweiterung dar, als beide Forschungsrichtungen ausschließlich *individuelle* Deutungs- bzw. Verarbeitungsprozesse thematisieren und sich für die sozialen oder *kollektiven* Dimensionen solcher Prozesse kaum interessieren. Diese, d.h. die in einer

sozialen Gruppe zirkulierenden und für die deutende Konstruktion der Wirklichkeit verfügbaren Schemata oder Muster aber sind das bevorzugte Thema der Kulturwissenschaft, und sie sind auch primär angesprochen, wenn hier von ‚kulturellen Deutungsmustern‘ die Rede ist.

Ein ‚kulturelles Deutungsmuster‘, so kann man die vorangehenden Überlegungen vorläufig zusammenfassen, ist eine Wissensstruktur,

- die abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthält;
- die dazu dient, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;
- die nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer sozialen Gruppe gemeinsam ist;
- die erfahrungsgesättigt ist, in der aber nicht individuelle, sondern ‚kollektive‘ Erfahrungen abgelagert sind;
- die eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweist und die daher für kollektive Deutungsprozesse immer wieder herangezogen wird.

Die ‚Kollektivität‘ kultureller Deutungsmuster ist demnach nicht in einem empirischen Sinn zu verstehen. ‚Kultur‘, so haben wir oben im Anschluss an Geertz gesagt, ist kein mentales oder psychisches Phänomen, sie ist vielmehr in dem Sinn ‚öffentlich‘, wie die Bedeutungen von sprachlichen und anderen Zeichen oder Symbolen ‚öffentlich‘ sind. Daraus folgt zunächst, dass die ‚Kollektivität‘, die wir für ‚kulturelle Deutungsmuster‘ in Anspruch nehmen, nicht im Sinne einer rein quantitativen ‚Repräsentativität‘ oder gar ‚Typik‘ aufgefasst werden darf, wie sie etwa mit dem Begriff ‚Kulturstandard‘ angesprochen ist. ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ sind vielmehr allein in dem Sinn ‚kollektiv‘, dass in ihnen kollektive Erfahrungen sedimentiert sind, die für die Bildung und Aufrechterhaltung einer auf die entsprechende Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft bezogenen Identität oder für die soziale Handlungsorientierung innerhalb dieser Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft von zentraler Bedeutung sind.

An dieser Stelle lässt sich unser Begriff des ‚kulturellen Deutungsmusters‘ mit Hilfe des vor allem von Jan Assmann entwickelten Begriffs des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ weiter präzisieren, ohne dass wir uns allerdings auf die Einzelheiten und Probleme der Assmannschen Gedächtnistheorie hier genauer einlassen könnten. Die überindividuelle Gemeinsamkeit der im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Wissensinhalte besteht ja nach

Assmann auch nicht darin, dass alle Individuen eines Kollektivs in empirisch belegbarer Weise über diese Wissensinhalte verfügen, sondern darin, dass die Inhalte des kollektiven Gedächtnisses entweder – wie vor allem in vormodernen Gesellschaften – in der Form ritueller Inszenierung oder – wie in modernen Schriftkulturen – in der Form verschiedener Speichermedien, d.h. vor allem als Texte, öffentlich zirkulieren, erinnert und verfügbar gehalten werden (vgl. dazu Assmann, 1999: 29 ff; Assmann, 2000: 11 ff). Wenn wir diesen hier notwendiger Weise sehr verkürzt wiedergegebenen Gedanken auf unser Thema übertragen, dann können wir sagen: Kulturelle Deutungsmuster sind Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses, in ihnen verfestigen sich die Sedimente gemeinsamer Erinnerung und gemeinsamer Erfahrung zu allgemeinen und konstanten Schemata, die in Texten und anderen Speichermedien öffentlich zirkulieren und erinnert werden. Die überindividuelle Gemeinsamkeit der Gedächtnisinhalte besteht dann vor allem in deren Funktionalität in Bezug auf die Konstruktion einer kollektiven Identität und in Bezug auf die soziale Handlungsorientierung und -koordination.

Wenn wir von hier aus auf die Probleme der kulturwissenschaftlichen Textanalyse zurückblicken, von denen oben die Rede war, dann können wir vorläufig sagen: Die kulturwissenschaftliche Textanalyse, die ja, wie wir gesehen haben, das in Texten präsupponierte Hintergrundwissen explizit machen soll, thematisiert nicht das gesamte Spektrum an derartigem Hintergrundwissen, das sich in einem Text nachweisen lässt, sondern beschränkt sich auf das Herausarbeiten der kulturellen Deutungsmuster, von denen ein Text einen in der Regel impliziten Gebrauch macht und die zugleich über den Text hinaus auf die zentralen Inhalte des kulturellen Gedächtnisses einer Kommunikationsgemeinschaft verweisen.

Versuchen wir zunächst den bis jetzt herausgearbeiteten Begriff des ‚kulturellen Deutungsmusters‘ an unserem Plakatbeispiel (vgl. Abb. 1) ein wenig zu konkretisieren. Das Plakat verweist auf der Ebene der Bilder auf ein recht heterogenes Hintergrundwissen, das einen potenziellen Rezipienten in die Lage versetzt, die auf der rechten bzw. linken Seite abgebildeten Gestalten als indischen Sektenführer Bhagwan bzw. als eine Figur aus einem Horror-Video zu identifizieren. Bei diesem vom Text präsupponierten Wissen handelt es sich aber wohl eher nicht um kulturelle Deutungsmuster. Ganz anders liegt die Sache bei der dritten abgebildeten Figur ‚Adolf Hitler‘: Mit diesem Bild verweist unser Plakat zweifellos auf einen zentralen Inhalt des kulturellen Gedächtnisses der deutschen Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft und damit auf ein ‚kulturelles Deutungsmuster‘ im Sinne unserer obigen Definition: Es handelt sich um ein abstraktes und typisiertes Wissen, das dazu dient, die abgebildete Person als ‚Adolf Hitler‘ zu identifizieren und damit dem Bild einen bestimmten Sinn zuzuordnen; es handelt sich um ein Wissen, in dem kollektive Erfahrungen abgelagert sind und das nicht individuell, sondern kollektiv verankert ist; und es handelt sich um ein Wissen, das für die Konstruktion einer kollektiven Identität und für die soziale Handlungsorientierung und Handlungskoordination innerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft in hohem Maße funktional ist.

In diesem Fall scheint die Sache also eher einfach und eindeutig zu sein. Ganz anders verhält es sich dagegen bei dem zweiten Beispiel, das wir hier kurz ansprechen wollen. Der von dem Plakat verwendete Slogan „Wenn wir nicht bald für mehr Lehrer sorgen, suchen sich unsere

Kinder selber welche“ verweist zunächst auf das als allgemein bekannt unterstellte Hintergrundwissen über die Misere der Schulen und Bildungsinstitutionen in Deutschland, über die finanziellen Engpässe und Sparzwänge, über die Lehrereinstellungspraxis der Kultusbehörden, über fehlende Lehrer und ausfallende Schulstunden usw. Der Slogan lässt sich auf der Grundlage dieses Wissens leicht als Forderung deuten, hier durch entsprechende staatliche Maßnahmen schnell Abhilfe zu schaffen, da sonst mit Konsequenzen zu rechnen sei, die als sozial unerwünscht gelten: Dass "unsere Kinder" sich nämlich an ‚Lehrern‘ orientieren, wie sie im Bild dargestellt sind. Diese Konsequenzen aber werden im Plakat selbst ja nicht direkt angesprochen, sondern bleiben in hohem Maße implizit und verweisen auf weiteres umfangreiches Hintergrundwissen, etwa über die verschiedenen Jungszenen, über die Rolle der historischen Gestalt ‚Adolf Hitler‘ als Identifikationsfigur im rechtsextremen Milieu, über die Gewaltbereitschaft und Orientierungslosigkeit unter Jugendlichen usw. Zu diesem Hintergrundwissen, auf das das Plakat zurückgreift und das es als allgemein bekannt unterstellt, gehört nun auch die Annahme, dass staatliche Schulen (und damit der Staat als Institution) und die dort tätigen Personen ("Lehrer") nicht nur einen Ausbildungs-, sondern auch einen viel weiter gehenden ‚Bildungs-‘, d.h. einen Orientierungs- und Sinnstiftungsauftrag haben, dass demnach die Aufgabe von Lehrern nicht nur darin besteht, Kindern und Jugendlichen Wissen über verschiedenen Fachgebiete, sondern darüber hinaus auch sozial erwünschte Normen und Werte zu vermitteln, die ihnen als Orientierungspunkte Halt geben und sie davor bewahren sollen, in die mit den abgebildeten Gestalten symbolisierte Jungszenen ‚abzurutschen‘ und so zu einer Gefahr für den sozialen Frieden zu werden.

Bei dieser Annahme über die soziale Funktion von Bildungseinrichtungen und Lehrern handelt es sich nicht um einen von außen an den Text herangetragenen, sondern von diesem selbst präsupponierten, als selbstverständlich und allgemein bekannt unterstellten Wissensinhalt, den ein potenzieller Rezipient teilen oder zumindest kennen muss, um den ‚Text‘, d.h. unser Wahlplakat verstehen und zu den damit erhobenen Geltungsansprüchen kommunikativ angemessen Stellung nehmen zu können. Aber handelt es sich auch um ein ‚kulturelles Deutungsmuster‘ im Sinne unserer obigen Begriffsexplikation, d.h. um einen typisierten Wissensinhalt, der Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses ist und als solcher für die kollektive Identitätskonstruktion und die soziale Handlungsorientierung und Handlungskoordination eine wichtige Rolle spielt? Wir wollen auf diese Frage etwas später zurückkommen und zunächst nur auf das allgemeine und theoretische Problem aufmerksam machen, das hier sichtbar wird: Anhand welcher Gesichtspunkte und Kriterien lassen sich in der konkreten Textanalyse diejenigen im Text präsupponierten Wissensbestände identifizieren, die unserem Begriff des ‚kulturellen Deutungsmusters‘ entsprechen und denen daher die besondere Aufmerksamkeit der kulturwissenschaftlichen Textanalysen gelten soll? Dazu sind einige grundsätzlichere Erläuterungen erforderlich:

1. Die Identifikation von kulturellen Deutungsmustern bei der Textanalyse lässt sich keinesfalls als ein streng methodisches und objektivierendes Verfahren nach dem Vorbild empirisch-analytischer Wissenschaften begreifen, sondern beruht in hohem Maße auf dem Vorverständnis und der interpretativen Kompetenz des betreffenden Forschensubjekts. Zwar muss auch ein solcherart interpretatives Verfahren bestimmten wissenschaftlichen Maßstäben der Plausibilität und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit genügen, diese orientieren sich aber nicht am

Kriterium einer vermeintlichen Übereinstimmung mit ‚der‘ ‚objektiven Wirklichkeit‘; die ‚objektive Wirklichkeit‘ – so viel sollte aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein – ist im Kontext kulturwissenschaftlichen Arbeitens keine sinnvolle Kategorie.

-19-

2. Der Begriff ‚kulturelle Deutungsmuster‘ bezeichnet keine konkreten und empirisch fassbaren Sachverhalte, sondern eher ‚virtuelle‘ Phänomene, die nur in kommunikativen Handlungen vorkommen und sich auch nur über die Analyse kommunikativer Handlungen (‚Texte‘) wissenschaftlich erfassen lassen. Die Identifikation kultureller Deutungsmuster in Texten kann daher auch nicht auf empirischem Weg, sondern ausschließlich über die Herstellung von Bezügen zwischen dem zu analysierenden Text und anderen Texten derselben Kommunikationsgemeinschaft geschehen, die von demselben Deutungsmuster Gebrauch machen. Bei der Auswahl der hierfür heranzuziehenden Texte ist aber zu berücksichtigen, dass solche Deutungsmuster in kommunikativen Handlungen einen unterschiedlichen Status haben können: Sie können einerseits im Sinne unseres Begriffs des ‚präsupponierten Wissens‘ weitgehend unreflektiert verwendet und als völlig selbstverständlich bekannte Wissens Elemente vorausgesetzt werden, sie können aber auch selbst zum Gegenstand kommunikativer Handlungen und Auseinandersetzungen werden, d.h. Texte können über solche Deutungsmuster auch selbst reflektieren, sie können ihre Berechtigung bestreiten oder verteidigen und zu diesem Zweck wiederum auf andere Deutungsmuster zurückgreifen. Anders gesagt: Kulturelle Deutungsmuster sind keine ein für allemal inhaltlich feststehenden und allgemein verbindlichen Wissensstrukturen, sondern selbst in vielfältiger Weise Gegenstand kontroverser Deutung und Bewertung. Wenn wir also annehmen, dass es sich bei der von unserem Wahlplakat präsupponierten Annahme vom ‚Bildungs‘-Auftrag staatlicher Schulen in der Tat um ein kulturelles Deutungsmuster handelt, dann ließe sich diese zunächst weitgehend ungeschützte Annahme etwa dadurch untermauern, dass wir zu unserem Plakat andere Texte in Bezug setzen, die entweder in ähnlich impliziter und unreflektierter Weise von einem solchen Muster Gebrauch machen (etwa ein Zeitungsartikel über das ‚Versagen‘ der Schule im Hinblick auf ihren Wertevermittlungsauftrag) oder aber dieses Muster selbst zum Thema machen und in verschiedener Weise reflektieren, begründen oder bestreiten (etwa Texte aus der politischen Bildungsdiskussion, Erfahrungsberichte von Lehrern, Texte über das Bildungswesen in anderen Ländern im Vergleich zum deutschen usw.). So entsteht ein vielfältiges und teilweise durchaus auch in sich widersprüchliches Bild, das die kommunikative Wirkungsweise des Deutungsmusters sichtbar und konkret erfahrbar machen kann.

3. Entscheidender Maßstab für die intersubjektive Gültigkeit der auf diese Weise vorzunehmenden Analysen ist nicht primär deren ‚objektive Richtigkeit‘, sondern ihre praktische Relevanz im Hinblick auf ‚interkulturelle‘ Verstehens- und Lernprozesse. Die Frage, ob und wie ein bestimmter Wissensinhalt, der von einem

Text als selbstverständlich und allgemein bekannt präsupponiert wird, im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Analyse in der oben angedeuteten Weise mit Hilfe weiterer Bezugstexte sichtbar gemacht werden sollte, bemisst sich denn auch nicht primär daran, ob es sich bei dem entsprechenden Inhalt in einem empirischen Sinn ‚tatsächlich‘ oder ‚objektiv‘ um ein kulturelles Deutungsmuster handelt, sondern daran, ob und inwieweit ein solches Sichtbarmachen im Hinblick auf ‚inter-‘ bzw. ‚fremdkulturelle‘ Verstehens- und Lernprozesse sinnvoll und hilfreich ist. Dies aber bemisst sich wiederum an zwei unterschiedlichen, wenn auch eng miteinander zusammenhängenden Kriterien:

-20-

- Es sollte sich um Wissensstrukturen handeln, die für das Verstehen des entsprechenden Textes notwendig sind, über die ein (empirischer) Rezipient also verfügen muss, um dem Text einen kohärenten Sinnzusammenhang zuzuordnen und auf den mit dem Text verbundenen Geltungsanspruch kommunikativ angemessen Stellung nehmen zu können.
- Es sollte sich um Wissensstrukturen handeln, die über den zu analysierenden Text hinaus auf grundlegendere Inhalte des kulturellen Gedächtnisses der entsprechenden Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft verweisen und Lernern des Deutschen als Fremdsprache hilft, eine über den konkreten Verstehensanlass hinaus gehende allgemeinere ‚fremdkulturelle‘ Verstehenskompetenz bzw. Verstehensstrategie zu entwickeln.

6. Fazit: Prinzipien und Verfahren der kulturwissenschaftlichen Textanalyse

Fassen wir unsere theoretischen Ausführungen über den Zusammenhang zwischen Text und Kultur abschließend kurz zusammen: Texte, so haben wir gesehen, sind zwar einerseits je besondere und individuelle kommunikative Handlungen, sie machen aber in vielfältiger Weise von jenem als selbstverständlich und allgemein bekannt geltenden lebensweltlichen Hintergrundwissen Gebrauch, das wir hier als ‚Kultur‘ identifiziert haben. Eine kulturwissenschaftliche Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache orientiert sich dabei vor allem an dem Ziel, die in einem Text präsupponierten ‚kulturellen Deutungsmuster‘ sichtbar zu machen, die in dem oben explizierten doppelten Sinn im Hinblick auf fremdkulturelle Verstehens- und Lernprozesse von besonderer Wichtigkeit sind. Dabei verfährt die Analyse in zwei Schritten: Ausgehend von dem idealtypischen Verstehensprozess eines potenziellen Rezipienten rekonstruiert sie zunächst das implizite Hintergrundwissen, das von dem betreffenden Text als allgemein bekanntes und gemeinsames Wissen präsupponiert wird. Dazu kann etwa faktenbezogenes und in hohem Maße situationsabhängiges Wissen ebenso gehören wie das im engeren Sinn ‚kulturelle‘ Wissen, das wir im Rahmen dieser Arbeit mit dem Begriff ‚kulturelle Deutungsmuster‘ bezeichnet haben. Im zweiten Schritt beschränkt sich die Analyse dann auf diese kulturellen Deutungsmuster, von denen der Text Gebrauch macht und die sowohl im Hinblick auf das Verstehen des betreffenden Textes selbst als auch und insbesondere im Hinblick auf eine allgemeine ‚fremdkulturelle‘

Verstehenskompetenz relevant sind. Dieser zweite Schritt besteht vor allem darin, dass Paralleltexte herangezogen und zum Ausgangstext der Analyse in eine Relation gebracht werden, durch die das betreffende Deutungsmuster als solches sichtbar wird. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass die betreffenden Paralleltexte in ähnlich impliziter Weise wie der Ausgangstext von dem Muster Gebrauch machen, es kann aber auch und sollte wohl vor allem bedeuten, dass die Paralleltexte das Muster auf einer höheren Reflexionsebene selbst thematisieren, d.h. das betreffende Deutungsmuster selbst zum Gegenstand kontroverser Deutung und Bewertung machen und so einen fremdkulturellen Lerner in die Lage versetzen, die entsprechende Wissensstruktur selbstständig aufzubauen, ohne dabei eine bestimmte und vermeintlich allgemein gültige Perspektive vorgelesen zu bekommen. Diesem Kriterium der Reflexivität und der Heterogenität der Deutungen und Bewertungen des betreffenden Musters und gerade nicht dem Kriterium einer angeblichen ‚Repräsentativität‘ müssen die von der Analyse auszuwählenden Paralleltexte demnach in erster Linie entsprechen. Die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse lässt sich so gesehen mit dem Herstellen hypertextueller Verknüpfungen zu einem Ausgangstext vergleichen: An den Stellen, an denen der Text auf kulturelle Deutungsmuster verweist, wird eine Verknüpfung zu weiteren Texten angelegt, die das im Ausgangstext implizit bleibende Muster reflektieren und explizit machen können.

-21-

Versuchen wir abschließend diesen zweiten Schritt der kulturwissenschaftlichen Textanalyse an unserem Beispiel wenigstens andeutungsweise zu veranschaulichen. So ließe sich etwa der implizite Verweis auf den Bildungsauftrag staatlicher Schulen durch den Bezug auf Roman Herzogs Rede ‚Aufbruch in der Bildungspolitik‘ aus dem Jahr 1997 verdeutlichen, wo es unter anderem heißt:

"Aber Bildung darf sich nicht auf die Vermittlung von Wissen und funktionalen Fähigkeiten beschränken! Zur Persönlichkeitsbildung gehört neben Kritikfähigkeit, Sensibilität und Kreativität eben auch das Vermitteln von Werten und sozialen Kompetenzen. Dabei denke ich durchaus auch an die Vermittlung von Tugenden, die gar nicht so altmodisch sind, wie sie vielleicht klingen: Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Disziplin, vor allem aber der Respekt vor dem Nächsten und die Fähigkeit zur menschlichen Zuwendung" (Herzog, 1997: 18).

Die werteorientierende Aufgabe von ‚Bildung‘, die in unserem Plakat als selbstverständlich vorausgesetzt wird, wird in diesem Text selbst explizit thematisiert und – durchaus unter Rückgriff auf wiederum andere Deutungsmuster, die hier mit Wörtern wie ‚Kritikfähigkeit‘, ‚Kreativität‘, aber auch ‚Pünktlichkeit‘ und ‚Disziplin‘ präsupponiert werden – in spezifischer Weise gedeutet und bewertet. Dass die hier erkennbare Perspektive auf das fragliche Deutungsmuster ‚Bildung‘ aber nicht allgemein verbindlich und das Muster auch keineswegs als in irgendeiner Weise ‚typisch deutsch‘ gelten kann, sondern Gegenstand vielfältiger Kontroversen ist, ließe sich anhand weiterer Texte aus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion oder auch aus der bildungstheoretischen Tradition leicht veranschaulichen. Dies können wir an dieser Stelle aber nicht leisten.

Auch das zweite in unserem Wahlplakat präsupponierte kulturelle Deutungsmuster, von dem oben die Rede war, wäre in einer ausführlichen Textanalyse in dieser Form anhand geeigneter

Paralleltexte sichtbar zu machen: der Verweis auf die historische Person Adolf Hitler, der auf der Bildebene vorgenommen wird. Dabei müssten die auszuwählenden Texte hier nicht so sehr die einfache Zuordnung von Bild und historischer Person gewährleisten, sondern insbesondere die Funktion dieser Person im Hinblick auf die kollektive Identitätskonstruktion und im Hinblick auf die soziale Handlungs koordinierung innerhalb der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft sichtbar machen. Und hierbei nun müssten dann auch diejenigen Texte einbezogen werden, die sich – wie beispielsweise der folgende aus der *Kölnischen Rundschau* – im Januar 2000 direkt und vorwiegend kritisch zu dem Plakatentwurf der FDP geäußert und dabei vor allem die Inanspruchnahme Adolf Hitlers für Wahlkampfzwecke zurückgewiesen haben.

"Die FDP in Nordrhein-Westfalen überprüft nach der massiven Kritik an ihrem Wahlkampfplakat mit der Abbildung Adolf Hitlers nun doch noch einmal die Gestaltung. FDP-Landeschef Jürgen Möllemann erklärte, es bestehe offenkundig die Gefahr der ‚Missinterpretation‘. Das Anliegen, die zunehmende Orientierung junger Leute zu Sekten und Radikalismus aus der Tabuzone heraus zu holen, bleibe erhalten. ‚Es kann aber sein, dass die Gestaltung modifiziert wird.‘ [...] Insbesondere die Abbildung Hitlers hatte für Empörung gesorgt. Möllemann betonte, er habe vorher gewusst, dass er damit eine Provokation und einen Tabubruch begehe. Ministerpräsident Wolfgang Clement (SPD) hatte das Plakat als ‚unglaubliches politisches Affentheater‘ kritisiert. Möllemann müsse offenbar immer wieder die Grenzen von Sitte und Anstand verletzen. Der FDP-Spitzenkandidat in Schleswig-Holstein, Wolfgang Kubicki, warf Möllemann im Nachrichtenmagazin ‚Focus‘ vor, er überschreite die Grenze des guten Geschmacks. FDP-Vorstandsmitglied Burkhard Hirsch sagte laut ‚Focus‘: ‚Ein Wahlplakat mit Hitler darauf ist politisch unzulässig. Das Wort geschmacklos ist noch zu verharmlosend.‘" (*Kölnische Rundschau* vom 16.01.2000)

-22-

Dieser Text und die darin zitierten Politikeräußerungen zeigen, dass das kulturelle Deutungsmuster ‚Adolf Hitler‘ in unserem Ausgangstext, d.h. in dem hier inkriminierten Wahlplakat, offenbar anders gedeutet und bewertet wird, als dies den gängigen Vorstellungen von dem im Wahlkampf Zulässigen entspricht. Ein kommunikativ angemessenes Verstehen des Plakats hätte aber auch diese Aspekte zu berücksichtigen, d.h. müsste auch verständlich machen können, warum das Plakat auf so heftige Kritik gestoßen ist, dass es von den Verantwortlichen der FDP in Nordrhein-Westfalen schließlich aus dem Verkehr gezogen wurde. Dies aber könnte nur durch eine Auseinandersetzung mit der kulturellen Bedeutung der historischen Figur ‚Adolf Hitler‘ im heutigen Deutschland geschehen, die in einer ausführlichen Analyse anhand geeigneter Paralleltexte geschehen müsste. Darauf können wir im Zusammenhang dieses Beitrags, dem es ja eher um die theoretischen Prinzipien der kulturwissenschaftlichen Textanalyse ging als um deren konkrete Durchführung, aber nur verweisen, die Analyse selbst muss an anderer Stelle geleistet werden.

LITERATUR

Altmayer, Claus. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2, 2. Ausgabe [online 12/2001: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/almayer3.htm].

Assmann, Jan. (1999). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2.Aufl. München.

Assmann, Jan. (2000). *Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien*. München.

Barkowski, Hans. (2001). Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel....Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In Karin Aguado & Claudia Riemer. (Hrsg.). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler, 297-312.

Beck, Ulrich. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.

Behal-Thomsen, Heinke; Lundquist-Mog, Angelika; Mog, Paul (1993): *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u.a.

Bettermann, Rainer. (2001). Texte als Träger landes- und kulturwissenschaftlicher Informationen. In Helbig/Götze/Henrici/Krumm. (Hrsg.). (2001), 1253-1263.

Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (1996). Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung. In Börner/Vogel (Hrsg.). (1996), 1-17.

-23-

Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (Hrsg.) (1996). *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 418).

Bollenbeck, Georg. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.

Brinker, Klaus. (1997). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 29).

Cella, Alexander u.a. (1998): *Landeskunde deutschsprachige Länder: Österreich*. Regensburg.

Clalüna, Monika u.a. (1998). *Landeskunde deutschsprachige Länder: Schweiz*. Regensburg.

Geertz, Clifford. (1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.

Götze, Lutz, Helbig, Gerhard, Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Handbuch Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 32/2, 67-81.

Götze, Lutz, Helbig, Gerhard, Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen. (2001). Vorwort. In Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hrsg.). (2001), V-XI.

Groeben, Norbert & Christmann, Ursula. (1996): Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht. In Börner/Vogel (Hrsg.). (1996), 68-89.

Habermas, Jürgen. (1981/1). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a.M.

Habermas, Jürgen. (1981/2). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M.

Hansen, Klaus P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen.

Heinemann, Wolfgang. (2001). Textsorten der geschriebenen Sprache. In Helbig/Götze /Henrici/Krumm. (Hrsg.). (2001), 300-313.

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin (= HSK, Bd. 19).

Herzog, Roman. (1997). Aufbruch in die Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin. In Michael Rutz. (Hrsg.). *Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten*. München, 13-33.

-24-

Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2001). Textsorten der gesprochenen Sprache. In: Helbig/Götze /Henrici/Krumm. (Hrsg.). (2001), 280-299.

Holland, Dorothy & Quinn, Naomi. (1987). Culture and cognition. In Dorothy Holland & Naomi Quinn. (Ed.). *Cultural models in language and thought*. Cambridge, 3-40.

Iser, Wolfgang. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München.

Kirchmeyer, Susanne. (1997). *Blick auf Deutschland. Erlesene Landeskunde*. Stuttgart.

Koreik, Uwe. (2001). Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Karin Aguado & Claudia Riemer. (Hrsg.). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler, 39-49.

Kühn, Peter. (2001). Auswahlkriterien für Sach- und Fachtexte im Deutschunterricht. In Helbig/Götze/Henrici/Krumm. (Hrsg.). (2001), 1262-1272.

Lüger, Heinz-Helmut. (1991). Landeskunde - Aspekte eines problematischen Begriffs. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI* 22, 4-37.

- Lundquist-Mog, Angelika (1996): *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin u.a.
- Mandl, Heinz Friedrich, Helmut F. & Hron, Aemilian. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In Heinz Mandl & Hans Spada. (Hrsg.). *Wissenspsychologie*. München, Weinheim, 123-160.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 8).
- Müller, Andrea & Thomas, Alexander. (1995). *Studienhalber in den USA. Interkulturelles Orientierungstraining für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg.
- Nitzschke, Volker. (1998): *Landeskunde deutschsprachige Länder: Deutschland*. Regensburg.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Praxisbezug‘ - nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 35/3, 131-135.
- Rumelhart, David E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce & William F. Brewer. (Ed.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale N.J., 33-58.
-
- 25-
- Schmidt, Siegfried J. (1973). ‚Landeskunde‘ als Kontextwissen. Ein Plädoyer für eine instrumentale Konzeption von ‚Landeskunde‘. In Manfred Kummer & Robert Picht. (Hrsg.). *Curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde*. Bielefeld, 16-29.
- Schnotz, Wolfgang. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim (= Fortschritte der psychologischen Forschung, Bd. 20).
- Schütz, Alfred. (1991). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a.M.
- Thomas, Alexander. (1993). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen.
- Thomas, Alexander. (1996). Interkulturelle Psychologie. In Alois Wierlacher & Goerg Stötzel. (Hrsg.). *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994*. München, 145-161.
- Zeuner, Ulrich (1999). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. [online 21.12.2001: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>]

Altmayer, Claus. (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(3), 25 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]