

LITERATUR UND  
LEBENSKUNST

LITERATURE AND  
THE  
ART OF LIVING

Festschrift  
für Gerd Rohmann

*Eva Oppermann (Hrsg.)*

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN-10: 3-89958-167-9

ISBN-13: 978-3-89958-167-6

URN urn:nbn:de:0002-1675

2006, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München  
Umschlagbild: Eva Oppermann  
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel  
Printed in Germany

## Die Rolle von Kultur beim textbasierten Verstehen und Fremdverstehen

Claudia Finkbeiner, Kassel

### Einleitung<sup>374</sup>

Im folgenden Beitrag liegt der Fokus auf dem Verstehen und Fremdverstehen von Texten, insbesondere von fremdsprachigen Texten. Die Betrachtung von Verstehen und Fremdverstehen geschieht innerhalb der sehr wichtigen, kontextuellen Einbindung von Kultur. Die Relevanz der autobiographischen sowie der individuell und sozial geprägten kulturellen Prägung für das Textverstehen wird aufgezeigt. An verschiedenen Beispielen wird erklärt, wie kulturelle Erfahrung und Vorwissen entstehen und als *bias* wirken können. Als Konsequenz wird ein Akkurationsmodell entwickelt und in seinen einzelnen Phasen dargelegt. In diesem Akkurationsmodell steht das Selbst als „fremdes Selbst“ im Zentrum der Betrachtung. Erst von diesem Ausgangspunkt aus lassen sich Verstehen und Fremdverstehen situieren. Abschließend werden exemplarisch einige textwissenschaftliche Ansätze aufgezeigt, die es erlauben, den kulturellen Kontext bei einem Textverstehensmodell mitzubedenken.

### Zur Situierung des Begriffs „Fremdverstehen“ im Rahmen von Textverstehen

Was verbirgt sich hinter dem Begriff „Fremdverstehen“? Versucht man den Begriff „Fremdverstehen“ als spezifischen Begriff innerhalb des Verstehens und Textverstehens zu klären, so stößt man auf große Schwierigkeiten bei der Konstruktbeschreibung. Es ist zum Beispiel bei weitem nicht geklärt, ob nicht grundsätzlich jede Art des Verstehens immer auch Fremdverstehen ist (Bredella & Christ, 1995b, S. 8). Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden. Die beiden Begriffe werden in der Literatur häufig alternativ verwendet. Im Folgenden wird ein Arbeitsbegriff festgelegt, der Fremdverstehen im Hinblick auf den hier fokussierten Themenschwerpunkt Textverstehen näher fassen und erklären kann.

1. Zunächst kann Fremdverstehen auf die Gesamtheit aller Verstehensprozesse bezogen werden: So verstanden ist Fremdverstehen Verstehen eines Neuen, vorher nicht Bekannten oder Gewussten. Der Inhalt oder die Form und der Aufbau von Gedichten, Liedern oder Erzählungen, die nie zuvor gelesen oder gehört wurden, können genauso fremd sein wie Inhalte und Form von Tabellen oder Handlungsanweisungen, mit denen man noch nie zuvor konfrontiert war.

---

<sup>374</sup> Der folgende Beitrag greift auszugsweise auf die Kapitel 3.3 bis 3.5 aus Finkbeiner (2005, S. 130-171) zurück.

2. Daneben kann man Fremdverstehen direkt auf die fremde Sprache beziehen. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen dann die Lernenden in ihrer Konfrontation mit Texten einer fremden Sprache in Bezug auf unterschiedliche Textsorten.

Diese fremdsprachlichen Texte sind nach Bredella & Christ (1995b, S. 11) „Teil und Ausdruck einer fremden Kultur“. Im fremdsprachlichen Text können der Leserin und dem Leser Personen, Situationen, Gegebenheiten und Gefühle begegnen, die ihnen „als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind“ (ebd.).

Die Leseverstehensebene indiziert einen wichtigen Bezug für den hier näher zu bestimmenden Fremdverstehensbegriff. Je nach Textsorte (Sach- bzw. Gebrauchstext, literarischer Text) werden Leserinnen und Leser in ganz unterschiedlicher Art und Weise mit Neuem gefordert und verschiedene Kompetenzen werden von ihnen abverlangt. Die Frage, ob deswegen auch unterschiedliche Strategien eingesetzt werden, ist bislang noch nicht beantwortet.

So legt Rosenblatt (2004, S. 1363ff.) in ihrer *Transactional Theory of Reading and Writing* beispielsweise dar, dass es weder einen einer bestimmten Gruppe zuzuordnenden typischen Leser noch einen nach Textsorten klassifizierbaren prototypischen Text gibt. Es ist ihrer Meinung nach nicht so, dass durch das Lesen eines literarischen Textes automatisch ästhetisches Lesen und durch das Lesen eines Sach- oder Gebrauchstextes sachlogisch efferentes, sinnentnehmendes Lesen erzeugt wird. Im Gegenteil geht Rosenblatt von einem „Efferent-Aesthetic-Continuum“ aus (2004, S. 1372f.), das einerseits sowohl fachlich, kognitive, analytische, logische und quantifizierbare und andererseits affektive, emotionale und qualitative Bedeutungsattributionen unabhängig von der jeweiligen Textsorte zulässt. Demzufolge bestimmen die Leserin und der Leser, jedoch nicht der Text selbst, welche Lesart beim jeweiligen Text eingenommen wird.

Die Bedeutung eines Textes kann aufgrund des Vorwissens mit Fokus auf den linguistisch-strukturellen als auch sachlich-thematischen Bereich erschlossen werden. So kann das *Alte Testament* in Abhängigkeit vom Standpunkt der Leserin und des Lesers beispielsweise u.a. entweder als literarischer Text (im Sinne einer metaphorischen Deutung) oder aber als Sachtext (im Sinne der Informationsentnahme von Fakten) gelesen werden. Der unterschiedliche Standpunkt und die unterschiedliche Vorerwartung beeinflussen in hohem Maße die Lesart und das Verstehen. Genau dieses kann aber auch Verstehensprozesse hemmen. Sowohl Sachtexte als auch literarische Texte können die Leserin oder den Leser ablenken, Erwartungen nicht erfüllen, sich nicht an Konventionen halten und verlangen, dass man bestimmten Assoziationen nachgeht. Die PISA-Studie (Baumert et al., 2001) hat beispielsweise mit bestimmten Aufgabentypen genau diese Ablenkungen eingestreut und die sehr unterschiedlich ausgeprägte Kompetenz von Schülerinnen und Schülern bei der Konfrontation mit Sach- und Gebrauchstexten versus literarischen Texten bestätigt.

Wissen über die verschiedenen Textsortenmerkmale kann sich auch positiv auf den Verstehensprozess auswirken. Die Leserinnen und Leser erkennen grundlegende Schemata wieder und können sich daher auf die Bedeutung und den Inhalt konzentrieren. Deshalb kann es sehr günstig sein, Lernende mehrere

Bücher derselben Autorin oder desselben Autors in der Fremdsprache in einer Folge lesen zu lassen. Während das Verstehen des ersten Buches noch sehr mühevoll sein kann, wird das Lesen jedes weiteren Buches aufgrund der Vorerfahrung mit der Textsorte, mit dem Stil, Wortschatz und den wichtigsten Charaktere etc. leichter fallen.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass ganz besonders in didaktisierten Schulbuchtexten, die in erster Linie konstruiert wurden, um neue Strukturen und/oder neue Lexik zu präsentieren, textsortenimmanente Gesetzmäßigkeiten oft durchbrochen oder zumindest kaum berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass solche Texte die Schülerinnen und Schüler geradezu daran hindern, Strategien beim Textverstehensprozess zu entwickeln und einzusetzen, da diese in solchen Fällen nicht verstehensförderlich sind (Wolff, 1984). Eine Folge der ständigen Erfahrung mit dem Schulbuch ist es, dass Schülerinnen und Schüler nach 5 Jahren Englischunterricht aufgrund der rigiden Unit-Struktur in diesen Büchern oft nicht auf Autorennamen, Überschriften oder Paragraphen bei schulbuchunabhängigen Texten achten und die auf dieser Grundlage für die Tiefenverarbeitung so wichtigen Elaborationen nicht durchführen können (Finkbeiner, 2005, S. 372).

### **Verstehen und Fremdverstehen im Paradigmenwechsel**

„Verstehen“ hat zusammen mit „Fremdverstehen“ nicht nur in der Textwissenschaft und Leseforschung, sondern darüber hinaus auch als interdisziplinärer Analyse- und Forschungsgegenstand eine ganz zentrale Bedeutung erhalten und ersetzt zunehmend andere Begriffe. Während politisch-kulturelle Differenzen bis in die 80er Jahre mit der Kategorie der „Ideologie“ erfasst wurden, gehen neuere Untersuchungen von einer fundamentalen Verschiedenheit kultureller Identitäten aus (Finkbeiner, 2005, S. 130).<sup>375</sup> Um kulturelle Identitäten bei anderen und bei sich selbst erkennen und als mögliche Ursache für intra- und interpersonelle Konflikte verstehen zu können, bedarf es ganz spezieller Strategien. Diese müssen insbesondere beim Lesen und Verstehen von fremdsprachigen Texten zum Einsatz kommen.

Das Phänomen der Verschiebung einer Ursachenerklärung von Konflikten weg von einer Ideologisierung hin zu einer Kulturalisierung hat zu einem Paradigmenwechsel in einer Theorie des Verstehens und der Verständigung geführt. Konflikte werden „kulturalisiert“, indem zum Beispiel auf fundamentale Unterschiede kultureller Identitäten sowie auf die in diesem Zusammenhang gemachten Selbst- und Fremdzuschreibungen hingewiesen wird. Ein solches Beispiel eines „kulturalisierten“ Zugangs zu unterschiedlichen Welten lässt sich beispielsweise an Konstrukten wie ‚christlich aufgeklärtes Abendland‘ und ‚muslimisch fundamentalistischer Orient‘ festmachen. Solche diametralen Zuschreibungen zu den jeweiligen Konstrukten führen jedoch zu einer binären und reduzierten Betrachtung der Welt. Dies zeigt der folgende Versuch.

---

<sup>375</sup> Vgl. die Themen des Symposions „Verstehen und Verständigung. Ethnologie - Xenologie - Interkulturelle Philosophie“ (Pressemitteilung 11/01, 29.1.2001 sowie 20/01 vom 20.2.2001 der Universität Kassel).

## Versuch zum kulturgesteuerten Textverstehen

Der Versuch wurde in einem meiner Hauptseminare zur Leseforschung zum Thema „Theoretical Models of Reading“ im Sommersemester 2000 durchgeführt.<sup>376</sup> Er gibt Aufschluss über die kulturell beeinflussten Verstehensmodi am Beispiel von Vertreterinnen und Vertretern der so genannten abendländischen Kultur. Ziel des Experimentes war es, herauszufinden, ob Studierende aufgrund ihres textsortenspezifischen Schemawissens bestimmte Texte verstehen können, auch wenn sie in anderen, ihnen nicht bekannten Sprachen geschrieben sind.

Der Ablauf des Experiments war wie folgt: Eine Studentin mit bikulturellem familiären Hintergrund legte zu Beginn ihrer Seminarpräsentation ohne Kommentar eine Folie mit der Todesanzeige ihres Großvaters auf. Auf dieser Folie war das Bild ihres Großvaters zusammen mit einem Kreuz abgebildet. Der Text war schwarz eingerahmt und hatte insofern große Ähnlichkeit mit einer Todesanzeige, die man in den meisten Tageszeitungen im deutschsprachigen Raum finden kann. Da es sich jedoch bei der Anzeige um einen Text aus dem Kulturraum des Sudan handelte, zeigte er den folgenden signifikanten Unterschied: Die Todesanzeige war in arabischer Schrift, die von rechts nach links gelesen wird, geschrieben.

Das Experiment schien zunächst auf den ersten Blick zu gelingen, denn die Kommilitoninnen und Kommilitonen waren in der Lage, die Todesanzeige als solche zu erkennen aufgrund der signifikanten und typischen Layoutmerkmale: schwarzer Rahmen, Kreuz, Nennung des Verstorbenen. Auf den zweiten Blick scheiterte es jedoch aufgrund eines plötzlich auftretenden inneren kognitiven Konfliktes: dieser entstand aus dem Fehltrick der in der westlichen Welt weit verbreiteten irrtümlichen mentalen Verknüpfung und Gleichsetzung von Arabisch/Araber nur mit Islam.

Der Konflikt wurde konkret deutlich, als eine Seminarteilnehmerin ihre Verwunderung darüber äußerte, dass Muslime auch das christliche Symbol des Kreuzes verwenden. Die mit der Präsentation beauftragte Studentin fragte daraufhin zurück, wie denn die Teilnehmerin überhaupt auf diese (falsche) Idee käme. In dem anschließenden klärenden Gespräch stellte sich heraus, dass sie und auch andere Studierende aufgrund der arabischen Schrift angenommen hatten, dass es sich bei der Todesanzeige um eine Anzeige für einen Muslimen handeln müsste. Somit wurde die Schrift automatisch mit einer bestimmten Religion verbunden. Nun ist es zwar richtig, dass die religiöse Sprache des Islam Arabisch ist und dass der Koran auf Arabisch rezitiert wird, dennoch ist Arabisch die im Nahen und Mittleren Osten sowie in Teilen Nordafrikas übliche Verkehrssprache. Araber sprechen somit zwar Arabisch, doch sind nicht alle Araber automatisch Muslime.

Es war den meisten Studierenden im Seminar unklar, dass es in Afrika und im Nahen und Mittleren Osten auch Christen gibt. Auch war den Studierenden nicht bekannt, dass der koptische Glaube ein christlicher ist und die koptische

---

<sup>376</sup> Ich danke Frau N. Bishara dafür, auf den von ihr zur Verfügung gestellten Text Bezug nehmen zu können.

Kirche neben der aramäischen Kirche zu den Urkirchen des Christentums gehört. Bei der vorliegenden Anzeige handelte es sich zum Beispiel um einen Kopten.

Vom leserpsychologischen Standpunkt aus waren die Studierenden aufgrund ihres kulturell geprägten Weltwissens so geprägt, dass sie keinen Zusammenhang zwischen einer auf der Grundlage christlichen Glaubens gestalteten Todesanzeige (das Kreuz als Zeichen) und dem Kulturraum Sudan, in welchem diese Anzeige veröffentlicht war, vornehmen konnten. Stärkster Ablenkungsfaktor war dabei das Schriftbild, das sie automatisch mit muslimischer Religionszugehörigkeit assoziierten.

Selbst als die Studentin, sozusagen als Verstehenshilfe, den Text vorzulesen begann, konnten sie den Nachnamen des Verstorbenen nicht in Verbindung bringen mit dem gleich lautenden Nachnamen der Studentin. Es wurden überhaupt keine Verknüpfungen in dieser Richtung vorgenommen. Keinem der Beteiligten wurde klar, dass die Studentin einen sehr persönlichen Text über den Tod ihres Großvaters mit den anderen Studierenden teilen wollte, um gemeinsam daraus zu lernen. Der Versuch schlug insofern auf den zweiten Blick fehl, jedoch ergab sich umgekehrt daraus völlig unerwartet ein Anlass zum Diskurs über die durch Kultur fehlgeleiteten Vorstellungen und Deutungen.

Zusammenfassend zeigt das Beispiel, dass Verstehen und Fremdverstehen auf mehreren Ebenen fehlgeleitet sein kann. Die Leserinnen hatten in diesem Fall nicht nur Probleme beim Verstehen des Fremden, das heißt, der arabischen Schrift, sondern darüber hinaus mit dem Verstehen des Eigenen, nämlich des Christentums. Letzteres war durch Unkenntnis des für das eigene Selbst relevanten Sachverhaltes, in diesem Fall des Themas Christentum, verursacht. Auf die Relevanz und mögliche Auflösung des durch Kristeva (1990) als „Fremde sind wir uns selbst“ bezeichneten Konfliktes im Zusammenhang mit dem Akkulturationsmodell noch eingegangen.

### **Zur Relevanz interkultureller Prägungen für das Textverstehen**

Es versteht sich von selbst, dass angesichts der wachsenden ethnischen und kulturellen Vielfalt in lokalen, nationalen und internationalen Lern-, Lebens-, Lese- und Arbeitssituationen eine grundsätzliche Analyse und strukturelle Auseinandersetzung des Textverstehens mit Formen und Strategien interkultureller Verständigung wichtiger geworden ist denn je (Bhaba, 1994; Bredella, 2000; Bredella & Christ, 1995a, 1995b; Bredella, Christ & Legutke, 2000a, 2000b; Finkbeiner & Koplín, 2000, 2001; Finkbeiner, 2005, im Druck a, im Druck b; Kramsch, 1995; Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994; Wolff, 1995).

Verstehensprozesse formen unser Verständnis der Welt und beeinflussen unsere Wahrnehmung und Interpretation der Personenhandlungen im Zusammenhang mit den Dingen in dieser Welt. Dies trifft insbesondere auf Lesehandlungen zu. Lesen oder hören Lernende, zum Beispiel, einen Text über eine nicht näher spezifizierte Blume, einen Baum oder einen Vogel, so aktivieren sie in der Regel automatisch prototypische Stellvertreter, welche die Leerstellen füllen. Diesen prototypischen Vertretern kommt man durch einen einfachen Versuch auf die Spur. Man bittet die Lernenden, in ihrer Muttersprache ganz spontan, zum Beispiel, eine Blume, einen Vogel oder einen Baum aufzuschreiben. Bei Men-

schen, die überwiegend in Deutschland sozialisiert sind, wird sehr häufig die Rose als prototypischer Vertreter für die Blume genannt, die Eiche für den Baum und die Amsel oder der Spatz für den Vogel. Selbstverständlich gibt es auch andere Varianten. Jedoch sind diese meist aus demselben Kulturraum. Führt man diese Übung jedoch mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Konferenz in Neuseeland durch, kommt es zu völlig anderen Ergebnissen. Der meist genannte Vogel ist dort beispielsweise vermutlich der Kiwi. Übungen dieser Art sind insbesondere in Klassen mit Lernenden aus unterschiedlichen Kulturräumen äußerst gewinnbringend, um *language awareness* und *cultural awareness* in den Leserinnen und Lesern zu wecken und die (Un-)Kenntnis nicht nur des Fremden, sondern des eigenen Selbst bewusst zu machen.

Metaphorisch betrachtet kann man beim Lesen von einem dynamischen „Paket“ an Vorwissen, an Vorerfahrungen und Vorverständnis ausgehen, das direkten Einfluss auf das Verstehen hat. Dieses ist durch unsere biographische Geschichte geprägt und beeinflusst all unsere gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen ganz entscheidend. Es ist deshalb dynamisch, da es stets offene Kontakt- oder Anknüpfungsstellen für neue und zukünftige Erfahrungen besitzt. Deshalb sind autobiographische Ansätze (Schmidt, 1998; Schmidt & Finkbeiner, im Druck) besonders wertvoll im Hinblick auf die Vermittlung von Verstehenshindernissen und/oder Verstehenskonflikten.

### **Der Akkulturationsprozess als wichtiger Faktor im Verstehensprozess (vgl. Abb. 1-9, S. 256-259)**

Um die Bedeutung der Dynamik der eigenen Autobiographie in ihrer steten Veränderbarkeit für den individuellen Verstehensprozess von Leserinnen und Lesern transparent zu machen, wurde ein Akkulturationsmodell entwickelt (Finkbeiner, im Druck b). Da Akkulturation sowohl als höchst individueller als auch als sozialer Prozess gesehen wird, ist in den Theorien von Piaget (1954, 1969) und Vygotsky (1962, 1978) ein wichtiger theoretischer Bezugsrahmen für das Modell zu sehen.

Das Akkulturationsmodell stellt das Selbst ins Zentrum der Betrachtung. Dies hängt damit zusammen, dass man sich erst selbst verstehen muss, um andere zu verstehen. Der von Kristeva (1990) angedeutete Konflikt „Fremde sind wir uns selbst“ stellt folglich den Anfang des Verstehens und Fremdverstehens dar. Wenn Leserinnen und Leser versuchen, einen Text zu verstehen, geschieht dies immer unter Rückbezug auf das eigene Ich. Wie der zu Beginn dieses Beitrages geschilderte Versuch mit der koptischen Todesanzeige in arabischer Schrift zeigte, hatten die Leserinnen und Leser nicht nur Probleme beim Verstehen des Fremden, nämlich der arabischen Schrift, sondern darüber hinaus mit dem Verstehen des Eigenen, nämlich des Christentums. Den Studierenden war aber zunächst nur der Konflikt mit dem Fremden deutlich. Es ist jedoch sehr wichtig, die Unkenntnis gerade des Eigenen bewusst zu machen, weil erst dadurch das Fremde besser verstanden werden kann.

Das Akkulturationsmodell knüpft an einem Vorläufermodell an (Finkbeiner & Koplin, 2002), entwickelt dieses jedoch weiter und verbessert es. Das neue Modell erlaubt es, die Dynamik und stete Veränderbarkeit als auch Un-

schärfe des Selbst abzubilden. Akkulturation wird im Modell in idealisierter Form abgebildet. Ein steter und gleichmäßiger Entwicklungsprozess entspricht nicht der Wirklichkeit. In Abhängigkeit von kritischen Ereignissen (wie zum Beispiel dem Verlust eines nahen Angehörigen, soziale Deprivation, Kriegssituationen, Scheidung oder Trennung) gibt es „Fehler“ im Bild. Akkulturation ist weder ein linearer noch graduell wachsender Prozess.

Im Modell gibt es verschiedene Phasen. Diese können in Abhängigkeit von den Lebensumständen verschieden lang sein. Manche Phasen können auch übersprungen oder ausgelassen oder in einer späteren Lebensphase wieder relevant werden. Die erneute Relevanz einer Phase zu einem späteren Zeitpunkt ist nicht mit Regression gleichzusetzen. Sie spiegelt lediglich die Dynamik des Akkulturationsprozesses wider (Finkbeiner, im Druck b).

Die erste Phase der Akkulturation beginnt im Mutterleib. Sie wird im Modell als primäre Akkulturation bezeichnet. In dieser Phase ist die Mutter die erste kulturelle Vermittlerin für das Ungeborene. Das Ungeborene nimmt bereits Text und Sprache wahr und kann Muttersprache und Fremdsprache von einander unterscheiden. Das Ungeborene entwickelt sich in ein kulturelles Wesen, das in der Lage ist, Gefühle wie Freude oder existentielle Angst zu begreifen. Es ist die erste Begegnung des Kindes mit Kultur.

Später ist es die Familie, vielleicht der Vater oder sind es die Großeltern, die Stiefeltern, Geschwister oder andere Erziehungsberechtigte, die den Akkulturationsprozess des Kindes beeinflussen. Eine große Rolle spielt dabei die Begegnung mit Text in Form von Erzählungen und Büchern. Da Lesen der wichtigste Prädiktor für Schulerfolg ist, muss „Vorlesen und Lesen ... zur alltäglichen Routine werden wie zum Beispiel das tägliche Zähneputzen (Finkbeiner, 2005, S. 19). Kinder entwickeln zusammen mit der Leseidentität eine kulturelle Identität und damit auch kulturelle Präferenzen oder ethnische Bilder (Garcia, 1999).

In der zweiten Phase des Modells findet die schulische und institutionelle Akkulturation statt. In einigen Kulturen überspringen Kinder diese Phase. Sie betreten direkt den Arbeitsmarkt. In manchen Gesellschaften wird jedoch die zweite Phase durch dem gesamten Akkulturationsprozess laufen. Die institutionelle Akkulturation beginnt dann bereits in der ersten Phase (zum Beispiel in der Kindertagesstätte oder im Kinderhort ab 0+).

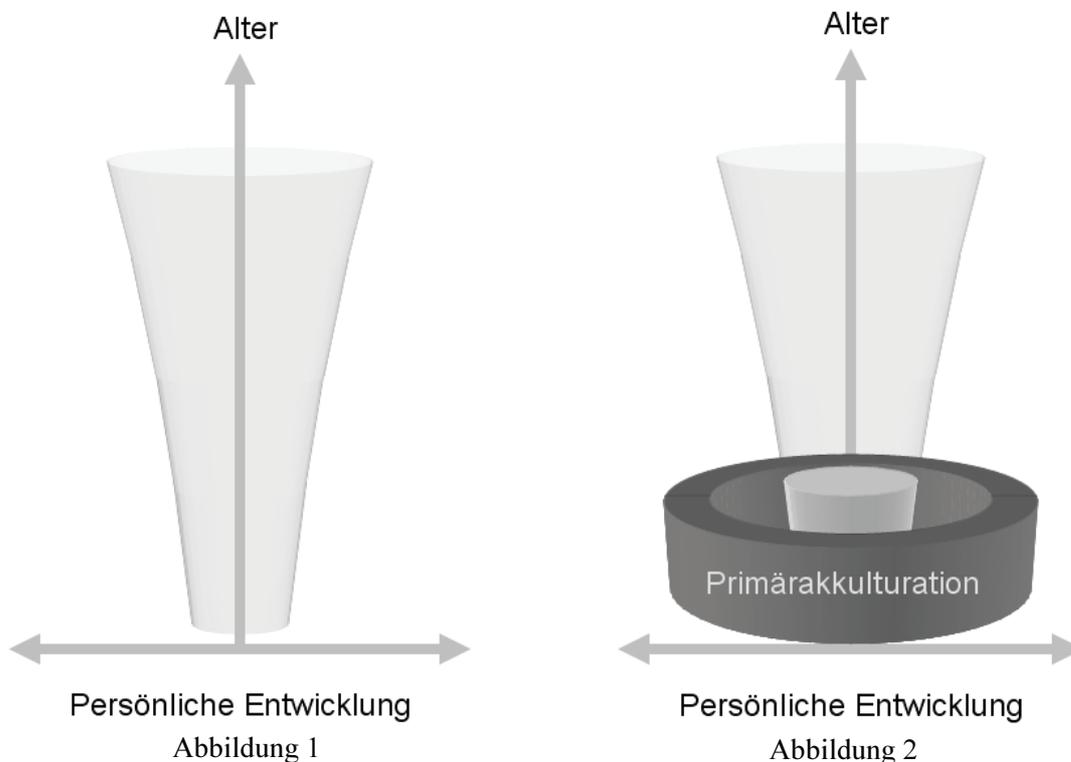
In der dritten Phase haben die Kultur des Arbeitsplatzes und die dort vorherrschende Sprache großen Einfluss auf die Akkulturation. Je nach Hierarchie werden vermehrt Fachtexte für den Beruf gelesen. Vor allem in der vierten, nachberuflichen Phase, können frühere Phasen wieder wichtiger werden.

Das dreidimensionale Modell zeigt, dass früher einmal da gewesene Phasen nicht gelöscht werden können. Die frühkindlichen kulturellen Identitätsprozesse spielen für die Verstehensprozesse im Erwachsenenalter noch eine große Rolle (Finkbeiner, im Druck b). Fremdverstehen ist daher innerhalb des Akkulturationsprozesses des eigenen Selbst situiert und als dynamischer, stets sich ändernder Prozess zu verstehen.

Dabei kann dieser Prozess nicht nur intrapersonell, also innerhalb eines einzelnen Individuums stattfinden, sondern auch interpersonell zwischen kul-

turell verschiedenen Positionen mehrerer Menschen (Finkbeiner, im Druck b).<sup>377</sup> Diese kulturell unterschiedlichen Positionen werden üblicherweise über Texte (gesprochene oder geschriebene) deutlich gemacht. Multikulturalität bezieht sich folglich sowohl auf den Prozess zwischen mehreren Personen, als auch auf den Prozess einzelner Individuen in der Auseinandersetzung mit sich selbst über Texte.

In der Schule führt das Phänomen der intra-individuellen Multikulturalität ebenfalls zu einem „Dazwischen“ in Bezug auf das Gefühl der eigenen Kulturzugehörigkeit. Die Unsicherheit bei der Zuordnung der eigenen Kulturalität bildet sich auch am Beispiel von Mutter- und Fremdsprache ab. So bereitet es Schülerinnen und Schüler oft Schwierigkeiten, ihre erste und zweite Muttersprache sowie die erste und zweite Fremdsprache etc. in Fragebögen einzutragen. „Erste Muttersprache“ und „zweite Muttersprache“ sowie „erste Fremdsprache“ und „zweite Fremdsprache“ sind Konstrukte, die von der Schule festgelegt sind, jedoch nicht in den Köpfen der Lernenden existent sind. Lernende können eher Sprachen unterscheiden, in denen sie sich zuhause fühlen von Sprachen, die sie sprechen und lernen, die ihnen aber nicht das Gefühl eines Zuhause vermitteln.



<sup>377</sup> Die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland ist nicht nur inter-personell sondern auch intra-individuell multikulturell. In den industriellen Ballungsgebieten besitzt jeder fünfte Bürger eine ausländische Staatsbürgerschaft und einer zunehmenden Zahl dieser Bürger gelingt die kulturelle Zuordnung nicht mehr.

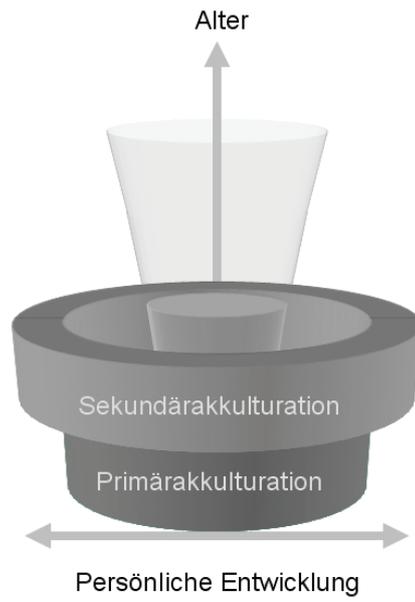


Abbildung 3

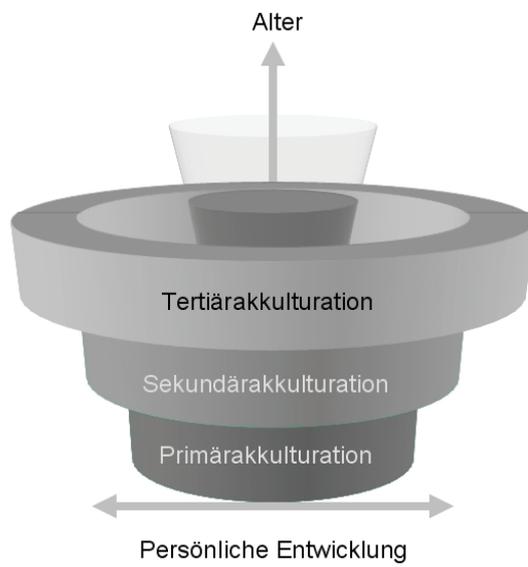


Abbildung 4

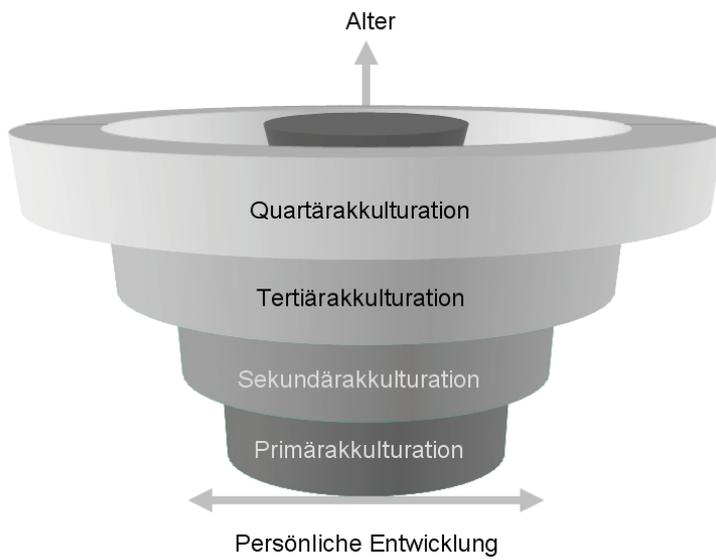


Abbildung 5

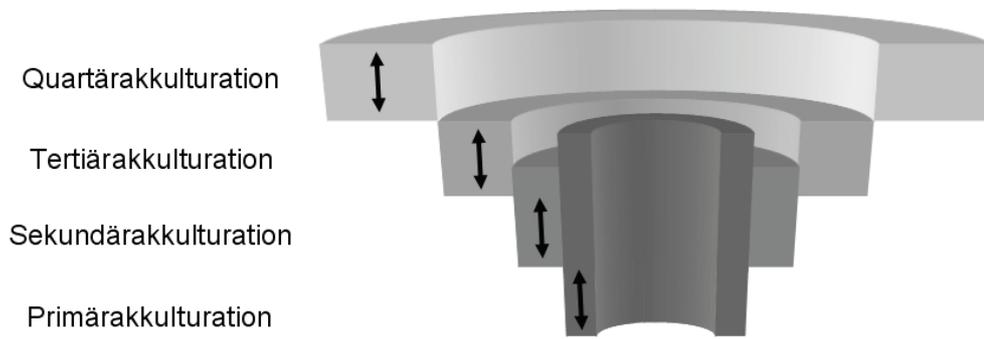


Abbildung 6

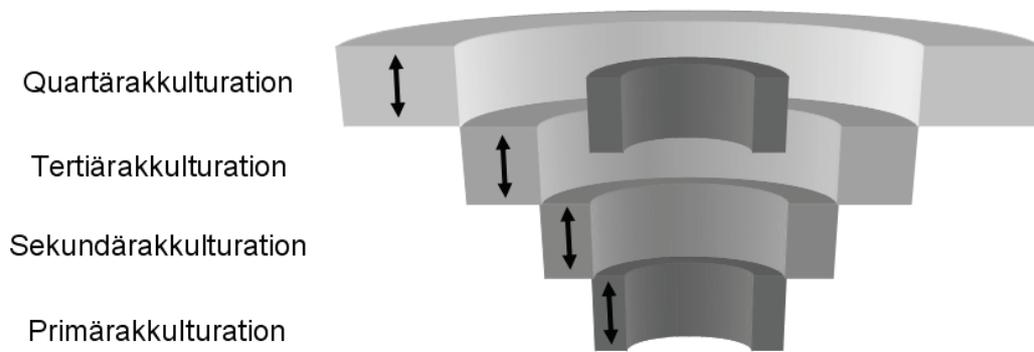


Abbildung 7



Abbildung 8

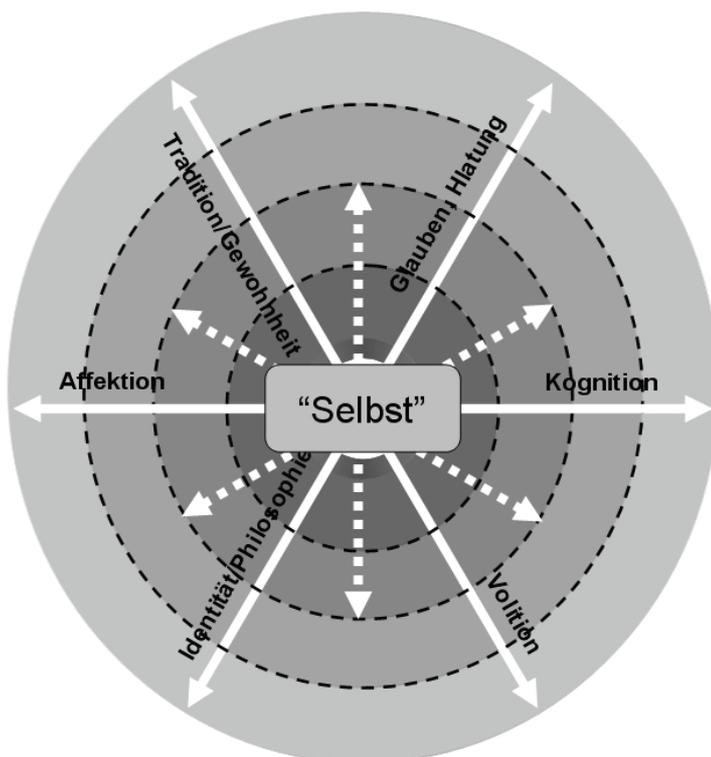


Abbildung 9

### Die Rolle von kulturellem Wissen beim Textverstehen

Es ist davon auszugehen, dass kulturell authentische fremdsprachliche Texte den Einsatz anderer Strategien erfordern als kulturell authentische muttersprachliche Texte, um sie verstehen zu können. Leserinnen und Leser müssen bei der Konstruktion der Bedeutung auf kulturelles Wissen zurückgreifen. Zumindest authentische Originaltexte sind ursprünglich für *native speakers* geschrieben und konstruiert worden. In diesem Sinne kann eigenes kulturelles Wissen irritieren und den Verstehensprozess hemmen.<sup>378</sup>

Dies hängt damit zusammen, dass ein Mitglied und Teilhaber einer Kultur neben dem sprachlichen Wissen nach Posner (1994, S. 13) auch Wissen über die soziale, materiale und mentale Kultur der Sprachgemeinschaft besitzen muss. Während die soziale Kultur die Institutionen und Rituale umfasst, beinhaltet die materiale Kultur Artefakte und Fertigkeiten und die mentale Kultur Mentefakte und Konventionen. Sprachhandlungen finden immer vor diesem mannigfachen kulturellen und situationalen Hintergrund statt.

Dieser wird als gemeinsamer Wissenshintergrund von den Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmern angenommen und erwartet. Deshalb wird nicht jede Information explizit mitgeteilt. Idealtypischer Weise kann sie aufgrund des Weltwissens der Teilnehmer erschlossen werden. Deshalb lassen sich zum Beispiel Äußerungen (aus dem amerikanischen Englisch) wie „to touch base“,

<sup>378</sup> Dies wurde deutlich bei dem dargestellten Versuchs mit der Todesanzeige (s.o.).

„home run“ oder „rain check“ kaum übersetzen.<sup>379</sup> Sie sind nur im Kontext ihrer ursprünglichen Bedeutung und Konvention in der sportspezifischen Sprache der „ball games“ in den USA zu verstehen.

Darüber hinaus ist es möglich, innerhalb von Beschreibungen explizit nur ein oder zwei typische Merkmale eines Skriptes wie zum Beispiel „Besuch eines Restaurants“ zu nennen. Die restlichen Merkmale können aufgrund des Vorwissens bezüglich des typischen Ablaufes dieses Skriptes automatisch und implizit erschlossen werden. Bestehen jedoch Unterschiede in den einzelnen Merkmalen sowie in der Anordnung im kulturellen Vergleich von Skripten kann es zu Missverständnissen kommen.

Entsprechend dieser Unterteilung von kulturellem Wissen in subkulturelle Bestandteile unterscheidet Hofstede hinsichtlich Kultur zwischen den Zivilisationsprodukten wie Kunst, Literatur usw. und den nicht sensuell erfahrbaren Kulturelementen wie Werten, Einstellungen und Denk- bzw. Interpretationsmustern (Hofstede, 1997, S. 4). Letztere bezeichnet er als ein mentales, kollektives Programm einer bestimmten zusammenlebenden Gemeinschaft und hat zugleich mit der Metapher der „software of the mind“ ein treffendes Bild geschaffen (ebd.). Metaphorisch lässt sich dieses Bild konkretisieren, indem von Kultur als einem Eisberg gesprochen wird: Ungefähr ein Siebtel dieses Eisberges ist sichtbar und sechs Siebtel des Eisberges sind unsichtbar; diese befinden sich unter der Wasseroberfläche und können nur errahnt werden kann (Weaver, 1993; Baron, 2002).

Bei einem Text zum Thema „Schuluniform“ gehört das Phänomen der Schuluniform beispielsweise zum beobachtbaren oberen Siebtel des Eisberges. Erschlossen werden muss dagegen die mit einer Schuluniform verbundene Philosophie und die Wertzuschreibung. Diese liegen im nicht-beobachtbaren und unter der Oberfläche liegenden Teil des Eisberges. Sie können nur über Diskurs und Interpretation erschlossen werden und differieren je nach kulturellem Bezugssystem. Während z.B. ein Text über eine an einer katholischen Privatschule in San Antonio (Texas, USA) von den Schülerinnen und Schülern getragene Schuluniform primär zur Interpretation der Schuluniform im Sinne von Identifikation mit der Schule und der Erziehung zu einer gepflegten professionellen Erscheinung herausfordert, fordert ein Text zu in einer sozialen Brennpunktschule in Los Angeles getragenen Schuluniform (Kalifornien, USA) geradezu die umgekehrte Interpretation. Diese liegt gerade darin zu erkennen, dass die in der sozialen Brennpunktschule von den Schülerinnen und Schülern getragene Schuluniform von einer (alternativen) Identifikation ablenken soll. Um einen Text

---

<sup>379</sup> „To touch base“, „home run“ und „rain check“ kommen aus der Sprache des Baseballspiels. Im Baseballspiel gibt es vier diamantartig angeordnete bases: 1st base, second base, third base, homeplay. Im Spiel müssen die Läufer alle drei bases durchlaufen (berühren) um jeweils ein homeplay zu gewinnen. „To touch base“ bedeutet demgemäß in der Alltagssprache „mit jemanden in Kontakt treten oder jemanden treffen“. „Home run“ bedeutet soviel wie einen 6er im Lotto oder den Hauptgewinn erzielen. „Rain checks“ erhält man, wenn ein Baseballspiel wegen schlechtem Wetter abgesagt werden muss. Es ist eine Ersatzkarte im Sinne eines Gutscheins für ein späteres Spiel. Ein „rain check“ wird auch in Geschäften ausgegeben, wenn z.B. ein in der Werbung angepriesenes Produkt nicht zur Verfügung steht. Unter Freunden kann der „rain check“ verwendet werden, wenn ein geplantes Ereignis abgesagt werden muss.

zum letzteren Beispiel verstehen zu können, muss man folglich wissen, dass zum Beispiel in sozialen Brennpunktschulen zunehmend Schuluniformen eingeführt werden, um den Jugendlichen die Identifikation und soziale Gruppierung über die Farben und Symbole der jeweiligen Jugendbanden (*gangs*) zu erschweren. Dadurch hofft man, der organisierten Jugendkriminalität besser entgegen treten zu können. Ein weiterer Grund der Uniform an diesen Schulen liegt in der Hoffnung auf Abbau des zunehmenden sozialen Gefälles zwischen denjenigen, die sich Markenkleidung leisten können, und denjenigen, die sie sich nicht leisten können.

Fremdverstehen wird erst möglich, wenn man, wie im Eisbergmodell dargestellt, Oberflächen- von Tiefenstrukturen unterscheidet. Dies gilt insbesondere für das Lesen von fremdsprachigen Texten. Der gedruckte oder gesprochene Text übermittelt uns nur einen Bruchteil an expliziter Information, nach Rosenblatt (2004) sogar gar keine Information. Der weitaus größte Teil liegt jenseits der Textoberfläche und muss von den Leserinnen und Lesern aktiv erschlossen bzw. konstruiert werden. Da wir unterschiedlichen Kulturen und Subkulturen angehören, tragen wir jeweils völlig unterschiedliche Muster dieser *software of the mind* an Texte heran.

Leseverstehen ist demnach ein Typ von Problemlösen, „bei dem der Textrezipient das Problem der Verständigung auf der Grundlage des übermittelten Textes, des sprachlichen und nichtsprachlichen Kontextes und zusätzlich auf der Grundlage von Konventionen (*tacit contract*) bearbeiten kann“ (Rickheit & Strohner, 1993, S. 243f.). Meist wird in Kommunikationssituationen von Sprecherinnen und Sprechern gleicher Muttersprachen davon ausgegangen, dass Texte verstanden werden, wenn es nicht zu Missverständnissen kommt: die Kommunikation gelingt (Strohner, 1990, S. 12). Eine nähere Betrachtung dessen, was unter dem Begriff des „Verstehens“ und „Nichtverstehens“ verstanden werden kann, zeigt jedoch, dass es sich bei einer bloßen binären Polarisierung von „Verstehen“ versus „Nichtverstehen“ um eine Trivialisierung handelt (Bredella & Christ, 1995b, S. 10).

Bei den Überlegungen zum Textverstehen wird im Gegenteil davon ausgegangen, dass es sich dabei nicht um eine duale Relation von „Verstehen“ und „Nichtverstehen“ handelt, sondern vielmehr um eine Relation, die auf einem Kontinuum zwischen „Verstehen“ und „Nichtverstehen“ angesiedelt ist und im Sinne des „Fuzzy-Konzepts“<sup>380</sup> erklärt werden kann (Timm, 1995).

Die Spannung, die beim Aufeinandertreffen von bekannten und unbekanntem kulturell geladenen Texten entsteht, wird im Rahmen verschiedener Ansätze als lösbar betrachtet. Die Lösung wird in einem Vermittlungsprozess gesehen, der auf das „Dazwischen“ (Bredella, 1995b; Söllner, 1995), auf den „Dritten Ort“ (Kramsch, 1995) oder auf die „Horizontverschmelzung“ (Gadamer, 1960) zielt.

<sup>380</sup> Das Fuzzy-Konzept als Theorie der unscharfen Mengen, der „fuzzy sets“, wurde 1965 von Zadeh in den USA vorgeschlagen: „Im Gegensatz zur klassischen Menge, der ein Element entweder voll oder gar nicht angehören kann, können Elemente einer unscharfen Menge zu verschiedenen Graden angehören. Das Maß, zu dem ein Element einer unscharfen Menge angehört, wird durch dessen Zugehörigkeitsfunktion ... ausgedrückt“ (Zimmermann, 1992, S. 30). Die Fuzzy-Theorie ist als Gegenpol zur dualen Logik und zur Wahrscheinlichkeitstheorie zu sehen.

Grosch und Leenen (1998, S. 41) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Einnahme einer sog. Dritt-Kultur-Perspektive“ und O’Connor (2000) spricht von „The Third Space“ (Bhaba, 1994; Finkbeiner, im Druck b).

### **Verstehenstheoretische Ansätze**

Abschließend werden exemplarisch einige verstehenstheoretische Ansätze dargestellt, die versuchen, der oben aufgezeigten Spannung der wichtigen Rolle der Kultur für das Verstehen von Texten gerecht zu werden.

### **Schema-theoretische Ansätze**

Schema-theoretische Ansätze wurden wesentlich von Bartlett (1932) und Kant (1781) beeinflusst. Sie haben seit Mitte der 70er Jahre an Bedeutung gewonnen. Sie beschäftigen sich damit, „wie Kenntnisse und Erfahrungen im menschlichen Gedächtnis repräsentiert sind und wie diese Repräsentationen beim Verstehensprozess – und damit auch beim Lesevorgang – wirksam werden“ (Karcher, 1988, S. 76). Schemata sind stereotype und abstrakte dynamische Organisationseinheiten von Weltwissen und können als „building blocks of cognition“ (Karcher, 1988, S. 77) bezeichnet werden. Es gibt Schemata von Gegenständen und Fakten, aber auch von bestimmten sozialen Situationen, stereotypisierten Handlungssequenzen, typischen Strukturen von Geschichten und auch von kognitiven Strategien.

Einzelne Schemata gehören zu einem größeren Komplex. Es ist davon auszugehen, dass sie meist dreidimensional angeordnet sind: (a) netzartig mit linken und rechten Schemanachbarn, (b) hierarchisch mit über- und untergeordneten Schemanachbarn (c) diagonal mit Verknüpfungen zu anderen Schemanetzen. Es gibt Schemata, die eine hohe Zahl an Informationsbausteinen beinhalten und somit eine dominante Funktion haben. Darüber hinaus existieren Schemata, die nicht mehr in kleinere Sinn-Einheiten unterteilt werden können und „atomar“ (Karcher, 1988, S. 78) sind.

Nach Ruddell und Unrau (2004, S. 1474f.) sind Schemata „information packets“ oder „knowledge modules“, die jeweils eine bestimmte Klasse von Konzepten unserer Erfahrung organisieren. Schemata enthalten „slots“ (ebd.), also Leerstellen, die mit ganz bestimmten Informationen gefüllt werden können, wenn ein Problem beim Lesen gelöst werden muss. Wenn die neuen Informationen in diese Leerstellen und somit in das betreffende Schema passen, entfaltet das Schema seine Wirksamkeit. Es gewinnt starken Einfluss auf die Bedeutungselaboration der Leserin und des Lesers.

Leserinnen und Leser sind dadurch imstande, bestimmte Erwartungshaltungen aufzubauen. Wiederum können aber Leserinnen und Leser auch wichtige Informationen ignorieren, falls diese nicht den erwarteten Bedingungen entsprechen oder diese verzerren, so dass sie in die entsprechenden „slots“ passen. Da Wissen präzisiert, erweitert und umstrukturiert werden kann, ist davon auszugehen, dass Schemata dynamisch sind:

In this [...] more organic and flexible perspective, the reader does not fill slots but takes chunks of knowledge from existing knowledge structures and assembles new meanings to represent a text far more complex than any one hierarchically designed knowledge structure. (Ruddell & Unrau, 2004, S. 1476)

Ein dynamisches Schema setzt sich aus mehreren propositionalen Einheiten zusammen, deren Kombination eine bedeutungshaltige Kodierung der Eigenschaften von Ereignissen und Objekten ermöglicht (Anderson, 1989, S. 104). Schemata sind komplexere Wissenseinheiten, welche die typischen Eigenschaften von Mitgliedern allgemeiner Kategorien kodieren. Die Kategorie „Junge“, „Bub“ oder „Knabe“ wird beispielsweise durch das Schema „Lebewesen, Mensch, männlich, jung, braucht Nahrung“ etc. kodiert.

Die den Schemata zugrundeliegenden Propositionen können hierarchisch geordnet sein; dabei werden nur bedeutungsvolle Einheiten gespeichert.

Propositionale Netzwerke zeigen die assoziativen Verbindungen zwischen Konzepten auf. Während Propositionen sich also dazu eignen, kleinere Informationseinheiten zu repräsentieren, „versagen sie jedoch, wenn es um die Repräsentation ganzer Gruppen von organisierten Informationseinheiten geht, über die wir bei bestimmten Konzepten verfügen“ (Anderson, 1989, S. 120). Dagegen können Schemata auch die Struktur von Beziehungen repräsentieren. Schemata weisen dabei typische Leerstellen für Attribute auf, die für eine Struktur stehen und je nach Wert spezifiziert werden können. Nach Schiefele (1996, S. 95) beziehen sich solche komplexere Wissenseinheiten „vor allem auf das Wissen von Personen und weniger auf die Bedeutungsstrukturen von Texten [...] Schemata erleichtern die Integration neuer Inhalte in die bestehende Wissensbasis einer Person.“

*Story schemata* beinhalten zum Beispiel das Wissen einer Person über den typischen Ablauf von Geschichten und die Konstellation von Akteuren innerhalb einer bestimmten Textsorte: Sie erleichtern es der Leserin und dem Leser, aus bestimmten Informationen im Text Schlussfolgerungen zu ziehen und Hypothesen zu bilden. Sie beinhalten das Vorwissen und erlauben es, einem Text Bedeutung zuzuschreiben.

Untersuchungen zur Rezeption literarischer Texte haben aber auch gezeigt, dass „Leser Geschichten aus einer fremden Kultur den vertrauten Vorstellungen aus der eigenen Kultur angleichen“ (Bredella, 1990, S. 564). Aus den kulturvergleichenden Untersuchungen kann man nach Bredella die These ableiten, „daß wir beim Verstehen eines Textes jeweils unser Vorwissen an ihn herantragen und ihn auf dem Hintergrund dieses Vorwissens verstehen.“ Dies kann dazu führen, „daß wir bei der Lektüre eines fremdsprachlichen Textes, wenn wir nicht über Schemata der fremden Kultur verfügen, Form und Inhalt des Textes entstellen“ (ebd.). Um literarische Texte verstehen zu können, müssen wir zwar unser Schematawissen einsetzen, gleichzeitig aber auch genügend Sensibilität besitzen, es zu hinterfragen. Dies kann bewusst gemacht werden über den eingangs aufgezeigten Versuch mit der arabischen Schrift oder mit der ebenfalls aufgezeigten Übung zu „Blume, Vogel und Baum“.

Je nach Text werden folglich unterschiedliche Fähigkeiten und Strategien von der Leserin und vom Leser abverlangt. Bredella (1990, S. 571) zieht daraus den Schluss, dass eine Reflexion über die Schemata und Fähigkeiten oder Strategien, welche die Schülerinnen und Schüler als aktive Lesende einsetzen, sowohl bei der Auswahl der Texte als auch bei der Aufgabenstellung berücksichtigt werden müssen.

Ein großes Problem sieht Bredella (1990) darin, dass Textverstehensprozesse oft verhindert werden, da man sich zunächst den unbekanntem Wörtern zuwendet und sich so um das wörtliche Verstehen bemüht. Erst hinterher werden Inhaltsfragen und ganz zum Schluss eigene Stellungnahmen verlangt. Wird jedoch die eigene Stellungnahme bei der ersten Lektüre des Textes unterdrückt, erschwert sich dadurch das wirkliche Verstehen des Textes. Er sieht einen möglichen Ansatz in einem dialektischen Verstehensprozess, der einerseits die Aktivierung der Schemata der Leserinnen und Leser anregt, gleichzeitig jedoch berücksichtigt, dass diese nicht unbedingt denen des Textes entsprechen und so zu neuen Deutungen herausfordern. Solch ein Prozess kann meines Erachtens besonders in einem Unterricht angeregt werden, der den Schülerinnen und Schülern Verstehensprozesse bewusst macht und den Einsatz von Strategien evoziert.

Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Alba & Hasher, 1983; Sadoski & Paivio, 2004) stellen die Schematheorie in Frage und gehen von einer „dual-coding“-Theorie aus. Nach dieser Theorie gibt es verbale und non-verbale Wissensstrukturen. Das nonverbale metaphorische System wäre nach dieser Vorstellung getrennt vom verbalen System, ließe sich aber trotzdem mit diesem verbinden. Es umfasst die sensorischen Vorgänge wie Sehen, Hören, Fühlen etc. und kann beim Lesen starke Emotionen auslösen und zur Bedeutungsfindung beitragen.

### **Zur Bedeutung von Skripten für das Verstehen von Texten**

Neben Schemata spielen Skripts eine große Rolle beim Verstehen von Texten. Sie sind insbesondere wichtig bei der Erklärung des Entstehens von Elaborationen (Bower, Black & Turner, 1994; Schank & Abelson, 1977). Die Skripttheorie geht auf die *frame theory* zurück (Minsky, 1975) und basiert auf der Annahme, dass ein Teil unseres Wissens auf der Erinnerung von Hunderten von stereotypischen Situationen mit Routinecharakter beruht. Beispiele dieser stereotypischen Situationen sind Busfahren, Restaurantbesuch, Besuch beim Zahnarzt, Auskunft über Telefon einholen, nach dem Weg fragen, Ablauf einer Universitätsvorlesung oder einer Lehrerkonferenz beiwohnen. Durch direkte Erfahrung oder Stellvertretererfahrung über Medien erwirbt der Mensch Hunderte dieser kulturellen Stereotype zusammen mit den jeweiligen idiosynkratischen Variationen. Skripts enthalten typische, standardisierte Rollen, Objekte, Vorbedingungen zum Start der jeweiligen Aktivität und Handlungssequenzen, von denen die eine Handlung sachlogisch die nächste Handlung hervorbringt (Bower, Black & Turner, 1994). Solche Skripts erleichtern oder erschweren das Verstehen von Texten.

Bestimmte Überschriften, der Name einer Autorin oder eines Autors, das äußere Format eines Textes aktivieren spontan und meist unhinterfragt Elaborationen zwischen dem Textstimulus und dem im Gedächtnis gespeicherten Skript. Unsere interkulturelle Forschung zur Skript- und Schematheorie (Finkbeiner & Fehling, im Druck; Finkbeiner & Knierim, im Druck) zeigt, dass es beim Fremdsprachenlernen wichtig ist, diese Skripts und Schemata direkt aus den Daten der Beteiligten zu generieren, (a) um ein Selbstbild bezüglich der eigenen kulturell gefärbten Skripts aufbauen zu können, (b) um ein Fremdbild bezüglich anderer Skripts überhaupt wahrnehmen zu können und (c) um im Diskurs über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren und dadurch die eigenen Skriptvorstellungen revidieren und/oder erweitern zu können.

### **Vorwissen, Weltwissen, Authentizität und Autonomie als Katalysatoren für Verstehen**

Die Betrachtung des Verstehensprozesses im Sinne eines *top-down-* und *bottom-up-*Prozesses zeigt, wie wichtig die Berücksichtigung bisherigen Wissens bei der Planung unterrichtlicher Maßnahmen ist. Im Fremdsprachenunterricht sollte folglich darauf geachtet werden, dass man an bereits vorhandenen Erfahrungen und bereits vorhandenem Wissen der Schülerinnen und Schüler anknüpft (Butzkamm, 2002, S. 41ff.; Edmondson & House, 1993, S. 93ff.). Dadurch ist es Lernenden möglich, qualitativ höherwertige Verstehensleistungen zu erbringen, indem sie Elaborationen herstellen (Finkbeiner, 2005, S. 365ff.).

Jede Form des Erwerbs von Wissen ist Informationsverarbeitung, und Informationsverarbeitung beinhaltet immer das Einbringen bereits vorhandenen Wissens in den Verarbeitungsprozess. Die prozedurale Wissenskomponente umfasst unter anderem immer den Prozess des Elaborierens (Finkbeiner, 2005, S. 372). Diese mentale Operation steuert die Informationsverarbeitung und hält das Verarbeitungsergebnis fest.

Eine fachdidaktische Implementierung dieses Ansatzes beim Lesen von Texten, zum Beispiel im Rahmen von Grammatikunterricht, ist im Einsatz eines Instruktionstextes als *advance organizer* zu sehen, der auf bereits bekanntes Wissen in der Muttersprache oder Fremdsprache Bezug nimmt (Wißner-Kurzawa, 1987; Zimmermann, 1991). Soll dagegen eine grammatikalische Wissenskonstruktion im Sinne eines *bottom-up-*Prozesses stimuliert werden, so kann ein mit neuen Problemstellungen versehener Instruktionstext lernvorbereitend eingesetzt werden, auch im Sinne einer Aufmerksamkeitsfokussierung (Zimmermann, 1991, S. 198).

Wissen muss immer hinterfragt, möglicherweise umstrukturiert, neu vernetzt und integriert werden. Die Vernetzung ist absolut wichtig, soll Wissen nicht zu „trägen“ Wissen werden (Bransford et al., 1989).

### **Konnektionistische Modelle**

Das Konstruktions-Integrationsmodell (Kintsch, 1988) basiert auf einer konnektionistischen Modellierung: „Unter einem konnektionistischen Modell ist ein Simulationssystem zu verstehen, das die Aktivität des menschlichen Gehirns

zum Vorbild hat. Deshalb werden heute konnektionistische Modelle oft auch neuronale Netze genannt“ (Rickheit & Strohner, 1993, S. 131). Konnektionistische Modelle kann man auch als Gesamtsystem verschiedener, interagierender dynamischer Subsysteme betrachten. Durch sie soll in einfacher Weise Lernen simuliert werden. Diese Modelle dringen weit in den Mikrobereich kognitiver Verarbeitung vor.

Kintsch möchte mit seinem Konstruktions-Integrationsmodell konzeptuelle Inferenzen im Prozess des Textverstehens modellieren. Dabei muss berücksichtigt werden, dass für das menschliche Wissen nicht so sehr die einzelnen Worte als vielmehr ihr Inhalt oder ihre Bedeutung wichtig sind. Diese Bedeutung wird aus dem Kontext inferiert; dies kann zum Beispiel besonders gut an der kontextuellen Verwendung der Farben gezeigt werden:

#### Beispiel 1: „grün“

Das Wort „grün“ kann innerhalb des deutschen Sprachsystems unterschiedlichsten Mengen zugeordnet werden, je nachdem in welchem Kontext es verwendet wird.<sup>381</sup> Ist einer bei den „Grünen“, ist damit seine politische Überzeugung gemeint. Das Lied „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider ...“ hingegen deutet die Zugehörigkeit des im Lied besungenen „liebsten Schatzes“ zur Berufsgruppe der Jäger an. Ist er noch „grün hinter den Ohren“ weist dies auf seinen noch nicht ausgereiften Entwicklungsstand hin, wohingegen das „saftige Grün“ der Wiesen die Höhe des Wachstums impliziert. Geht „Gehen Esra und Mine bei Grün über die Straße“, handeln sie richtig. Wir freuen uns jedoch über die „grüne Welle“ beim Autofahren. Haben wir keine grüne Welle, „ärgern wir uns grün und blau“ über die Politiker, die Verkehrsprobleme am „grünen Tisch“ verhandeln und so „auf keinen grünen Zweig kommen“.

Die Beispiele zeigen, dass „grün“ nicht nur eine Mischung aus „gelb“ und „blau“ ist, sondern darüber hinaus sehr viele Bedeutungszuschreibungen erhält, die arbiträr und nur aufgrund intersubjektiver Übereinkunft und unseres diesbezüglichen Weltwissens möglich sind. Über diese „intersubjektiv“ innerhalb eines Kollektivs verstandene Bedeutung hinaus kann „grün“ subjektiv mit bestimmten Gefühlen attribuiert werden: Lernende, die eine Lehrkraft Grün hatten, die sehr nett war und von der sie sich immer verstanden fühlten, assoziieren „grün“ möglicherweise anders als Lernende, die eine Lehrkraft Grün hatten, mit der überhaupt kein Konsens möglich war.

#### Beispiel 2 – „black and white“

Darüber hinaus lassen sich imperiale, negativ und positiv attribuierte Tendenzen anhand der verschiedenen Bedeutungen der Wortverbindungen von „black and white“ sowohl in der deutschen als auch in der englischen Sprache nachweisen. Beispiele:

- things look black: es sieht böse aus;
- black clouds: dunkle Wolken;
- black ingratitude: grober Undank;

<sup>381</sup> Die Beispiele sind selbst konstruiert.

- he is not as black as he is painted: er ist nicht so schlecht, wie er dargestellt wird;
- a black day: ein schwarzer Tag;
- black despair: tiefe Verzweiflung;
- give somebody a black look: jemanden finster ansehen.

Ebenso deuten im Deutschen die Begriffe „Schwarzarbeit“, „schwarzsehen“ und „schwarzfahren“ auf die eher negativ besetzte Bedeutung hin. Dieser Doppeldeutigkeit der Farbe „schwarz“ bedient sich auch P  p   Danquart im Titel seines Films „Schwarzfahrer“. Diese Doppeldeutigkeit kann in der italienischen Version des Filmes aufgrund sprachlich unterschiedlicher Bedeutungen von „schwarzer Fahrer“ und „Schwarzfahrer“ nicht mehr vermittelt werden.

Die Diskussion um die kulturelle Bedeutung von Farben ermutigte eine meiner Studierenden in einer Seminarveranstaltung von folgendem Erlebnis zu berichten: Das Wort „Schwarzfahrer“ verursachte ein großes Missverständnis bei ihr, als sie zum ersten Mal in Frankfurt/Main aus Kamerun ankam und öffentliche Verkehrsmittel verwendete. Die Aufschrift „Schwarzfahrer werden mit einer Geldbuße bis zu 500 Euro bestraft“ irritierte sie und ängstigte sie zunächst, da sie den Begriff „Schwarzfahrer“ wörtlich nahm und die damit tatsächlich verbundene Bedeutung des Fahrens ohne Fahrschein ihr nicht bekannt war. Die Beispiele zeigen, dass beim Verstehen von Texten das kontextuelle Wissen zur jeweiligen Bedeutung der Farben enorm wichtig ist.

Hierbei spielt das Weltwissen eine hervorragende Rolle. Im Gegensatz zu früheren Modellen von Kintsch und van Dijk (1978) sowie van Dijk und Kintsch (1983) wird im Modell von Kintsch (1988) die Interaktion des Weltwissens mit der Textinformation explizit und detailliert abgebildet:

Das für die Wortverarbeitung semantische Wissen besteht aus einem Netzwerk, dessen Einheiten verschiedene Konzepte repräsentieren. Sowohl die einzelnen Konzepte als auch die jeweiligen Relationen zwischen ihnen besitzen variable Aktivierungswerte. Die Bedeutung eines bestimmten Konzepts wird durch die Stärke der Verbindungen zu anderen Konzepten realisiert und ist deshalb kontextabhängig und somit nicht feststehend oder stabil, sondern dynamisch. Die Prozesse in solchen Netzwerken laufen in den Phasen der Konstruktion und Integration ab, was der Dynamik einen modularen Charakter verleiht.

In seiner Zusammenfassung stellt Kintsch fest:

Die Kalkulationen (Konstruktionen, Elaborationen, Inferenzen), die bei kognitiven Prozessen (nicht nur beim Verstehen) eine wichtige Rolle spielen, sind strategisch und nicht algorithmisch. Das heißt, sie vollziehen sich nicht langsam und sicher mit mathematischer Regelm  igkeit und Gesetzm  igkeit, sondern schnell und einfach, aber ohne Garantie auf Erfolg. Damit kognitive Strategien Erfolg versprechen, müssen sie einerseits gut eingeübt und automatisiert sein, und andererseits Zugang zu einer reichhaltigen Wissensbasis haben. Verstehen ist wissensintensiv: ohne ad  quates Wissen und ohne verlässliche Enkodier-

strategien lassen sich erforderliche mentale Repräsentationen nicht bilden. (Kintsch, 1994, S. 41)

## Ausblick

Kulturelles Wissen kann als beschleunigendes Element gesehen werden, das für das Funktionieren des Verstehens- und Fremdverstehensmotors eine wichtige Rolle spielt. Metaphorisch kann kulturelles Wissen folglich mit einem „Gaspedal“ im Auto verglichen werden. Wie dargestellt wurde, kann dieses Wissen jedoch auch lähmend wirken und regelrecht zur „Bremse“ werden. Dieses Phänomen ist analog zur Lebenswirklichkeit zu sehen, wenn, zum Beispiel, Autofahrerinnen und Autofahrer von einem Auto mit Schaltgetriebe auf ein Auto mit Automatikschaltung umsteigen und ihr Wissen von Fahren des bisherigen Autos auf die neuen Bedürfnisse unhinterfragt übertragen. Dann kann es passieren, dass der Fuß, der bislang die Kupplung betätigte, auf das Bremspedal tritt und eine Vollbremsung auslöst. Die neuere Geschichte zeigt, dass Fremdverstehen oft nicht nur erschwert, sondern oft auch unmöglich gemacht wird, indem es, wie in diesem Beispiel ganz praktisch aufgezeigt, abgewürgt wird.

Die Lösung liegt demnach in dem Diskurs darüber, was wir verstehen, wenn wir Texte lesen oder hören. Ich möchte deshalb mit einem chinesischen Sprichwort enden:

Jedes Ding hat drei Seiten:  
Eine, die du siehst,  
eine, die ich sehe,  
und eine, die wir beide nicht sehen.  
(Chinesisches Sprichwort)

Sich über diese drei Seiten ständig auszutauschen und alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichberechtigt am Diskurs darüber zu beteiligen, ist eine der vornehmsten und wichtigsten Voraussetzungen nicht nur für das Verstehen und Fremdverstehen von Texten, sondern von Menschen.<sup>382</sup>

## References:

- Alba, J. W. & Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93, 203-231.
- Anderson, J. R. (1989). *Kognitive Psychologie: eine Einführung* (2. Auflage). Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

---

<sup>382</sup> DANKESWORT: In diesem Sinne habe ich immer den interdisziplinären Diskurs mit meinem lieben Kollegen Gerd Rohmann empfunden. Diesen Diskurs haben wir in gemeinsamen Seminaren, bei Workshops, in Gremien und akademischen Feiern sehr gerne geführt. Meinem Kollegen Gerd Rohmann gilt mein allertiefster Dank für eine fachlich äußerst interessante und kollegial höchst professionelle sowie freundschaftlich und menschlich zutiefst beeindruckende Zusammenarbeit im gemeinsamen aufregenden Feld der Leseforschung über viele Jahre hinweg. Ich wünsche meinem Kollegen Gerd Rohmann alles Gute für die kommende Zeit. Die Studierenden und die Kolleginnen und Kollegen werden zusammen mit mir seinen fachlichen und menschlichen Rat vor Ort vermissen.

- Baron, R. (2002). *Interculturally speaking – “Landeskunde”, intercultural learning and teacher training in Germany from an American perspective*. München: Langenscheidt-Longman.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bower, G. H., Black, J. H. & Turner, T. J. (1994). Scripts in Memory for Text. In R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell & H. Singer (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (4. Auflage) (S. 538-581). Newark, DE: International Reading Association.
- Bransford, J. D., Franks, J. J., Vye, N. J. & Sherwood, R. D. (1989). New approaches to instruction: Because wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Hrsg.), *Similarity and analogical reasoning* (S. 470-497). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bredella, L. (1990). Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, (89) 6, 562-583.
- Bredella, L. (1995b). Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 1-34). Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, L. (2000). Literary texts and intercultural understanding. In M. Byram (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia Of Language Teaching And Learning* (S. 382-387). London: Routledge.
- Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.). (1995a). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Christ, H. (1995b). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* (S. 8-19). Tübingen: Narr.
- Bredella, L., Christ, H. & Legutke, M. (Hrsg.). (2000a). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L., Christ, H. & Legutke, M. (2000b). Einleitung. In L. Bredella, H. Christ & M. Legutke (Hrsg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S. 9-16). Tübingen: Narr.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (3. Auflage). Tübingen: Francke.
- Dijk, T. A. v. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- Edmondson, W. J. & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Finkbeiner, C. (2005). *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, C. (im Druck a). *Culture and good language learners*. In Carol Griffiths (im Druck). *Lessons from Good Language Learners*. McGraw.

- Finkbeiner, C. (im Druck b). Constructing Third Space Together: The Principles of Reciprocity and Cooperation. In P. R. Schmidt & C. Finkbeiner (Hrsg.), *The ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C. & Fehling, S. (im Druck). Investigating the role of awareness and multi-perspectives in intercultural education. In P. R. Schmidt & C. Finkbeiner (Hrsg.), *The ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C. & Knierim, M. (im Druck). Getting ready for the ABC's: Report on an intercultural online project. In P. R. Schmidt & C. Finkbeiner (Hrsg.), *The ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C., & Koplín, C. (2000). Handlungsorientiert Fremdverstehen lehren und lernen. *Fremdsprachenunterricht*, 4, 254-261.
- Finkbeiner, C., & Koplín, C. (2001). Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (pp. 114-136). Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, C., & Koplín, C. (2002). A cooperative approach for facilitating intercultural education. *Reading Online*, 6(3). Verfügbar unter: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=finkbeiner/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=finkbeiner/index.html) [05.01.2006]
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Garcia, E. (1999). *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*. (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin
- Grosch, H. & Leenen, W. R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 29-47). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw Hill.
- J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft*. Verfügbar unter: [http:// guttenberg.spiegel.de/kant/krva/Druckversion\\_krva.htm](http://guttenberg.spiegel.de/kant/krva/Druckversion_krva.htm) [20.11.2004].
- Karcher, G. L. (1988). *Das Lesen in der Erst- und Zweitsprache*. Heidelberg: Groos.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verste-*

- hen: *Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 39-53). Bern: Huber.
- Kintsch, W & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kramsch, C. (1995). Andere Worte – andere Werte. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (S. 51-66). Bochum: Brockmeyer.
- Kristeva, J. (1990). *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (Hrsg.), *The psychology of computer vision* (S. 211-277). New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, P. E. (2000). *Language and culture – connections and disconnections*. Vortrag auf dem SIETAR Deutschland Kongress „Interkulturelles Lernen und interkulturelles Management“, Ludwigshafen, 25.-27. Mai 2000.
- Piaget, J. (1954). *Construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Posner, R. (1994). Texte und Kultur. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft* (S. 13-31). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen: Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (5. Auflage) (S. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (S. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (S. 1329-1362). Newark, DE: International Reading Association.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, P. R. (1998). The ABC's of cultural understanding and communication. *Equity and Excellence in Education*, 31 (2), 28-38.
- Schmidt, P. R. & Finkbeiner, C. (Hrsg.). (im Druck). *The ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Söllner, W. (1995). Das Fremde, das Eigene und das Dazwischen. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (S. 35-50). Bochum: Brockmeyer.
- Strohner, H. (1990). *Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Timm, J.-P. (Hrsg.). (1995). *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, G. R. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed.) (pp. 137-167). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Wißner-Kurzawa, E. (1987). *Zur Optimierung von grammatikalischen Instruktionstexten*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wolff, D. (1984). Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 37, 4-11.
- Wolff, D. (1995). Angewandte Psycholinguistik und Zweitsprachliches Verstehen. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 67-86). Bochum: Brockmeyer.
- Zimmermann, G. (1991). Strategien und Strategiendefizite beim Lernen mit Instruktionstexten. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 20, 195-210.
- Zimmermann, H.-J. (1992). Fuzzy Sets und künstliche Intelligenz. *IBM Nachrichten*, 42, 29-31.