

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

„Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache

Claus Altmayer und Katharina Scharl

Universität Leipzig
Herder-Institut
Beethovenstraße 15
D-04107 Leipzig
Tel. +49 341 9737504
E-Mail: altmayer@rz.uni-leipzig.de
Katharina.Scharl@gmx.de

Abstract. Der Beitrag beschreibt und diskutiert das Forschungsdesign und die Ergebnisse einer Pilotstudie zur empirischen Erforschung kulturbezogener Sinnbildungsprozesse von Lernern des Deutschen als Fremdsprache, die am Herder-Institut der Universität Leipzig durchgeführt wurde. Das besondere Augenmerk gilt dabei dem im Rahmen der Studie entwickelten sequenziellen Verfahren der Auswertung der erhobenen qualitativen Daten, das ausführlich beschrieben und begründet wird.

The paper describes and discusses the research design and the results of a pilot project which has been carried out at the Herder Institute of the University of Leipzig and in which the question was addressed how learners of German as a foreign language create meaning in dealing with German 'texts'. Special attention is given to the method of analyzing the qualitative empirical data which is explained in detail.

Schlagwörter: *close reading*, Datenauswertung, Deutungsprozess, kognitive Schemata, kulturelle Muster, Sequenzanalyse, Sinnzuschreibung, Verstehensprozess, Wissensstrukturen

Einleitung

Der Wissenschaftsbereich Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig hat sich in den letzten Jahren mit einigem Erfolg bemüht, die theoretischen Grundlagen der kulturwissenschaftlichen Komponente unseres Fachs in kritischer Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen und Konzepten voranzutreiben. Dabei ist immer wieder auch auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, die bislang vor allem normativ geführte Diskussion über das, was man herkömmlich ‚Landeskunde‘ genannt hat, durch entsprechende Studien stärker empirisch zu fundieren, um auf diese Weise auch realistische und praktikable Lösungen für die nach wie vor prekäre Landeskundendidaktik entwickeln zu können. Der folgende Beitrag fasst Vorgehensweisen und Ergebnisse einer Pilotstudie zusammen, die am Herder-Institut durchgeführt wurde und zum Ziel hatte, vor allem geeignete methodische Instrumentarien für die empirische Erforschung kulturbezogener Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln und in der konkreten Forschungspraxis zu erproben. Die hier vorgestellten Verfahrensweisen zur Datenauswertung und ihre Ergebnisse wurden von Katharina Scharl im

Rahmen ihrer Magisterarbeit entwickelt. Eine umfangreichere Darstellung, die weitere Datensätze einbezieht und die Ergebnisse breiter diskutiert, ist in Vorbereitung und wird voraussichtlich 2011 als Online-Publikation vorliegen und auf der Website des Herder-Instituts abrufbar sein.

1. Fragestellung und theoretischer Rahmen

Der Studie liegt ein vergleichsweise elaboriertes kulturtheoretisches Konzept zugrunde, das in den letzten Jahren vielfach beschrieben worden ist (vgl. u.a. Altmayer 2004, 2006a, 2006b, 2008) und daher an dieser Stelle nur kurz skizziert werden soll. Ausgangspunkt ist ein bedeutungs- und wissensorientierter Begriff von ‚Kultur‘, der diese nicht mehr, wie im Rahmen des Paradigmas der Interkulturalität nach wie vor üblich, als übereinstimmende Verhaltensprägung von Individuen auf einer nationalen oder ethnischen Ebene, sondern als offene Deutungsressource begreift, die menschlichen Individuen als Teilnehmern vielfältiger und unterschiedlicher sozialer Netzwerke und Diskurse zur Verfügung stehen und derer sie sich zur diskursiven Herstellung und Aushandlung von Bedeutung und damit zugleich zur Deutung von Welt und Wirklichkeit und zur Handlungsorientierung innerhalb dieser (sozialen) Wirklichkeit bedienen. Des weiteren gehen wir davon aus, dass Kultur als soziale Deutungsressource sich in Form musterhaft verdichteter Wissensstrukturen konkretisieren und beschreiben lässt, die in symbolischen Handlungen und Diskursen meist implizit vorausgesetzt werden, die im Rahmen von Sozialisationsprozessen erlernt, vermittelt und tradiert werden und die infolgedessen der entscheidende Gegenstand kulturbezogener Lernprozesse sind. Diese diskursiven Wissensstrukturen nennen wir ‚kulturelle Deutungsmuster‘.

Aus dem skizzierten theoretischen Grundansatz ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für die Auffassung von kulturbezogenem Lernen im Kontext von DaF, die für unsere empirische Studie relevant sind. Zum einen nämlich führt die Zugrundelegung eines bedeutungs- und wissensorientierten Zugangs zur Infragestellung des herkömmlichen Konzepts von der ‚Wirklichkeit‘ eines Landes, die sich in eine Vielzahl von diskursiven Deutungen und Sinnzuschreibungen auflöst. Sinn und Zweck kulturbezogener Lernprozesse kann deshalb auch nicht sein, den Lernern ein objektives oder realistisches Bild der ‚landeskundlichen Wirklichkeit‘ zu vermitteln, sondern sie in die Lage zu versetzen, an den genannten diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozessen zu partizipieren. Jede Überlegung über kulturelles Lernen aber muss von den je individuellen Deutungsressourcen ausgehen, die Lerner in den Unterricht mitbringen und die ihre deutende Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Materialien, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, maßgeblich beeinflussen. Um die beiden damit angesprochenen Ebenen, nämlich die Ebene der Texte und Materialien und die Ebene der lernenden Individuen auch begrifflich auseinander halten zu können, nehmen wir eine (vorläufige) terminologische Differenzierung zwischen kulturellen *Deutungsmustern* im engeren Sinne als den im Material vorfindlichen Wissensstrukturen auf der einen Seite (diskursive Ebene) und *Deutungsschemata* als den Probanden verfügbare Repräsentation kultureller Muster auf der anderen Seite (kognitive Ebene) vor. Es wird hier allerdings auch zu fragen sein, ob diese Unterscheidung, die dem gesamten Forschungsdesign der Pilotstudie zugrunde lag, aufrecht erhalten werden kann; darauf wird noch zurück zu kommen sein.

Zwar wird man von Prozessen des Lernens in einem emphatischen Sinn erst dann sprechen können, wenn in der bzw. durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Materialien zumindest Reflexions-, besser Irritations- und Transformationsprozesse des den Lernenden verfügbaren kulturellen Repertoires ausgelöst werden, dennoch bleibt die Frage, mit Hilfe welcher Wissensrepertoires (Schemata) Lerner an die Deutung der ihnen im Unterricht präsentierten Materialien (Texte, Bilder, Musikstücke usw.) herangehen und auf welche Weise sie mit Hilfe ihres Wissens den Materialien welchen Sinn zuschreiben, eine wichtige sowohl didaktische als auch empirische Frage; und eben diese vergleichsweise elementare Frage unsere Pilotstudie ansatzweise zu beantworten versucht. Es geht hier also zunächst nicht darum, ob bzw. inwieweit Lerner durch die Beschäftigung mit deutschsprachigen Texten bzw. Diskursfragmenten tatsächlich in die Lage versetzt werden, die den Texten und Diskursen zugrunde liegenden kulturellen Muster nachzuvollziehen und dadurch zu einem angemessenen Textverständnis zu kommen, sondern, sozusagen auf einer noch darunter liegenden Ebene, darum, welche Deutungsschemata im Prozess der Sinnzuschreibung überhaupt aktiviert werden und inwieweit diese sich durch entsprechende zusätzliche Informationen beeinflussen lassen. Im Vordergrund stand bei der Studie allerdings eher das Interesse an der Entwicklung und Erprobung methodischer Instrumentarien, die sich für die empirische Erforschung kulturbezogener Lernprozesse

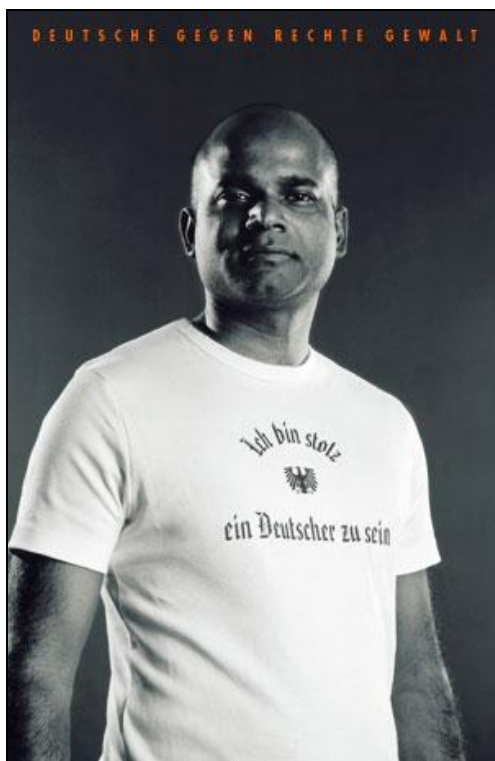
Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

in dem hier skizzierten Sinn eignen und die daher in der Lage sein könnten, ein spezifisches methodisches Paradigma für empirische Landeskundeforschung zu etablieren.

2. Forschungsdesign, Datenerhebung und -aufbereitung

Dass für die hier im Fokus stehende Fragestellung nur ein qualitatives Forschungsdesign in Frage kommt, bei dem die je individuellen Sinnzuschreibungsprozesse angemessen zur Geltung kommen, scheint uns evident zu sein und soll daher hier nicht mehr ausführlich begründet werden. Dies schließt allerdings nicht aus, dass zu einem späteren Zeitpunkt auch klassisch-quantitative und hypothesenüberprüfende Verfahren zur weiteren Theoriebildung wichtige zusätzliche Erkenntnisse beitragen könnten.

Die Daten unserer Studie bestehen aus fokussierten Interviews, bei denen wir drei unterschiedliche Versionen des folgenden Plakats als Materialgrundlage verwendet haben:



Das Plakat war Teil einer umfangreichen Kampagne mit dem Titel *Deutsche gegen rechte Gewalt*, die im Jahr 2000 von einer Berliner Werbeagentur ins Leben gerufen und in der deutschen Öffentlichkeit platziert wurde. Die teilweise großformatigen Plakate schmückten über längere Zeit beispielsweise ganze Häuserfassaden in Berlin und anderswo, es gab Postkarten mit denselben Motiven, und es gibt bis heute eine dazu gehörige Internetseite, auf der die Plakatmotive sowie zusätzliche Informationsmaterialien verfügbar sind¹. Die Plakate arbeiten alle mit demselben Überraschungseffekt, der vor allem irritieren, Aufmerksamkeit erwecken und zum Nachdenken anregen soll. Vereinfacht kann man sagen, dass die Plakate mit einem bestimmten Arsenal an kulturellen Deutungsmustern operieren und dass ein angemessenes Verstehen darauf beruht, dass man beispielsweise den Gegensatz, der zwischen der Bildebene (dem abgebildeten dunkelhäutigen Mann) und der sprachlichen Ebene (seiner Behauptung, Deutscher zu sein) nachvollziehen können muss. Hinzu kommt beispielsweise noch die Frakturschrift sowie die spezifische politische Herkunft des Satzes „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“ aus dem eher rechten bis rechtsextremen Lager. Um den erwähnten Gegensatz zwischen Bild und Sprache deutlich herauszuarbeiten, haben wir den

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

Probanden zunächst eine Version vorgelegt, bei der die beiden sprachlichen Elemente (der Satz auf dem T-Shirt und der Slogan oben) völlig wegetuschiert waren (Version 1), und haben diese Elemente dann während der Interviews schrittweise wieder hinzugefügt (Version 2 und 3).

Die Probanden der Studie waren 13 Studierende unterschiedlicher Fächer aus dem europäischen und außereuropäischen Ausland, die sich für ein Semester an der Universität Leipzig aufgehalten und dort an einem Sprach- und Orientierungskurs für ausländische Studierende teilgenommen haben. In einem prinzipiell offenen Verfahren der Gesprächsführung, bei dem der Interviewer nur an manchen Stellen zusätzliche Gesprächsimpulse gegeben, sich aber ansonsten weitgehend zurückgehalten hat, wurden die Probanden jeweils aufgefordert, ihr spontanes Verständnis des vorgelegten Materials zu artikulieren. Die Gespräche wurden in deutscher Sprache geführt, allerdings waren die Sprachkenntnisse der Probanden im Deutschen recht unterschiedlich (A2 bis B2). Von der explizit und mehrfach angebotenen Möglichkeit, bei Artikulationsschwierigkeiten auf die Erstsprache zurückzugreifen, haben dennoch nur wenige Probanden Gebrauch gemacht. Die Interviews wurden audiografiert und anschließend in einem vergleichsweise einfachen, nur die im engeren Sinn sprachlichen Elemente erfassenden Verfahren transkribiert, das den hier verfolgten Zwecken einer Rekonstruktion der für die Deutung der vorgelegten Materialien verwendeten Muster der Probanden in ausreichendem Maß entsprach und den Aufwand in einem vertretbaren Rahmen hielt.

3. Datenauswertung

3.1 Ziele

Die Auswertung der verfügbaren Daten verfolgte das Ziel, die kognitiven Motivationsmomente eines individuellen Deutungsverlaufs, also die vom jeweiligen Probanden aktivierten, wieder verworfenen, widersprüchlichen und interagierenden Deutungsschemata sowie metakognitive Kompetenzen im Verstehensprozess offenzulegen. Dadurch sollen erste Antworten auf die Frage gefunden werden, welcher kognitive Wissenshaushalt bei der Bildrezeption deutungsleitend war, inwieweit er dem vom Text geforderten entspricht bzw. auch bei Nichtentsprechung zu einer kohärenten und subjektiv befriedigenden Bedeutungszuschreibung führt. Denn auch wenn Fremdsprachenlerner nicht über die zielsprachlichen Schemata verfügen, die der Text von ihnen fordert, zieht dies nicht zwangsläufig inkongruentes Verstehen nach sich. Die Irritationsmomente, die, wie im vorliegenden Fall, von der Appellstruktur eines Textes und von aktiven, aber widersprüchlichen kulturellen Mustern provoziert werden können, ermöglichen einerseits, das eigene Vorwissen umzustrukturieren oder zu erweitern und können andererseits den Deutenden auch dazu motivieren, textuelle Wissens Elemente an das eigene Vorwissen anzupassen. Die Irritationen im Deutungsverlauf der Probanden zu objektivieren, ist demnach notwendig, um die Qualität der Bedeutungsentwicklung zu erkennen. Sinnzuschreibungsprozesse werden jedoch nicht allein vom Vorwissen des Rezipienten, sondern auch von seiner Reflexions- und Evaluationsfähigkeit bestimmt, um die eigens aufgestellten hypothetischen Lösungsmöglichkeiten zu reflektieren und am Datenmaterial zu überprüfen (vgl. Schramm 2001). Deswegen ist auch der Einsatz metakognitiver Deutungskompetenzen sichtbar zu machen.

Geht man davon aus, dass sich die Qualität einer Datenanalyse vor allem aus dem jeweils fallbezogenen Verhältnis von Fragestellung, Gegenstand und Methode ergibt (vgl. Lüders 1991: 402), dann verlangt die Sichtbarmachung der den Probanden verfügbaren Deutungsressourcen eine Analyseverfahren, die es ermöglicht, anhand der Rede einer Person auf die ihr zugrundeliegenden Schemata, die nur teils explizit geäußert werden, zu schließen. Dass dazu ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren (vgl. Bohnsack 2008; Lamnek 2005; Mayring 2002) erforderlich ist, das die Schlüsselbegriffe der Deutenden und nicht die Wissensstrukturen der Stimuli zum Maßstab der Auslegung nimmt, ist deswegen evident, weil sich kulturelles Wissen nicht automatisch im kognitiven Apparat von Individuen repräsentiert (vgl. Altmayer 2006b: 253f). Um die individuellen Deutungsressourcen aufzeigen und mit den kulturellen Deutungsmustern der Plakate vergleichen zu können, ist eine induktive Methode vonnöten, die die deutungsleitenden Wissensstrukturen differenziert abbilden kann. Eng damit verbunden ist die Forderung, dass bei der Dateninterpretation nicht nur implizite Wissensstrukturen fokussiert werden, sondern die gesuchte Methode ebenso explizierbare kollektive wie biographische Erfahrungen erfassen soll (vgl. Lüders 1991: 382, Lüders 1994: 107). Denn nimmt man die Individualität von Verstehens- und Lernprozessen ernst, dann dürfen kognitive Motiva-

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

tionsmomente nicht von vornherein auf eine bestimmte Sinnebene verengt werden. Um hingegen eine Bedeutungsentwicklung abzubilden, eignet sich ausschließlich ein sequenziell arbeitendes Instrumentarium (vgl. Kurt 2004: 240). Eine passende Auswertungsmethode muss des Weiteren die von Fremdsprachenlernern produzierten teils schwer verständlichen Deutungsprotokolle interpretieren können, will man die Auswahl der Fallbeispiele nicht von sprachlichen Kompetenz abhängig machen.

3.2 Methodenentwicklung

Bis zum jetzigen Zeitpunkt liegen nur sehr wenige empirische Studien zum kulturellen Verstehen bzw. Lernen vor (vgl. Altmayer 2006b, 249f). Doch auch innerhalb der etablierten sozialwissenschaftlichen Auswertungsverfahren genügt keines den oben genannten Ansprüchen: Sequenzialität, Induktion und Offenheit der zu rekonstruierenden Sinnebenen. So kann beispielsweise die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) keine Bedeutungsentwicklung abbilden, die soziologischen Sequenzanalysen objektivieren nur kollektives Wissen und arbeiten mit dem Prinzip der Kontextfreiheit (vgl. Kurt 2004: 242f, Wernet 2006: 21f) und vorgefertigte Analysekatoren widersprechen der hier je explizit geforderten Individualität von Sinnbildungsprozessen.

Dies machte die Erarbeitung eines den hier verfolgten spezifischen Zwecken angepassten Auswertungsverfahrens erforderlich, das zum einen von zwei empirischen Studien aus der Fremdsprachenforschung, der Dissertation von Marc Bechtel zum interkulturellen Lernen im Tandem (vgl. Bechtel 2003) und der Untersuchung von Christiane Kallenbach zu den Subjektiven Theorien von Fremdsprachenschülerinnen und -schülern (vgl. Kallenbach 1996), und zum anderen von dem literaturwissenschaftlichen Textinterpretationsverfahren des *close reading* (vgl. Kain 1998, Rickes 1999, van Raden 2003) inspiriert wurde. Bechtel und Kallenbach regen zu einer zweistufigen sequenziellen Vorgehensweise an, um zunächst den Gegenstand deskriptiv zu erschließen und in der zweiten, analytischen Phase durch den Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien zur tiefer liegenden Sinnebene vorzudringen (vgl. Kallenbach 1996: 93). Da nur die erste materialorientierte Phase bei Bechtel und Kallenbach für unsere Zwecke von Nutzen ist, zeigt die Methode des *close reading* als sequenziell, zirkulär und in drei Phasen verfahrenende Befragung des Interpretationsobjekts, wie sich spekulative Auslegungen durch eine textnahe Interpretation vermeiden lassen (vgl. van Raden 2003: 3f). Um Muster (*patterns*), Übereinstimmungen (*similarities*), Wiederholungen (*repetitions*) und Widersprüche (*contradictions*) herausarbeiten und deuten zu können, werden Fragen an den Text gestellt, deren Antworten in der weiteren Interpretation gesucht werden und die im Sinne des hermeneutischen Zirkels wieder aufeinander zu beziehen sind. Dadurch kann erst der Verlauf der Textherstellung nachvollzogen werden (vgl. Kain 1998). In Anlehnung an Bechtel und Kallenbach haben wir uns für eine methodische Trennung von subjektiver Sinnsetzung und ihrer kognitiven Motivation entschieden. Der vorbereitenden deskriptiven Analyse kommt dabei die Funktion zu, die subjektiven Sinnsetzungen auch bei niedrigem Sprachniveau zu verstehen und sie angemessen zur Geltung zu bringen, des Weiteren Textnähe für die analytische Interpretationsphase zu gewährleisten sowie die Rekonstruktion der je individuellen Deutungsressourcen der in der zweiten Auswertungsphase für die Beantwortung der Forschungsfragen zu vereinfachen.

3.3 Analyseprinzipien

Um einen Analyseüberschuss zu vermeiden, ohne auf den „verborgenen Sinn“ (Rittelmeyer & Parmentier 2006: 43) verzichten zu müssen, werden aus den genannten Forderungen fünf Analyseprinzipien abgeleitet, die die Datenauswertung methodisch kontrollieren sollen (vgl. Mayring 2002: 27f.):

- Um die Forschungsfragen beantworten zu können, reicht es aus, lediglich bedeutungstragende Interviewteile zu interpretieren. Dazu braucht es eine *gegenstandsorientierte Sequenzauswahl* (vgl. Bechtel 2003: 108).
- Das Prinzip *Sequenzialität* fordert eine prozesshafte Textauslegung, d.h. die Redebeiträge der ausgewählten Textabschnitte werden in beiden Phasen in ihrer Abfolge, ohne auf spätere Äußerungen vorzugreifen, interpretiert (vgl. ebd.: 110). Nur so können Spekulationen vermieden und eine Bedeutungsentwicklung aufgezeigt werden.

- Das Prinzip *textnahe Auslegung*, das sich auf beide Auswertungsphasen bezieht, wird einerseits durch die deskriptive Interpretation und andererseits durch den Grundsatz der *Sequenzialität* gewährleistet.
- Die analytische Interpretation kontrolliert das Prinzip *Problemorientierung*, eine Dateninterpretation, die sich am untersuchungsleitenden Erkenntnisinteresse orientiert und das Wissen des Kodierers konstruktiv einsetzt, um so zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen.
- Eng mit dem Prinzip *Problemorientierung* ist das Prinzip der *induktiven Interpretation* verbunden, d.h. die Analysekatoren der zweiten Auswertungsphase gehen aus den Handlungsprotokollen selbst hervor.

Zwar geben die dargestellten Analyseprinzipien einen Rahmen für die Methodenentwicklung vor, doch stellen sie die für qualitativ-rekonstruktive Studien geforderte intersubjektive Nachvollziehbarkeit allein noch nicht sicher. Vielmehr muss die konkrete methodische Vorgehensweise, die sich erst bei der Datenauslegung herausstellt, einem zu dokumentierenden Ablaufplan folgen (vgl. Mayring 2002: 28f).

3.4 Der Interpretationsablauf

Grundsätzlich ist die Datenauslegung kein linearer, sondern ein dynamischer Prozess. Für die Interpretationsphase bedeutet dies, dass bisweilen eine Überarbeitung vermeintlich abgeschlossener Analyseschritte notwendig wird. Dazu muss zur entsprechenden Entscheidungsstelle zurückgegangen und neu mit der Dateninterpretation begonnen werden.

Die Fallauswahl

Weil Verstehensprozesse höchst individuelle Prozesse darstellen, wurde der Fallauswahl eine untergeordnete Rolle zuteil. Insgesamt wurden drei erkenntnisversprechende Deutungsprotokolle sukzessiv ausgewählt, wobei bewusst die Probandin A.H. mit niedrigem Sprachniveau integriert wurde.

Die Sequenzauswahl

Die Sequenzauswahl orientierte sich wegen des Analyseprinzips *gegenstandsorientierte Sequenzauswahl* an der Relevanz des Textausschnitts für das eigene Erkenntnisinteresse. Durch die Gabe von drei Deutungsreizen und der dadurch anzunehmenden Veränderung der Deutungsverläufe musste einerseits jede Textrezeptionsphase bei der Sequenzauswahl berücksichtigt werden. Um andererseits die innere Struktur der herangezogenen Deutungsressourcen explizieren zu können, flossen auch die provozierten Kontextvergleiche in die Datenauswertung ein. Da sich eine Vorabauswahl wegen der noch fehlenden Analysekatoren nicht bewerkstelligen lässt und sie weiterhin den Vorgriff auf spätere Äußerungen bei der Dateninterpretation fördert, wurde erst nach der Interpretation eines Textausschnitts über den nächsten entschieden. Begonnen wurde mit mehrmaligem Lesen, um dann das kurze Deutungsprotokoll zum ersten Stimulus auf sprachlich auffällige Ausdrücke, kulturelle Schlüsselwörter (vgl. Altmayer 2004: 223ff), Interjektionen und lange Pausen zu untersuchen, sodass irrelevante Textpassagen getilgt und mit der Interpretation begonnen werden konnte.

Die weitere Sequenzauswahl konkretisierte sich zum einen durch die schon entwickelten induktiven Kategorien, die die weitere Auswahl bestimmten, zum anderen musste auch in den Textausschnitten, in denen sich keine induktiven Kategorien vorangegangener Sequenzen vorfanden, mit neuen Wissensaktivierungen und Widersprüchen sowie Antworten auf offene gebliebene Fragen und Interpretationsthesen gerechnet werden, sodass auch sie auf die oben genannten Auffälligkeiten untersucht und kommentiert wurden. Um die Sequenzen sukzessiv auf ihre Relevanz zu überprüfen, wurden die neuen Analyseergebnisse mit denen vorangegangener Sequenzen abgeglichen. Nachdem der letzte Textausschnitt interpretiert war, wurde die Sequenzauswahl anhand der generierten Analyseergebnisse erneut auf ihre Bedeutsamkeit überprüft.

Deskriptive Analyse der Sequenzen

Die deskriptive Interpretation berücksichtigte ausschließlich den textimmanenten Sinn sowie die sprachliche Form einer Äußerung, um die subjektiven, in der Fremdsprache vorgebrachten Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren. Dazu wurde Äußerung für Äußerung einer Sequenz danach befragt: Was wird geäußert? Und: Wie wird dies vom Text erreicht? Für eine Antwort wurden die Auffälligkeiten und Kommentare, die schon bei der Sequenzauswahl im Transkript gekennzeichnet wurden, zu Hilfe genommen, um daraufhin jede Sinneinheit zu paraphrasieren und mit vorangehenden Paraphrasen abzugleichen. Ließ sich der manifeste Sinn einer Äußerung nicht eindeutig bestimmen, wurden die offengebliebenen Fragen in der fortlaufenden deskriptiven Interpretation zu beantworten versucht. Um dem Prinzip *Sequenzialität* nachzukommen, wurden bei jeder Sequenz erst beide Analyseschritte durchgeführt, bevor die nächste Textstelle an der Reihe war.

Analytisch-induktive Interpretation der Sequenzen

Um die kognitiven Motivationen der subjektiven Sinnzuschreibungen sichtbar zu machen, wurden die Ergebnisse der deskriptiven Interpretation nach ihrer Ursache befragt. Um jedoch Interpretationsfehler zu vermeiden, musste das Transkript dabei als der zu interpretierende Text angesehen und während der analytischen Interpretation als Kontrollmoment verwendet werden. Dazu wurde versucht, sich in die Rolle des Textproduzenten zu versetzen und seinen Denkprozess an der jeweiligen Stelle anzuhalten und nachzuvollziehen (vgl. Bechtel 2003: 110f; 128). Um vom manifesten auf den latenten Sinn zu schließen, mussten die theoretischen Annahmen über kulturelle Textverstehensprozesse mit den Ergebnissen der ersten Interpretationsphase kontrastiert werden. Die bei der Sequenzauswahl identifizierten Schlüsselwörter erhielten dadurch erneut Relevanz, da sie die Deutungsprotokolle auf das zugrundeliegende Wissen durchlässig machen und deswegen als Indiz für die Aktivierungen bestimmter subjektiv verfügbarer Wissens Elemente angesehen wurden. Hingegen konnten ihre Verwerfungen anhand negierter Sinnzuschreibungen oder verneinter Fragen identifiziert werden und Widersprüche ließen sich durch kritische Anmerkungen, Rückfragen oder adversative Konjunktionen wie ‚aber‘ oder ‚sondern‘ in den Transkripten entdecken. Hielt ein Proband während der Plakatrezeption inne und prüfte seine Deutung am Text, so ließ sich auf den Einsatz metakognitiver Kompetenzen schließen.

Um die Datenauswertung überprüfen und am Text belegen zu können, wurden oft mehrere Interpretationsthese aufgestellt und anhand späterer Ergebnisse verifiziert bzw. falsifiziert. Ließ sich die Motivation einer Äußerung nicht bestimmen, dann halfen kausale Fragen an den Text, auf die bei der nächsten Sequenzauslegung Antworten gesucht wurden.

In einer neuen Sequenz durften jedoch nicht nur die schon bekannten Kategorien fokussiert, sondern jede Äußerung musste auf ihre kognitive Motivation befragt werden. Ansonsten können neue und unerwartete Phänomene leicht übersehen werden. Um die offen gebliebenen Fragen und Interpretationsthese beantworten bzw. mit anderen Ergebnissen belegen zu können, war auch während der analytischen Auswertungsphase ein Abgleich neuer Ergebnisse mit vorangehenden notwendig. Ließ sich eine Übereinstimmung von Kategorien feststellen, dann konnten die entsprechenden Äußerungen und ihre zugrundeliegenden kognitiven Strukturen mit Querverweisen versehen und als vorläufig verifiziert angesehen werden. Um die deutungsleitenden Wissensschemata auszudifferenzieren und ihre Verbindungslinien aufzuzeigen, musste ersichtlich werden, dass eine aktive kognitive Struktur eine weitere Deutungsressource eröffnete, die bei erneutem Nachweis als Schemaelement und die ursächliche Wissensstruktur als deutungsleitend bezeichnet wird.

Verdichtung der analysierten Sequenzen

Eine kohärente Gesamtinterpretation verlangt, dass die Verknüpfung aller Interpretationsergebnisse abschließend geprüft wird. Die Verdichtung der Analyseergebnisse erfolgte zirkulär: Ein Interpretationsergebnis einer Sequenz wurde mit denen der anderen Textteile so lange abgeglichen, bis möglichst alle offenen Fragen beantwortet und die Interpretationsthese anhand der Ergebnisse anderer Sequenzen belegt waren. Ansonsten musste auf eine kausale Erklärung verzichtet und auf den manifesten Sinn ausgewichen werden. Aufgrund der Länge der Analysetexte war es hilfreich, beim Abgleich mit einer Tabelle zu arbeiten, in der die Äußerungen in ihrer tatsächlichen Abfolge mit den rekonstruierten Phänomenen in Beziehung gesetzt wurden. Ergaben sich neue Fragen, Interpretationsthe-

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

sen oder Kategorien, dann mussten alle Interpretationsergebnisse erneut auf eine potenzielle Antwort, einen Beleg oder ihre Widerspruchsfreiheit geprüft werden. Erst dann ließen sich die Analyseergebnisse aller Sequenzen zu einem Gesamttext verdichten.

Der Weg zu den Ergebnissen

Den individuellen Problemlösungsprozess zu rekonstruieren war die Grundlage, um die Wissensstrukturen herauszuarbeiten, die bis zum Ende dazu fähig waren, Kohärenz herzustellen und somit als deutungsleitend bezeichnet werden. Dazu konnte erneut die Tabelle zu Hilfe genommen werden, anhand derer sich erkennen ließ, ob ein Schema bei der Textrezeption dominant war und die Aktivierung anderer Wissensressourcen nach sich zog. Für eine Aussage, ob die Irritationsmomente der Probanden von ihren eigenen Wissensstrukturen oder von den textimmanenten Widersprüchen verursacht wurden, wurden die kulturellen Deutungsmuster und die absichtsvoll angelegten Widersprüche der Plakate mit den aktivierten Deutungsschemata der Probanden und ihren Irritationsmomenten kontrastiert. So ließ sich die Qualität der Rezeption definieren.

4. Ergebnisse

Im Folgenden sollen anhand der Datensätze von drei ausgewählten Probanden die Ergebnisse der Datenauswertung rekonstruiert werden. Dabei kann der genaue Ablauf der Auswertung nach den oben beschriebenen Prinzipien aus Platzgründen an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargestellt werden; dafür sowie für die Datensätze der hier nicht berücksichtigten Probanden sei auf die Langfassung der Studie verwiesen.

Die Analyse hat bestätigt, dass es sich bei Textrezeptionsprozessen um höchst individuelle Prozesse handelt, die sich nicht von außen anhand externer Variablen, bspw. durch ‚kulturelle Nähe‘, vorhersagen lassen, vielmehr beeinflussen das je individuell verfügbare Deutungsrepertoire, aber auch metakognitive und affektive Faktoren den Verlauf eines Interpretationsprozesses. Dabei waren die Deutungsressourcen der drei empirischen Rezipienten dafür verantwortlich, ob sich die im Text angelegten Schwierigkeiten mit den auslegungsbedürftigen Stellen und den Irritationsmomenten der Probanden deckten. Die Abhängigkeit von subjektiver Deutungsressource und eingeschlagenen Lösungswegen verdeutlichte sich besonders bei den Irritationsmomenten der Probanden: Widersprüchlichkeiten wurden entweder durch die Falsifizierung des eignen Vorwissens oder durch die Aktivierung eines den Widerspruch glättenden Deutungsschemas gelöst. Stand jedoch kein passendes Schema zur Herstellung von Kohärenz zur Verfügung, dann wurden textuelle Strukturen an das eigene Repertoire angepasst oder ignoriert. Diese Art der Problembewältigung wurde jedoch nur dann eingeschlagen, wenn das vom Text geforderte Wissen nicht aktiviert werden konnte und zudem die eigenen Bedeutungszuschreibungen nicht mithilfe von Reparaturkompetenzen auf ihre Angemessenheit am Text überprüft wurden. Das eigene Vorwissen in Richtung des Textes zu verändern, stellte hingegen für keinen der drei Probanden eine Möglichkeit der Problembewältigung dar.

Die nachfolgende Darstellung der drei individuellen Textrezeptionsprozesse kann hier nur exemplarisch erfolgen. Sie legt das deutungsleitende Vorwissen sowie Irritationsmomente, metakognitive Kompetenzen und die Sensibilität zur Kontextdifferenzierung von Wissensstrukturen offen. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit werden die Dateninterpretationen neben den Zeilenangaben der Transkriptionen mit den wichtigsten Interviewausschnitten belegt. Als Bilanz wird die Qualität der Textrezeption bewertet.

4.1 Die Probandin AH: das Deutungsschema ‚Originalkultur‘

Bei der Probandin AH handelt es sich um eine junge Chilenin, die sich für ein Semester zum Studium der Psychologie in Deutschland aufhielt und deren Sprachkenntnisse im Deutschen etwa auf dem Niveau A2 einzuordnen sind. Die deutungsleitenden Wissens Elemente in ihrem Textrezeptionsprozess waren die komplexen Deutungsschemata *Originalkultur*, auf die sie normalerweise zur Deutung politischer und sozialer Unruhen in Lateinamerika und zur Gruppenabgrenzung zurückgreift (195-370)², und *Rechts*, mit dem sie diskriminierendes Verhalten in chilenischen Institutionen verbindet (426-428).

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

Beim ersten Stimulus aktiviert AH aufgrund des deutschen Kampagnenkontexts und der Hautfarbe des Mannes ihre unvereinbaren Schemata *Deutsch* und *Schwarz*:

weiß nicht ähm .. nicht ein typisch deutsche Mann ähm ja ein schwarz Mann / und .. (schnalzen) ich kann nicht mehr sagen (kurzes Lachen), ich weiß nicht.. ähm ... ja das ist alles (28-30)

Sie projiziert das Schema *Deutsch* aber nicht auf den Mann, da er eine andere Herkunftskultur habe und folglich nicht deutsch sein könne, wie sie später erklärt:

äh .. weil .. er .. hat andere äh .. ob er nicht ein Deutsch wirklich ist, vielleicht hat ich ein anders Kultur originale Kultur / und äh .. ist wie ein Mann, die .. die, die Original, seine originale Kultur nicht lieben, nicht liebt / und . ähm phh und äh . und will eine eine andere Kultur z.B. von Deutschland hat äh .. aber ...vielleicht sind meine Prototyps und ähm ... (Räuspern) .. ähm .. ist schwer (kurzes Lachen) (101-114)

Das für die Falsifizierung verantwortliche Schema *Originalkultur* eröffnet ihr stattdessen die Deutung *Sport*:

ja, ich glaube vielleicht war ein Sportkampagne (26)

Diese verwirft sie allerdings schnell zugunsten des Schemas *Migration*, das aber konträr zur stolzen Körperhaltung des Mannes (*orgullo*, 34) und ihrem Schema *Stolz* steht. Deswegen sei er kein Einwanderer:

oder vielleicht ist äh ist Immigration . ich weiß nicht, keine Ahnung, ist (lachend) nur ein Bild und ja [...] vielleicht, aber .. weil er sehr in in dieses Bild sehr gewinnt äh ist / ist, vielleicht ist nicht ein ein .. ein ... ein Bild von einem ein Mann, die emigrier, emigrieren haben hat (55-57)

Dieser Widerspruch führt dazu, dass AH erstmals das Schema *Diskriminierung* aktiviert (vgl. auch 195-197, 212-222, 235-239, 269-291):

und ja, aber vielleicht ist ein Propagand äh um die Leute, die emigrieren mehr gutes Leben haben zu haben oder ich weiß nicht (kurzes Lachen) (62-64)

Bei der zweiten Version reaktiviert die Probandin aufgrund des jetzt sichtbaren T-Shirt-Aufdrucks ihr Schema *Deutsch* und versucht es trotz der Unvereinbarkeit mit dem zuvor aktivierten Schema *Migration* auf den Mann anzuwenden:

[ja vielleicht ist ein Mann, der .. ähm ..emigrieren hat / und jetzt ähm .. ähm .. glaube, glaubt er, dass ein Deutsch ist .. und ..[...] (laut) ist ein bisschen stark (kurzes Lachen), dass er sagt, dass ist stolz ... weil er ein Deutsch ist ähm (7 Sekunden Pause) (105-108)

Offenbar ist es AH jedoch unmöglich, das geforderte Wissen *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* (105-120, 169-172, 175-187, 426-428) aufzurufen, sodass sie zum einen die im Text angelegten Widersprüche nicht erkennt und sie zum anderen keinen Zweifel an ihrem übergeordneten Schema *Originalkultur* hegt und dieses beibehält. Jedoch lösen die jeweils aktiven Schemata *Deutsch*, *Migration* und *Nationalstolz* in Verbindung mit *Originalkultur* zwei weitere Irritationsmomente aus, deren Bewältigung eine textuelle Umdeutung zur Folge hat: Aufgrund des übergeordneten Schemas *Originalkultur* und der damit verbundenen Vorstellung von *kultureller Identität* (127-129, 299-306, 353-370) können die Schemata *Nationalstolz* und *Migration* nicht voneinander gelöst, *Nationalstolz* nicht mit *Deutsch* verbunden und *Migration* nicht verworfen werden. Deswegen falsifiziert AH *Nationalstolz* schließlich zugunsten von *Assimilation*, um den Widerspruch aufzulösen:

und äh .. ist wie ein Mann, die .. die, die Original, seine originale Kultur nicht lieben, nicht liebt / und . ähm phh und äh . und will eine eine andere Kultur z.B. von Deutschland hat äh .. (111-112)

Was AH unter Assimilation versteht und was sie kritisiert, erklärt sie an späterer Stelle:

nicht die Kultur schneiden / sondern äh das sie äh dass die Leute, die emigrieren können ähm äh ihre Traditionen konservieren in ein neues Land und auch ähm ein neues Kultur äh eine neue Kultur äh lernen, aber nicht ihre originale Kultur abschneiden für ein ein neues Land äh leben (288-291)

Durch diese Sinnzuschreibung stellt sich jedoch das zweite, eigens ausgelöste Irritationsmoment ein, da die Schemata *Nationalstolz* und *Assimilation* (107-108, 118-120, 299-370) für AH trotz ihrer Verbindung zur *Originalkultur* unvereinbar sind:

ja . ähm .. ja ich, ist auch gut, dass die Leute andere Kultur lieben auch / ist so gut, aber .. ähm ein T-Shirt . für mich ich äh das ist wie äh ich will ein Deutsch bin sein / und ja ich ich kann die deutsche Kultur le- lieben auch und ähm viele Kultur lieben, aber .. äh ich glaube das dies Mann, dieser Mann äh äh will wechseln und ähm nur ein deutsch äh äh sein / zu sein und nicht ähm ähm nicht äh ihre originale Kultur äh lieben und konsen- und konsentr konserviert und ja .. das für mich nicht so gut ähm aber phh meine persönliche Meinung (141-147)

Um beide Irritationsmomente glätten und Kohärenz herstellen zu können, verwirft AH das vom Text geforderte Schema *Nationalstolz* und kommt zu *Stolz* zurück (110-114; 118-120). Daraufhin setzt sie ihre Reflexionskompetenz ein und prüft ihre Umdeutung am Text, wodurch sie sich bestätigt fühlt:

ja, ähm .. in dies Bild ist .. er ist wirklich stolz (kurzes Lachen) und . ähm (7 Sekunden Pause) ich kann nur sagen, dass er vielleicht will äh ein wirklich deutsch äh sind (Z. 118-120)

Dadurch verifizieren sich das noch aktive Schema *Diskriminierung* und das übergeordnete Schema *Originalkultur* mit seinen Elementen, und das Kohärenz herstellende Schema *Akzeptanz* taucht auf: Es sei eine Antidiskriminierungskampagne:

vielleicht er ist ein ein ein Propagand für die Leute in Deutschland ähm . mehr Akzeptation äh haben / und ähm .. keine Diskrimination äh äh für die Leute, die aus anderen äh Ländern sind . und ja in dieses, dieses ähm, in dieses Fall ist ein sehr gut äh .. ähm Propagand / (kurzes lachen) (Z. 120-123)

Da sie auf der Basis ihres übergeordneten Schemas *Originalkultur* zu weiteren, darauf basierenden Schemata (*Migration*, *Diskriminierung*, *Akzeptanz*, *Assimilation*, *kulturelle Identität*) kommt, durch die sie dem Plakat einen für sie befriedigenden Sinn zuschreiben kann, zweifelt AH nicht an deren Angemessenheit.

Bei der dritten, nunmehr vollständigen Version des Plakats kann sie die Formulierung „rechte Gewalt“ nicht mit den ihr verfügbaren Deutungsressourcen verknüpfen (426-428), obwohl sie am Anfang des Interviews äußerte, dass sie mit Deutschland auch rechte Einstellungen verbinde (65/66). Sie projiziert daraufhin das ihr vertraute Schema *Rechts* und dessen Element *radikale Diskriminierung* (428-444, 458-462) auf das Bild:

aha ... o.k., aber, ich weiß nicht, wie in Deutschland ist, aber .. in Chile z.B. die . die Institutionen, die sehr äh die rechte sind, sind sehr konservativ / und und vielleicht ein ein bisschen Diskrimi- Diskrimination und ja is / ja gleich, O.K., ähm (426-428)

Dadurch kann die Annahme, es handele sich um eine Antidiskriminierungskampagne (62-64, 120-123), trotz einer weiteren Diskrepanz beibehalten werden:

ja (kurzes Lachen) ähm (6 Sekunden Pause) mhm .. ja, ist ein eine Kampagne, ich glaube . äh für .. ähm ja auch für die Leute nicht nicht nicht äh die Ausländer diskriminieren (436-438)

Der vierte Irritationsmoment, der von den Schemata *radikale Diskriminierung*, *Migration* und *Akzeptanz* ausgelöst wird, hindert die Probandin jedoch daran, das Schema *Rechts* auf die zweite Version anzuwenden. Selbst als der Interviewer sie für die Herleitung einer Gesamtdeutung zum Vergleich der Plakate und zur Reaktivierung des Schemas *Nationalstolz* auffordert, kann sie nur zwei gegensätzliche Aussageintentionen entwerfen: Im dritten Plakat macht sie auf der Basis des Schemas *Rechts* und dessen Teilaspekt *radikale Diskriminierung* eine politische motivierte Konfrontation aus:

aber aber hat auch eine Politik Bedeutung .. und ähm ja, gegen die die extrem Recht und ähm gegen die Meinung äh .. sehr die sehr ähm stark ist und sehr Diskrimination und und äh viel Diskrimination und ähm und kein flexibel äh Meinung / haben ähm [...] ja weil Gewalt, Gewalt, weil . weil ähm die Leute, die ein die eine Meinung eine sehr starke Meinung haben ähm äh haben haben viele Gewalt für die Leute, die mehr mit mehr Freiheit äh leben wollen / und .. ja (438-444)

ja / Deutsche gegen Rechtsgewalt, obwohl ich glaube, dass Rechtsgewalt ja ist sehr stark und nicht so gut, ist auch ein Konfrontation zwischen zwei anders äh denken äh (Z. 458-460)

Dass AH trotz ihrer Irritationsmomente nicht an der Angemessenheit ihrer Interpretation zweifelt, zeigt sich daran, dass sie ihre Sinnzuschreibungen nur selten reflektiert (102-103) und am Text überprüft (118-120). Lediglich beim kulturellen Schlüsselwort „Rechte Gewalt“ zeigt sie eine gewisse Sensibilität für eine kontextabhängige Wissensaktivierung (426-428). Doch die ihr fehlenden Deutungsschemata und die ergiebige Struktur *Originalkultur* verhindern, dass AH eine alternative Bedeutung sucht und deren Eignung am Text prüft, damit eine von beiden deutungsleitenden Ressourcen geleitete kohärente Gesamtaussage ohne die Umdeutung und Ignoranz textueller Strukturen möglich wäre.

4.2 Die Probandin AB: Die Aktivierung kontextabhängiger Wissensstrukturen

Der Deutungsprozess von AB, einer Probandin dänischer Herkunft mit Deutschkenntnissen etwa auf dem Niveau B1, gleicht einem ausgeglichenen Dialog. Sobald der Text durch die kulturellen Deutungsmuster, von denen er Gebrauch macht, ein bestimmtes Schema fordert, wird dieses aktiviert und auf den Text projiziert. Weil die Vorwissensaktivierung von AB exakt mit der vom Text antizipierten zusammenfällt, sind die vier im Text angelegten Überraschungseffekte auch die Irritationsmomente in ihrem individuellen Deutungsprozess (7/8, 43/44, 48-54, 148-155), die sie durch die Falsifizierung ihrer zunächst aktivierten Schemata *radikaler Nationalstolz* (45/46, 177-184) und *Migration* (49-54) löst. Die Deutungsressourcen, die den Sinnbildungsprozess von AB dominieren, sind die Schemata *Deutsch*, *Schwarz*, *Nationalstolz* und *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus*, von denen vor allem letztere als deutschspezifisch und als Wissen über den dänischen Kontext charakterisiert wird (255-260).

Bei der ersten Version des Plakats (ohne Text) erkennt AB neben der schwarzen Hautfarbe des Mannes in seiner Mimik Zielstrebigkeit (11-15), kombiniert diese Beobachtung mit ihren Schemata *Schwarz* und *Sport*. Ihre ersten Deutungen des Plakats als Teil einer Sport- oder Gesundheitskampagne äußert sie aber erst auf Nachfrage des Interviewers (18/19). Das Schema *Deutsch* projiziert sie zunächst nur auf den Kontext der Plakate:

ist das Erste was was mir eingefallen ist ist, dass er vielleicht äh Sportler ist . ähm . Boxer oder . ja irgendwas . vielleicht hat das auch damit zu tun . ähm vielleicht was weiß ich also . irgendeine Sportkleidungskampagne ähm (irgendeine?) Gesundheitskampagne in Deutschland (21-24)

Daraufhin verwirft sie diese Sinnzuschreibungen wieder, fühlt aber eine Diskrepanz, als sie versucht, das Schema *Deutsch* auf den Mann anzuwenden:

(11 Sekunden Pause) Na ja das ist ein Mann also . in einer weiße T-Shirt / und er ist aus Afrika oder . er ist auf jeden Fall ähm er sieht auf jeden Fall nicht aus wie...(7/8)

AB aktiviert das Schema *Rassismus* (24-26), das ihr als dänische (74-84) und internationale Problematik bekannt ist (142-147) und sich daher auch mit dem deutschen Kontext vereinbaren lässt, und erkundigt sich zunächst nach der Angemessenheit der rassistischen Bezeichnung ‚Neger‘:

oder wie sagt man also . wie sagt man eigentlich in Deutschland, ist das politisch korrekt so so Neger zu sagen oder sagt man das nicht? . (kurzes Lachen) nein, er ist schwarz (8-10)

Hier zeigt sich erstmals, dass AB ihre metakognitive Reflexionskompetenz bei einer Irritationswahrnehmung aktiviert, wenn sie vorschnelle Interpretationen vermeiden will. Motiviert vom Schema *Rassismus* vermutet sie eine Antirassismuskampagne:

aber äh . ja natürlich es es könnte ja auch etwas damit zu tun haben dass er schwarz ist und vielleicht eben eine Kampagne gegen Rassismus. (24-26)

Bei der zweiten Version des Plakats (mit T-Shirt-Aufschrift) verwirft AB ihr Vorwissen *Rassismus*, behält ihre Wissens Elemente *Deutsch* und *Schwarz* aber bei. Durch den Bundesadler, die Frakturschrift und den T-Shirt-Slogan motiviert (58-61) greift sie ihre Schemata *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* im Allgemeinen und *Nationalsozialistische Propaganda* im Speziellen auf und aktiviert dadurch die radikale Komponente des Schemas *Nationalstolz*:

(10 Sekunden Pause) Ja also ja das ist . derselbe Mann (kurzes Lachen) / wahrscheinlich ähm jetzt hat er aber eine eine Anschrift auf seinem T-Shirt: Ich bin stolz ein Deutscher zu sein [...] ähm äh ja der Bundesadler [...] Symbol auf Deutschland; was ich auch oft mit der Nationalsozialismus verbinde und auch also die . Schrifttyp . oder wie sagt man? / das ist so ein bisschen altmodisch und ich verbinde das auch mit der Propaganda von . ähm . die Nationalsozialisten (32-39)

Durch die unvereinbaren Wissensstrukturen *Schwarz* und *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* fühlt sie sich irritiert und identifiziert daher den zweiten absichtsvollen Widerspruch der Plakate, der ihr Schema *Rassismus* bestätigt:

aber das ist ja ein Kontrast . / ähm .. weil so wie ich es sehe also sind die . Rechtsradikalen (die sagt?) die Nationalsozialisten sind gegen schwarze Menschen (39/40)

Um den Widerspruch zwischen den Schemata *Schwarz* und *Rassismus* sowie *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* zu glätten, entwirft AB zunächst zwei Deutungen. Bei der ersten verknüpft sie *Nationalstolz* nicht mit *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus*, sondern mit *Schwarz* und *Deutsch*:

wahrscheinlich ist er äh also nur stolsch ein Deutsch- stolz ein Deutscher zu sein und das ist ja auch also . das ist ja gut aber (45/46)

Dass sie den absichtsvollen Widerspruch erkennt, wird in der nachfolgenden Deutung klar:

aber für mich klingt das also . wie ich schon gesagt habe, für mich klingt das . ähm . rechtradikal . auch mit dem Adler und die Schrifttyp, das hängt alles zusammen .. / aber ja natürlich alle könnten ja das sagen . wenn sie das wirklich meinen (leichtes Lachen) (58-61)

Um den Widerspruch aufzulösen, aktiviert sie das Schema *Adoption*:

j-ja also ..er kann ja adoptiert worden sein also . ein Adoptivkind also Adops- seine Eltern hat ihn aus Afrika adoptiert oder was weiß ich [...] (48/49)

AB verwirft diese Deutung im weiteren Verlauf allerdings wieder und greift auf die Schemata *Migration* und *Integration* zurück, als sie den dritten textuellen Widerspruch erkennt und daraufhin ihr dazu gehöriges Wissen aktiviert:

also vielleicht hat seine Familie hier . schon . 50 Jahre gelebt und dann mein ich auf jeden Fall der ist deutsch . ähm aber ursprünglich ist also . seine Hautfarbe und was (is es?) stammt er natürlich aus aus Afrika oder etwas / aber deshalb kann er auch s- s- so gut deutsch sein, er spricht s- sicher gut Deutsch er . hat vielleicht einen Beruf in einer deutschen Unternehmen oder was weiß ich [...] das ist so schwierig auf einem Bild zu sehen (49-54)

Hier setzt sie erneut ihre metakognitive Reflexionskompetenz ein und initiiert einen Kontextvergleich, wodurch sie ihr mit *Dänemark* (103-108) verknüpftes Schema *Integration* prüft:

Sie haben mir äh gefragt, ob ich glaube, dass er deutsch ist / ähm das ist auch ein andere Aussage von von hier in Leipzig was ich erlebt habe, es gibt so viele Nationalitäten hier . ja und ich finde, dass Deutschland auch ein sehr international Land ist . ähm mit mit viele verschiedene . also Nationalitäten nicht nur aus der Türkei, nicht nur aus . ja was weiß ich also . weil in Dänemark haben wir auch sehr viele Nationalitäten, aber nicht so verschiedene Nationalitäten . ähm wie in Deutschland / . unsere Einwanderer stammen . aus fast dieselben Ländern also . haben so eine große Menge von die von Somalia von . ja die Türkei (64-71)

Indem ihre Erfahrungen mit Migration im deutschen Kontext handlungsleitend werden, vermag AB mit Hilfe ihres Wissens um *Migration* die zuvor konträren Deutungsschemata *Schwarz* und *Deutsch* zu verknüpfen, sodass sich der dritte Widerspruch auflöst.

Bei der dritten Version des Plakats fühlt AB sich durch die Formulierung „rechte Gewalt“ sowie den vierten textuellen Widerspruch in ihren Sinnzuschreibungen bestätigt:

(5 Sekunden Pause) also jetzt glaub ich ich versteh die Botschaft ähm . jetzt haben wir schon Überschrift: Deutsche gegen rechte Gewalt. und das heißt also der Mann demonstriert wahrscheinlich gegen die Rechtsradikalismus ähm in Deutschland / . und er er . er nutzt eigentlich diese Kontrast . also es es gibt viele Kontraste . mehrere Kontraste [...] die schwarze Haut, weiße T-Shirt ähm . dass er schwarz ist u- und trotzdem so eine ähm . ähm Slogan (leise) . / benutzt: Ich bin stolz ein Deutscher zu sein . äh mit so nationalsozialistische Untertöne . ja (147-155)

In ihrer Erklärung zur Wirkungsweise der Plakate ist erneut das Schema *Rassismus* aktiv:

mhm . also wieso funktioniert das so also . man man denkt so ein bisschen nach also finde ich auf jeden Fall ein, die Aufmerksamkeit wird gefangen ähm man denkt na ja wieso äh wieso trägt er diese rassistische T-Shirt ähm obwohl er wahrscheinlich nicht ähm Rassist (lachend) ist also . und dann ja reflektiert man so ein bisschen darüber (158-161)

Daraufhin stellt AB alle aktiven Deutungsschemata in der abschließenden Konstruktion einer Gesamtbedeutung infrage, sodass sie *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* nicht mehr auf den Mann, sondern auf die Gruppe der Rechtsradikalen in Deutschland bezieht und die Plakate als Kampagne gegen Rechtsradikale in Deutschland deutet (172-175):

mhm nein ich glaube er meint das ironisch also [...] Ja also ich bin stolz ein Deutscher zu sein . aber wahrscheinlich demonstriert er gegen . äh die Nationalsozialisten die eben schon in Deutschland gibt ähm . und deshalb kann man sein sagen ja . vielleicht ist er nicht so ganz stolz darauf ein Deutscher zu sein, also ich weiß nicht wie ich wie ich das das erklären kann (177-184)

Für AB lassen sich so einerseits die Irritationen zwischen den Schemata *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* und *Schwarz* auflösen (148-155) und andererseits verifizieren sich ihre Zweifel am Schema *Migration* und der radikalen Komponente von *Nationalstolz* (172-175). In ihre Gesamtinterpretation fließen deswegen neben *Deutsch*, *Schwarz* und *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* nur ihr neutrales Wissen *Nationalstolz* ein.

Die Besonderheit im Textrezeptionsverlauf von AB ergibt sich nicht nur durch die Äquivalenz der vom Text geforderten und von der Probandin aktivierten Schemata, sondern durch ihre durchgängige Sensibilität für kontextabhängige Vorwissensaktivierung, die sich darin zeigt, dass sie bei der Übertragung eigener Erfahrungen ihre Sinnzuschreibungen sofort mit ihren Erfahrungen mit Deutschland vergleicht, um so die Angemessenheit des Transfers zu prüfen. Durch den sensiblen Umgang mit ihren Deutungsressourcen erfasst AB abschließend auch das Ziel der Plakate, die Infragestellung nationaler Identität.

4.3 Die Probandin HC: adäquate Gesamtbedeutung vs. inaktive Schemata

Die dominanten Deutungsschemata im Textrezeptionsverlauf von HC, einer Probandin aus Frankreich mit Deutschkenntnissen etwa auf B1-Niveau waren *Deutsch*, *Schwarz* sowie *Rassismus*. Wie der Kontextvergleich offenbarte (142-186), handelt es sich bei dem Schema *Rassismus* um eine persönliche Erfahrung, die es der Probandin möglich machte, dem Bild einen kohärenten Sinn zuzuschreiben.

Bei der ersten Version projiziert HC ihre Deutungsschemata *Schwarz* (12-14) und *Sport* auf den Text, da sie mit der Farbgebung des ersten Stimulus eine Sportkampagne assoziiert:

für Sport ja . ich weiß nicht warum mh . wegen (?) für Sport oder . für männliche Produkt / ja wie z.B. Sportkleidung oder . vielleicht Par- Parfum (18-21)

Durch *Schwarz* und *Sport* eröffnen sich ihr sogleich die Schemata *Rassismus* und *Frankreich* (vgl. 27-31, 35-37, 142-147, 162-166, 173-175), wodurch sie das Plakat als Antirassismuskampagne im Sport deutet, wie sie später erklärt:

mhm ja .. ich (Räuspern) . ich ich kann diese campagne mit einer französische . äh campagne äh . vergleichen . eine mit äh Fußballspieler / gegen äh Rassismus äh . im im Sport . äh . (Schnalzen) sie haben eine .. auch Werbung äh Plakat und äh Fernsehwerbung / und auch ein Lied glaub ich . ja gegen Rassismus ja im Sport und es ist auch ähm alle im weiß und schwarz . und . aber ich glaube das ist eine internationale campagne . äh ähm es äh viele äh Sportler aus verschiedene Länder gibt (142-147)

HC identifiziert bei der zweiten Version sofort den Bundesadler und projiziert erstmals das vom Text geforderte Schema *Deutsch* anstelle von *Frankreich*:

mhm (38 Sekunden Pause) (Schnalzen) O.K. (Räuspern) es ist äh.. derselbe Mann aber . auf seinem T-Shirt ist es äh: Ich bin stolz eine Deutscher zu sein, geschrieben / mit äh .. mit ein deutsches (unverständlich) ich weiß nicht wie sagt man auf Deutsch cet aigle (kurzes Lachen) (42-45)

Hingegen kann sie das Schema *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* nicht aufrufen:

[nein, das ist ein, das ist ist historisches . noch . vielleicht [...] Ich weiß nicht . ich glaube dass ich an diese Satz schon gelesen und .. auf mein deutsche Kurs immer (Mundgeräusch) ja ich weiß nicht (66-69)

Entsprechend bestätigt sich ihre vermutete Kampagnenthematik:

oui ja / .. und .. ja ich denke jetzt das ist gegen Rassismus ja (49)

Doch dann greift HC auf das mit *Frankreich* verbundene Schema *Nationalstolz* zurück, bei dem sie in der Kombination mit *Deutsch* und *Schwarz* bei vielen Menschen eine Irritation vermutet:

weil . ähm . (lächelnd) der Mann ist schwarz aber . er sagt mit seine T-Shirt, dass äh er ist, dass er stolz äh eine Deutscher zu sein ist / und ähm . für . für viele Leute . äh deutsch und schwarz ist vielleicht äh nicht möglich und (53-55)

Den Grund dafür macht HC im Kontextvergleich deutlich, bei dem sich die Verbindung ihrer Schemata *Rassismus*, *Land* und *Frankreich* offenbart (173-175):

ich weiß nicht . ich . glaube, aber (5 Sekunden Pause) vielleicht ist es ein bisschen ähm schwerer . weil ich weiß nicht .. ich wohne im Land und ähm in meiner Region äh viele Leute äh Rassisten sind und äh . diese Plakat äh . kann äh . könnte ähm ein bisschen schockiert oder. aber äh in eine Stadt in einer große Stadt größere Stadt / ähm oui ich denke das ist O.K. (162-167)

Für auf dem Land lebende Franzosen, die sie als Rassisten bezeichnet, entscheide die Abstammung über die kollektive Zugehörigkeit, wonach ein Schwarzer kein Franzose sein könne (162-166), wie sie später erläutert:

weil für die meisten Leute ähm man kann nicht äh französische und schwarz äh sein, aber es ist nur v- es ist viele viele äh an ältere Leute und . sie sie haben immer in ihr kleinen Dorf äh gewohnt und . (175-176)

Diese ihr bekannte Unvereinbarkeit überträgt HC durch den von ihr identifizierten Widerspruch auf die zweite Version, bei der das Schema *Rassismus* deutungsleitend wird (27-31, 35-37, 104-107, 120-123, 130/131). Sie aktiviert zugleich das neutralisierende Schema *Toleranz* (133-137, 162-166) und schließt so auf die übergeordnete Intention des Plakats:

. ich weiß nicht er will äh . zeigen dass er er ist deutsch und er ist auch schwarz und es ist möglich . (55-56)

Da HC tolerantes Verhalten mit der städtischen Bevölkerung verbindet, zu der sie sich auch zählt, erlebt sie trotz des Wissens um einen Widerspruch keine Irritation:

es ist anders ich studiere in Nancy und ähm das ist ganz anders [...] Ja weil die Leute sind mehr äh öffener? Öffner O.K. . und ähm ja . sie sie sind ähm . gewo- gewöhnt äh schwarz und . viele verschiedene Leute zu sehen / . aber ich weiß nicht, ob diese Plakat äh kann ähm . könnte in Frankreich insistiert. vielleicht vielleicht ja aber . vielleicht mit einem Skandal auch (kurzes Lachen) (179-184)

Vielmehr kann sie ihr Schema *Rassismus* durch *Toleranz* so negieren, dass sie das Schema *Deutsch* auf den Mann beziehen und die Frage des Interviewers, ob der Mann Deutsch sei, bejahen kann (58). Dass HC den Mann an keiner Stelle als Migranten betitelt, liegt, abgesehen von dem Schema *Toleranz*, auch an ihrer Auffassung, dass nationale Zugehörigkeit keine Homogenität, sondern eine Identifikation voraussetze:

O.K. (Lachen) ich weiß nicht . äh ich denke dass alle Leute ähm . äh sich äh französisch fühlt . aber sie haben trotzdem ähm .. ja . ja mh . Unterschied zwischen die Region Norden oder . / Süd, aber sie sind alles Französen . (Lachen, I lacht auch kurz) (237-239)

Durch dieses Wissen stellt HC die quasi-natürlichen Kategorisierungen der Plakate im Rezeptionsverlauf trotz des fehlenden Schemas *Migration* infrage und erfasst die Intention des Plakats schon beim zweiten Stimulus: Deutschsein ist keine Frage der Abstammung. Diese Bedeutungskonstruktion kann sie bis zum Ende des Rezeptionsprozesses beibehalten, weil sie bei der Formulierung „rechte Gewalt“ in der dritten Version kein passendes Wissen aktivieren kann:

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

(14 Sekunden Pause) mhm (leichtes Lachen, I auch) . ich weiß nicht ähm (8 Sekunden Pause) ich ich finde dass die . dieser Satz ist . sehr ähm . (Schmalzen) ich weiß nicht ähm . man man sieht an diesen Satz sehr leicht / aber ich glaube dass ähm äh es ist nicht sehr notwendig weil . wir können die . Werbungen (Plakat?) äh verstehen ohne . ohne diese Satz (104-107)

Deswegen greift sie für die Konstruktion einer Gesamtdeutung nur auf ihre Schemata *Deutsch* und *Schwarz* sowie *Rassismus* und *Toleranz* zurück. Das Schema *Nationalstolz* wird nicht noch einmal aufgegriffen, was am Schema *Toleranz* liegen könnte, das es ihr gestattete, das Schema *Deutsch* auch ohne *Nationalstolz* auf den Mann anzuwenden. Durch die drei deutungsleitenden Schemata kann sie die Sinnzuschreibung, es handle sich um eine Antirassismuskampagne, bis zum Schluss beibehalten:

O.K. ähm .. es ist eine .. ähm . eine (leises Lachen) ähm .. eine ein ja eine Werbung .. äh gegen ähm . Rassismus und .. ja (kurzes Lachen) gegen Rassismus in Deutschland (130-131)

Dass ihre Bedeutungskonstruktionen HC zufrieden stellen, zeigt sich durch die fehlende Überprüfung ihrer Sinnzuschreibungen am Text, was auf eine nicht eingesetzte Reflexionskompetenz hindeutet. Deshalb geht sie auch ihren Assoziationen zum T-Shirt-Slogan nicht weiter nach, als der Interviewer sie direkt auf die von ihr ignorierte Leerstelle *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* aufmerksam macht (66-69). Sensibilität für eine kontextabhängige Vorwissensaktivierung zeigt HC nicht. Selbst wenn sie die Thematik und die Aussageintention der Plakate erfassen kann, verliert das Plakat durch das inaktiv bleibende Schema *Nationalsozialismus/Rechtsradikalismus* bei der Konstruktion der Gesamtbedeutung deutlich an Komplexität. Die Angemessenheit ihrer Deutungen zu beurteilen, fällt daher schwer.

5. Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellte Auswertung der vorliegenden Daten unserer Pilotstudie hat zumindest insofern die Vorannahmen bestätigt, als die Sinnzuschreibungsversuche aller drei Probandinnen sich als hochgradig komplexe und zudem höchst individuelle Prozesse erwiesen haben. Zwar haben alle drei Probandinnen immer wieder auch auf Deutungsressourcen zurückgegriffen, die sie dem Repertoire jeweils spezifisch nationaler Diskurse entnommen haben, diese wurden aber in allen Fällen mit Repertoires aus anderen Diskursen verschränkt, in den je individuellen Deutungshaushalt integriert und zusammen mit anderen Schemata für den je individuellen Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozess nutzbar gemacht. Von einer einfachen Determiniertheit der Lernenden durch ihre vermeintliche Zugehörigkeit zu ihrer ‚nationalen Kultur‘ kann daher ebenso wenig die Rede sein wie von der einfachen Dichotomisierung von ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘, wie sie im Rahmen des Interkulturalitätsparadigmas meist vorgenommen wird. Insofern hat sich die Notwendigkeit derartiger empirischer Studien zu individuellen Sinnzuschreibungsprozessen dadurch noch einmal eindrucksvoll bestätigt, lässt sich doch nur so die Komplexität solcher Prozesse konkret und nachvollziehbar belegen und das in unserem Fach nach wie vor übliche Denken in hochgradig simplifizierenden Kategorien nationaler Zugehörigkeit nachhaltig erschüttern und überwinden. Gleichwohl sollen die teilweise gravierenden begrifflichen, theoretischen und methodischen Probleme, die unsere Pilotstudie auch offen gelegt hat, nicht verschwiegen werden. Einige der aus unserer Sicht wichtigsten Probleme seien abschließend kurz erläutert:

1. Im Hinblick auf das hier gewählte Verfahren der Datenerhebung hat sich beispielsweise das Sprachproblem als weit gehend ungelöst herausgestellt. Bei einigen der Probanden lässt sich zumindest der Verdacht nicht von der Hand weisen, dass ihre (begrenzten) sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen einen erheblichen Einfluss auf die im Interview dokumentierten Sinnzuschreibungsprozesse hatten und dass die Aktivierung bestimmter Schemata möglicherweise von der jeweils gesprochenen Sprache abhängt. Von der in allen Interviews angebotenen Möglichkeit, dass die Probanden bei Ausdrucksnot auch auf die Erstsprache zurückgreifen konnten, wurde nur in ganz seltenen Ausnahmefällen Gebrauch gemacht. Für künftige Fälle sollten Interviews daher von vornherein sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache geführt werden. Allerdings ist dabei auch zu beachten, dass die gesamte methodologische Literatur zur qualitativen Sozialforschung das angesprochene Sprachproblem bisher fast völlig ignoriert hat und davon ausgeht, dass Probanden, Interviewer und Datenauswerter dieselbe Sprache sprechen. Es

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

fehlen daher entsprechende Erfahrungen und Modelle, an die die empirische Forschung zu kulturellen Lernprozessen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache anknüpfen könnte.

2. Das zweite Problem betrifft das hier gewählte Verfahren der Datenauswertung und dessen Abhängigkeit von der Interpretationsleistung des Forschers. Selbst durch Analyseprinzipien als methodische Kontrolle der Auslegung lässt sich sein Einfluss auf die Ergebnisse nicht ausreichend kontrollieren. Diese Gefahr wird durch fehlende Äußerungen der Probanden begünstigt, da der Forscher gewillt ist, sich nicht damit zufriedenzugeben, was die Probanden selbst zur Sprache gebracht haben, sondern die eigene Logik für kohärente und aussagekräftige Analyseergebnisse über die Logik der Daten stellt und diesen einen Interpretationsüberschuss hinzufügt. Um aber entscheiden zu können, wann eine frühere Sequenz mit einer Nachfolgenden erklärt werden darf und welche Kooperationen zwischen Wissensstrukturen bestehen, kann auf das logische Denkvermögen und die empathische Haltung des Interviewers nicht verzichtet werden. Die entwickelte Methode ist deswegen mit der Gefahr einer ‚weichen‘ Auslegung verbunden, weil sie die Gütekriterien Validität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit nicht ausreichend gewährleisten kann. Dieses Dilemma könnte möglicherweise durch eine kommunikative Validierung und/oder, um für einen Erkenntnisfortschritt komplementäre Analyseergebnisse zu erhalten, eine Validierung durch Methoden triangulation gelöst werden.

3. Der begriffliche und theoretische Rahmen, innerhalb dessen unsere Pilotstudie angesiedelt war, verortet die kulturellen Lernprozesse, die Gegenstand der empirischen Forschung sein sollen, in einem Spannungsfeld von deutschsprachigen Texten und Diskursen auf der einen und individuellen Sinnzuschreibungen anhand verfügbarer Wissensressourcen andererseits. Dem sollte die oben vorgenommene Unterscheidung zwischen kulturellen Deutungsmustern (diskursive Ebene) und individuellen Deutungsschemata (kognitive Ebene) ja gerecht werden, und auch die vorgenommene Datenauswertung hat die individuellen Deutungen ausschließlich auf einer kognitiv-individuellen Ebene angesiedelt. Dadurch aber war es nicht möglich, die individuell vorgenommenen Sinnzuschreibungen und insbesondere die dabei herangezogenen Wissensressourcen wieder auf die Diskurse zurück zu beziehen, denen sie entnommen sind, wodurch wiederum der irreführende Eindruck entstand, individuelle Sinnzuschreibungen und Wissensressourcen seien eben rein individuell und der Diskursivität entzogen. Hier gilt es künftig über alternative Modelle nachzudenken, die die vorgenommene Aufteilung in eine diskursiv-kulturelle und eine kognitiv-individuelle Ebene wieder zurücknehmen und beides wieder stärker miteinander verzahnen, d.h. insbesondere der Diskursivität individueller Deutungsschemata wieder stärker gerecht werden.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2005), Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. *Deutsch als Fremdsprache* 42/3, 155-160.
- Altmayer, Claus (2006a), Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2006b), Landeskunde – eine (auch) empirische Wissenschaft? Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur empirischen Erforschung kultureller Lernprozesse. In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hrsg.), *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. München, Oktober 2005*. München: Oldenburg, 243-265.
- Bechtel, Mark (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bohnsack, Ralf (2008), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 43-60. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>.

- Kain, Patricia (1998), *How to Do a close reading. Writing Center at Harvard University* [Online: <http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/CloseReading.html>. 20.08.2010].
- Kallenbach, Christiane (1996), *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kurt, Ronald (2004), *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK.
- Lamnek, Siegfried (2005), *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lüders, Christian (1991), Deutungsmusteranalyse. Annäherung an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 377-408.
- Lüders, Christian (1994), Rahmenanalyse und der Umgang mit Wissen. Ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 107-125.
- Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2007), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Raden, Rolf van (2003), *Close reading, exemplarisch. Hanseclevers Der Sohn (1913)*. [Online: <http://www.rolf-van-raden.de/wordpress/wp-content/uploads/2006/11/rvr-closerreading.pdf>. 20.08.2010]
- Rickes, Joachim (1999), Das ungenaue Lesen in der gegenwärtigen Germanistik. Ein Plädoyer für das scheinbar Selbstverständliche: Close reading. *Wirkendes Wort* 49/3, 431-444.
- Rittelmeyer, Christian & Parmentier, Michael (2006), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schramm, Karen (2001), *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wernet, Andreas (2006), *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Anmerkungen

¹ Vgl. <http://www.deutschegegenrechtengewalt.de> (Zugriff: 16.08.2010); wir danken den Verantwortlichen der Initiative Deutsche gegen rechte Gewalt für die Erlaubnis, das Material zu verwenden.

² Die Zeilenangaben hier und im Folgenden beziehen sich auf das Transkript der analysierten Interviewdaten, das aber aus Platzgründen hier nicht mit abgedruckt werden kann; hier sei auf die voraussichtlich 2011 erscheinende Langfassung des vorliegenden Beitrags verweisen.