

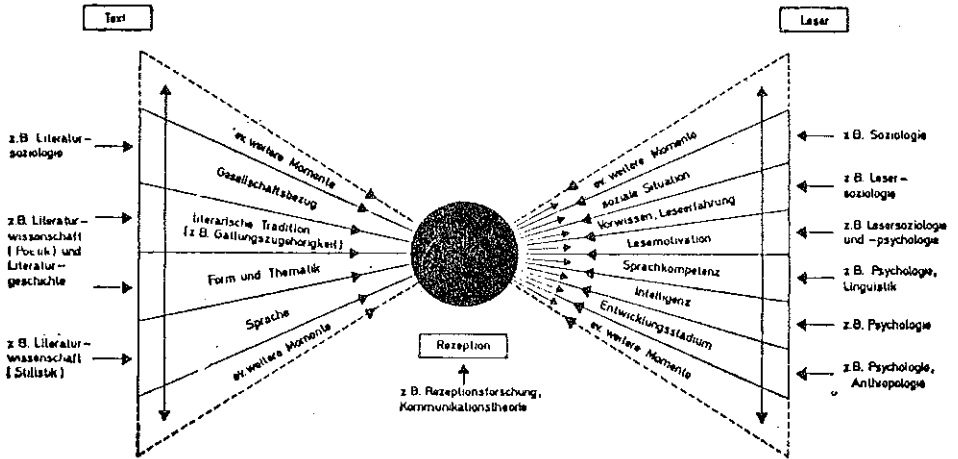
Prof. Dr. Gerhard NEUNER
Gesamthochschule
Kassel

**FREMSPRACHLICHER TEXT UND UNIVERSELLE
LEBENSERFAHRUNGEN - ASPEKTE EINER
THEMENORIENTIERTEN FREMSPRACHENTEXTDIDAKTIK**

1. Textforschung - Leserforschung - Leseforschung

Daß Textverstehen kein passives Aufnehmen von Information, sondern ein höchst aktiver Vorgang «im Kopf» ist, ist im letzten Jahrzehnt — mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung — etwa durch die *Rezeptionsforschung* und die *Literatursemiotik* (vgl. Warning (Hrsg.), 1975; Heuermann/Hühn/Röttger (Hrsg.), 1975; Iser, 1976, (1984 2); Eschbach/Rader (Hrsg.) 1980; Hess-Lüttich, 1981; Janik, 1985), durch die Forschungen zur *Verständlichkeit von Sach- und Fachtexten im Lernprozeß* (vgl. Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan, 1981; Mandl/Stein/Trabasso, 1984; Kintsch/van Dijk, 1985 (1978) Kintsch/Vipond, 1980), durch die *Gedächtnispsychologie* und *Psycholinguistik* (Hörmann, 1978; Aebli, 1980/1; Engelkamp (Hrsg.), 1984) verdeutlicht worden. Je nach dem Erkenntnisinteresse gilt dabei das Augenmerk den «Textmerkmalen», den «Lesermerkmalen» oder den «Merkmalen des Verarbeitungsprozesses». In den genannten Arbeiten finden sich eine Reihe von Faktorenmodellen, die ihr Zusammenwirken im Verstehensprozeß zu verdeutlichen suchen. Hierzu zwei Beispiele :

Beispiel 1: Faktorenmodell von Heuermann/Hühn/Röttger (1975):



Beispiel 2: Faktorenmodell von Kintsch/Vipond (1980):

Textmerkmale:

- Propositionsdichte
- Argumentationsdichte
- Kohärenz der Textbasis
- Worthäufigkeit
- Satzlänge
- Textlänge

Lesermerkmale:

- Effizienz der Selektionsstrategien
- Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses
- Vorwissen
- Zielsetzung/Aufgabenorientierung
- Erwartungen

Merkmale des

Verarbeitungsprozesses:

- Anzahl der in einem Verarbeitungszyklus aufgenommenen Propositionen
- Anzahl der Suchprozesse im Langzeitgedächtnis
- Anzahl der Interferenz (Folgerungen)
- Anzahl der Umorganisationen

Den genannten Modellen gemeinsam ist, daß sie von einem *intra-kulturellen* Vorverständnis des Verstehens, d.h. von der Annahme eines *gemeinsamen sprachlichen Zeichensystems* und eines *gemeinsamen kulturellen und pragmatischen Kontexts* zwischen Autor/Text und Leser ausgehen.

Im *fremdsprachlichen* Verstehensprozeß treffen jedoch *unterschiedliche* sprachliche Zeichensysteme und unterschiedliche kulturelle und pragmatische Kontexte aufeinander. Um fremdsprachliche, d.h. interkulturell bedingte Verstehensprozesse zu analysieren, muß man deshalb gegenüber den eben skizzierten Modellen insbesondere die *Leserperspektive* — und folglich auch die Verarbeitungsmerkmale — genauer ins Auge fassen. Das bedeutet zum einen, daß *neue* Faktoren in die Überlegungen einbezogen werden müssen, die die *Differenz* der Leserperspektive gegenüber der Textperspektive hervortreten lassen.

Krusche (1981 - 1985) hat diesen Aspekt der Differenz weiter ausgeführt :

«Im einzelnen lassen sich zwischen dem muttersprachlichen und dem nicht-muttersprachlichen und jenseits dieser Dichotomie zwischen allen Lesern verschiedener Kulturzugehörigkeit folgende Differenzen (wobei von denen der eigentlichen Sprachkompetenz abgesehen wird) formulieren :

Differenzen

- a) im kulturhistorischen, insbesondere im literarhistorischen Vorwissen
- b) infolge der Prägung durch verschiedene Sprachstrukturen
- c) infolge der Prägung durch verschiedene gesellschaftsgeschichtliche Entwicklungen samt den daraus erwachsenen aktuellen soziopolitischen Problemlagen
- d) infolge der Prägung durch verschiedene Kulturtraditionen (Religion, Kunstfunktion, philosophische Systeme)
- e) infolge der Prägung durch verschiedene Primär-Erfahrungen aus Klima, Landschaft, «Natur» samt deren Folgen für das Vorstellungsspektrum
- f) im Verhältnis zur Tradition überhaupt, der literarischen Tradition insbesondere, dem Begriff der Kontinuität der eigenen Geschichte, dem Bewußtsein mithin eigenkultureller Identität (hierbei spielt die Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit zu einer der Großkulturen außerhalb Europas, deren Unabhängigkeit/Abhängigkeit von Europa eine besondere Rolle).

Zum anderen bedeutet es, daß Faktoren, die in den weiter oben skizzierten Modellen vorfindbar sind, *anders gewichtet* und *anders aufeinander bezogen* werden müssen. So spielen etwa Fragen nach dem Vorwissen und nach der Sprachkompetenz eine wesentlich andere Rolle im fremdsprachlichen Verstehensprozeß, weshalb auch die *Strategien des Verstehens anders entwickelt und eingesetzt* werden als im muttersprachlichen Verstehensprozeß (Karcher, 1986).

2. «Kritische Stellen» in einem fremdsprachlichen Text im Hinblick auf das Textverständnis

Karcher (1986) hat ein differenziertes «Lesemodell» vorgelegt, das sich auf die *Leserperspektive* konzentriert und Forschungsergebnisse u.a. der Gedächtnispsychologie und der Psycholinguistik, die für das Lesen in der Erstsprache und in der Fremdsprache relevant sind, zu integrieren versucht. Karcher geht insbesondere auf Fragen der Dekodierung (visuelle Analyse; Transkodierung; Wortidentifikation) im Bereich des Wortverständnisses, der Bedeutungselaboration (syntaktische Analyse; semantische Dymanisierung) im Bereich des Satzverständnisses und der Sinnkonstitution (strukturelle Analyse; pragmatische Analyse; Makrooperatoren) im Bereich des Textverständnisses ein und bezieht sie einerseits auf Prozesse, die im Langzeitgedächtnis aktiviert werden, berücksichtigt aber andererseits auch affektive Mobilisatoren, die im Verstehensprozeß entscheidend mitspielen.

Seine Vorschläge zur Weiterentwicklung einer Fremdsprachenlegistik setzt bei den festgestellten Interferenzbereichen an: im Wortschatzbereich ist bewußtes Eingehen auf die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Berücksichtigung der Synonymik; Erfassen der stilistischen und soziolinguistischen Lexemvarianten bei der Entwicklung eines Wiedererkennenswortschatzes) nötig, im Bereich der Syntax sollte expliziter Grammatikunterricht, bezogen auf das rezeptive Beherrschen der geläufigsten schriftsprachlichen Syntaxmuster und ihrer Indikatoren betrieben werden, im Textbereich sollten insbesondere die fremdsprachentypischen formalen Schemata (wie z.B. Textsorten) und die unterschiedlich strukturierten Inhaltsschemata in einem kontrastierenden Verfahren herausgearbeitet werden.

Im Gegensatz zu Karcher beschäftigt sich Krusche (1986) mit den *Eigenschaften von - literarischen - Texten*, die unterschiedliche Leserreaktionen hervorrufen können und deshalb vermittlungsrelevant sind.

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist der Hinweis, daß jeder Text sich auf Bereiche außertextlicher Wirklichkeit bezieht (Kontext), sie sozusagen «anspielt». Texte erhalten durch diese Referenzstruktur kulturelle *Bestimmtheit*.

Krusche weist an zwei Gedichten von Goethe (*Römische Elegien V* und *Willkommen und Abschied*) eine Reihe solcher Referenzschemata nach:

- Autorenvita;
- Gesamtwerk des Autors;
- kulturgeschichtliche Reihe;
- Lebenspragmatik/universelle Erfahrung;
- angesagte (bewußtgewordene) Innerlichkeit;
- Naturbezug.

In jedem Text lassen sich solche Referenzstrukturen - in unterschiedlichem Umfang mit unterschiedlicher Deutlichkeit bzw. Differenzierung und in unterschiedlicher Verknüpfung - vorfinden. Dabei stellt das Aneinandergrenzen und Ineinanderübergehen der einzelnen Referenzschemata jeweils eine besondere *Rezeptionsschwelle* dar, die der besonderen didaktischen Aufmerksamkeit bedarf. Dies betrifft insbesondere solche Anschlußstellen, wo historisch vermittelte Referenzbereiche mit solcher universeller Lebenserfahrung miteinander verknüpft sind:

«Je größer, so läßt sich sagen, die Zahl der Übergänge zwischen verschiedenen Referenzschemata innerhalb eines Textes ist, und je größer darin insgesamt die Bedeutung der kulturvermittelnden Referenzschemata, desto höher dürfte die vom Text in Anspruch genommene kulturelle Kompetenz des Lesers sein» (Krusche, 1986, 430).

Karcher (1986) verweist auf zwei besonders interferenzanfällige Bereiche bei der Interpretation fremdsprachlicher Texte:

- auf der Ebene des Wortverständnisses (Dekodierung) sind es die Unterschiede in den Konnotationen;
- auf der Ebene des Textverständnisses (Sinnkonstitution) sind es die kulturell geprägten Unterschiede in den Inhaltsschemata.

Auf diesen zuletzt genannten Aspekt bezieht sich Krusche (1986), wenn er von der jeweils kulturspezifischen Referenzstruktur von (literarischen) Texten spricht. Dabei deutet er eine Art Schwierigkeitsskala kultureller Determiniertheit im Verständnis fremdsprachlicher Texte an, die von «universalistischen» Referenzbezügen, die einen unmittelbaren, interkulturellen Zugang zum Text ermöglichen, bis hin zu stark eigenkulturell geprägten Referenzbezügen (etwa in der kulturgeschichtlichen Reihe, in der ein Text steht), die den fremdsprachlichen Text als «verschlossen» erscheinen lassen und dessen Erschließung ein hohes Maß an Wissen über die fremde Kultur beim Leser voraussetzt.

3. Zur «Offenheit» und «Verschlossenheit» eines fremdsprachlichen Textes

Wir stoßen an dieser Stelle bei unseren Überlegungen auf ein Phänomen, das für die - didaktisch orientierte - Fragestellung, wie man den «Schwierigkeitsgrad» fremdsprachlicher Texte im Hinblick auf Möglichkeiten der Sinnkonstitution (Inhaltsschemata) einschätzen und Abstufungen vornehmen kann, höchst interessant ist.

Folgt man Karchers Hinweis, daß auf der Dekodierungsebene die kulturspezifische *Konnotation* von Begriffen wie auch bei der Sinnkonstitution eines Textes die *Inhaltsschemata*, die beim Leser eigenkulturell normiert sind, zu ganz erheblichen Fehldeutungen am fremdsprachlichen Text führen können und bezieht man Krusches Hinweis auf die im fremdsprachlichen Text vorhandenen - fremdkulturell geprägten - Referenzschemata und die sich daraus ergebenden Rezeptionsschwellen (d.h. Knotenpunkte von Verständnisschwierigkeiten) in die Überlegungen mit ein, dann wird deutlich, daß es nicht die «Leerstellen» (im Sinn der Iserchen Definition) bzw. die «Unbestimmtheiten» (Steinmetz, 1977), *an sich* sind, die *eigenkulturelle* Deutungsaktivitäten des Lesers auslösen, sondern, daß es die Stellen im Text sind, die auf *universelle Erfahrungsschemata* verweisen, an denen diese Deutungsaktivitäten des Lesers, dessen kulturelle Herkunft von dem des Textes verschieden ist, ansetzen.

Je ausgeprägter solche, auf eigenkulturelle Erfahrung bezogenen Referenzmöglichkeiten im fremdsprachlichen Text sind, desto weniger wahrscheinlich werden Interferenzen kulturspezifischer Konnotationen den fremdsprachlichen Leser auf die falsche Fährte führen, desto einfacher kann sich «Sinnkonstitution» am Text entfalten, desto weniger hinderlich werden die fremdkulturell geprägten Referenzschemata sein, die ja auf Vermittlung vorgefaßter, d.h. hermeneutisch ermittelbarer *Bedeutung* des Textes ausgelegt sind (wobei - wie Krusche (1986) bemerkt - Referenzen auf Autorenvita und zeitgenössischen Hintergrund sich als besonders «spenig» erweisen).

Für den Leser eines fremdsprachlichen Textes stellen andererseits nicht nur die Anschlußstellen zwischen den Referenzschemata Rezeptionsschwellen dar, es sind nicht weniger auch die fremdkulturell determinierten Referenzschemata selbst, die Schwierigkeiten bereiten. Der fremdkulturell geprägte Leser steht im Deutungsprozeß also nicht nur von einer *Kombinationsnotwendigkeit* der Schemata, sondern auch vor einer *Komplettierungsnotwendigkeit* - um die Iserche Terminologie zu gebrauchen - im Hinblick auf die Schemata selbst. Diese doppelte Aktivität bei der Interpretation fremdsprachlicher Texte ergibt sich aus der Tatsache, daß das in intrakultureller Kommunikation vorhandene Be-

zugssystem gemeinsamer Erfahrung von Text/Autor und Leser, der gemeinsame Wahrnehmungsraum und der Assoziationspielraum, den beiden Teilen (Schmidt, 1973, 158) nicht vorausgesetzt werden kann, sondern - annäherungsweise - erst hergestellt werden muß.

Vermutlich muß zuerst der Versuch der Komplettierung der Schemata unternommen werden, bevor der Versuch der Vernetzung der Schemata (Kombination) einsetzen kann - wobei anzumerken ist, daß auch die Art der Vernetzung eigenkulturell geprägt ist (nicht nur die Auffüllung der Schemata).

Wir haben festgestellt, daß fremdsprachliche Texte leichter verständlich sind, wenn der Leser bei universellen Erfahrungsschemata anknüpfen kann. Wir fragen deshalb nach interkulturell vorhandenen Erfahrungsbereichen. Wenn Lintons Feststellung —

«Behind the seemingly endless diversity of culture patterns there is a fundamental uniformity» (Linton, 1952) —

zutrifft, wenn es also so etwas wie interkulturell vorhandene und vermittelbare Erfahrungsbereiche menschlicher Existenz gibt - so lautet unsere Hypothese -, dann könnte man sich vorstellen, daß sie zum gemeinsamen Bezugspunkt von *cross cultural comprehension* —interkulturelles Verständnis— im fremdsprachlichen Verstehensprozeß werden könnten. Wir hätten dann bei der inhaltlichen Bestimmung der Auswahl fremdsprachlicher Texte für den Unterricht ein Kriterium, das von den Themen her auf «Zugänglichkeit» und «Erschließbarkeit» deutet.

Es läßt sich vermuten, daß solche Erfahrungsbereiche zwar jeweils kulturspezifische (und individuelle) *clusters*, d.h. Ballungen vom Konnotationen bündeln, daß aber der übergreifende «gemeinsame Nenner» menschlicher Erfahrung den Zugang zum Verständnis erleichtert, ja überhaupt erst erschließt. Es wäre dann sichergestellt, daß — entsprechende fremdsprachliche Kompetenz vorausgesetzt — bei der inhaltlichen Erschließung solcher Texte *elementare* Mißverständnisse vermieden werden könnten und daß die Ebene der affektiven, d.h. der intentionalen und motivationalen Zuwendung zum Thema gesichert wäre. Mit anderen Worten: die gemeinsame menschliche Erfahrungsbasis würde nicht nur den Zugang zum fremdsprachlichen Text eröffnen, sie würde auch Interesse und Zuwendung dessen sicherstellen, der sich mit dem Text befaßt.

4. Universalien menschlicher Erfahrung als Grundlage interkulturellen Verstehens

Mit dem Universalienproblem haben sich seit langem eine Vielzahl von Wissenschaftszweigen befaßt - von der Philosophie (vgl. Stegmül-

ler (Hrsg.), 1978) und der Linguistik (vgl. Greenberg (Hrsg.), 1963 bis zur Sozialpsychologie (vgl. Erikson 1963) und Anthropologie mit ihren verschiedenen Disziplinen (zur Kulturanthropologie vgl. König/Schmalfuß (1972); zur vergleichenden Kulturanthropologie vgl. Kohlbeig/Tuniel (1978); zur systematischen Anthropologie vgl. Rudolph/Tschohl, 1977), nicht zu vergessen die vergleichende Sozialisationsforschung (vgl. Liegle (1980).

Für unsere Fragestellung sind insbesondere die Forschungen der Vergleichenden und der Systematischen Anthropologie von Interesse. Wenngleich Liegle (1980) auf das «...Fehlen eines allgemeinen, transkulturellen Bezugssystems für die Analyse von Entwicklungsverläufen auf der Ebene der Persönlichkeit und auf der Ebene sozialer Systeme sowie für die Analyse des Verhältnisses zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft/Kultur...» (201) verweist und hervorhebt, «...daß die theoretische und empirische Klärung wesentlicher Rahmenbedingungen des Alltagslebens ... in der westlichen Sozialisationsforschung keine Tradition hat...» (203), lassen sich doch eine Reihe von Entwürfen zur Systematisierung elementarer menschlicher Daseinserfahrung finden, die für uns aufschlußreich sind.

Ich führe als Beispiel die Klassifizierung von Rudolph /Tschohl (1977) an, die - wenngleich sehr allgemein formuliert - in ihrer Systematik ergiebig ist.

Rudolph /Tschohl benennen einen Katalog sogenannter «Kulturdimensionen», als deren eines Merkmal «... Vorkommen in allen bekannten menschlichen Sozietäten...» (207) bezeichnet wird:

- (1) Wirtschaft
- (2) Technik
- (3) Erziehung
- (4) Sinnsysteme
- (5) Kunst
- (6) Sozialordnung
- (7) Sozietätsorganisation
- (8) Verwandtschaftssysteme
- (9) Gesundheitsfürsorge

Definitionen zu den einzelnen Bereichen (208 f.)

Wirtschaft: «Menge der kulturell beeinflussten oder normierten Handlungen zur Herstellung und Aufrechterhaltung der materiellen Versorgung»

Technik: «Menge der kulturell beeinflussten oder normierten Handlungen zur Herstellung und/oder Aufrechterhaltung lebensfördernder materieller Hilfsmittel»

Erziehung: «Menge der kulturell beeinflussten oder normierten Handlungen zur lebensfördernden Beeinflussung des Nachwuchses»

Sinnsysteme: «Kulturell beeinflusstes oder normiertes psychisches System zum Zweck zufallsbeschränkender Orientierung in (Ausschnitten) der Wirklichkeit»

Kunst: «Menge der kulturell beeinflussten oder normierten formal gestaltenden Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke»

Sozialordnung: «Menge der kulturell beeinflussten und / oder normierten Handlungen zur Herstellung und / oder Aufrechterhaltung der Verlässlichkeit der Sozialbeziehungen»

Sozietätsorganisation: «System der kulturell normierten und institutionalisierten Handlungen zur Aufrechterhaltung der Sozietät»

Verwandtschaftssysteme: «Kulturell normiertes System aus familialen bzw. familial bezogenen Zusammenhängen/Systemen innerhalb einer Sozietät»

Gesundheitsfürsorge: «Menge der kulturell beeinflussten oder normierten Handlungen zur Herstellung und/oder Aufrechterhaltung der (binormalen) Anpassung».

Exkurs:

Funktionale Anthropogeographie und Geographiedidaktik

Es ist für unsere Problemstellung aufschlußreich zu sehen, daß in der Didaktik der Fächer, die als Bezugsfächer landeskundlich - inhaltlichthematischer Fragestellungen des Fremdsprachenunterrichts gelten dazu gehören insbesondere Geographie und Geschichte - seit einiger Zeit vergleichbare Fragen diskutiert werden (vgl. Neuner 1972).

So hat sich in der Geographiedidaktik eine Wandlung von der Systematik der Faktenvermittlung der *Ländergeographie* hin zur *Sozialgeographie* vollzogen.

Bobek (1948, s. 121) leitet aus der empirischen Geographie sechs Funktionskreise ab:

1. biosoziale Funktionen (Fortpflanzung und Aufzucht zwecks Erhaltung der Art);
2. oikosoziale Funktionen (Wirtschaftsbedarfsdeckung und Reichtumsbildung);
3. Politische Funktionen (Behauptung und Durchsetzung der eigenen Geltung);
4. Toposoziale Funktionen (Siedlungsordnung des bewohnten und genutzten Landes);

5. Migrosoziale Funktionen (Wanderungen, Standortsänderungen)
6. Kulturfunktionen (soweit landschafts- oder länderkundlich belangreich).

Parzsch (1964) führt den Begriff der *kategorialen Grunddaseinsfunktionen* ein. Diese sind:

1. Sich fortpflanzen und in (privaten und politischen) Gemeinschaften leben
2. Wohnen
3. Arbeiten
4. Sich versorgen und konsumieren
5. Sich bilden
6. Sich erholen
7. Verkehrsteilnahme, Kommunikation, Information.

Für die Sozialgeographie von grundlegender Bedeutung ist die Verschmelzung von «Raum» und «Gesellschaft»:

«Der sozialgeographische Raum erscheint aus dieser Sicht als verortetes Bezugssystem menschlichen Handelns, das bei der Entfaltung der Grundfunktionen sozialen Daseins entsteht» (Ruppert/Schaffer, 1969, 237).

Sozialgeographie definiert sich demnach als «... die Wissenschaft von den räumlichen Organisationsformen und raumbildenden Prozessen der Grunddaseinsfunktionen menschlicher Gruppen und Gesellschaften...» (Schaffer, 1968, 205).

Diese Systematik universeller Kulturdimensionen und kategorialer Grunddaseinsfunktionen kann uns Hinweise zur Bestimmung universeller Erhabungsbereiche interkultureller Kommunikation geben.

Dabei müssen solche Kataloge präzisiert und differenziert werden.
u.z.

- a) im Hinblick auf die Handlungsperspektive (Erfahrungen entstehen durch Handeln; der Stellenwert kulturspezifischer Erfahrung muß in interkultureller Kommunikation ausgehandelt werden, wenn Verstehen und Verständigung in der fremden Sprache gelingen soll);
- b) Im Hinblick auf die personale Perspektive (kulturspezifische Erfahrungen sind in interkultureller Kommunikation jeweils individuell vermittelt).

4.1. Zur Handlungsperspektive interkultureller Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Sicht

Der Handlungsaspekt menschlicher Erfahrung wird insbesondere in der Kategorisierung von Grunddaseinsfunktionen angedeutet. Er spielt auch in den neueren Entwürfen zur Didaktik des Fremdsprachenunterrichts - Kontextualismus; *situational teaching* etc., insbesondere im Konzept der kommunikativen Didaktik - bei der Formulierung übergreifender pragmatischer, d.h. auf Sprachverwendung ausgerichteter Ziele eine wichtige Rolle (vgl. u.a. Neuner (1979)). So wird etwa in der beim Europarat entwickelten *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger/Müller/Schneider, 1980) formuliert:

«Der Lernzielbestimmung... liegt eine pragmatische Beschreibung der Kommunikation zugrunde. Sie ist also bestimmt durch gegenwärtige Forschungsrichtungen, die unter Bezeichnungen wie «Pragmatik», «pragmatische Linguistik», «Sprechhandlungstheorie» und ähnlichen bekannt sind.

Kommunikation wird dabei als Ereignis und Handlung verstanden und ausgehend von extra-linguistischen Faktoren beschrieben.

Im Modell zur Bestimmung der Lernziele... werden vor allem die folgenden pragmatischen Faktoren unterschieden:

- die Kommunikationsteilnehmer, ihre Rollen und Beziehungen
- der äußere situative Rahmen
- die Kommunikationsform (Medium)
- Einstellungen und Sprechakte
- das Thema

Zur Gewinnung eines Restes für die Auswahl sprachlicher Ausdrucksmittel wird unterschieden zwischen allgemeineren Konzepten wie «Gegenstand» oder «Zeit» («Allgemeine Begriffe») und spezielleren Konzepten wie «Kleidung» («Spezifische Begriffe») (6).

Die in der *Kontaktschwelle* angeführten Themen sind im Hinblick auf die fremdsprachlichen Bedürfnisse einer ganz bestimmten Zielgruppe - nämlich von Erwachsenen im europaischen Kontext - formuliert:

«Zur Zielgruppe gehören Erwachsene,

- die für kürzere Aufenthalte in deutschsprachigen Länder oder Regionen reisen und sich dort im Kontakt mit deutschsprechenden Muttersprachlern in nicht berufsspezifischen Situationen verständigen wollen

und/oder

- die im eigenen Land oder in Drittländern gelegentliche, nicht

berufsspezifische Kontakte mit Deutschsprechenden (Muttersprachlern/Nichtmuttersprachlern) haben oder haben wollen» (13.)

Für diese Zielgruppe werden Kategorien «Themenbezogener Verhaltensbeschreibungen» genannt (27) :

- «1. Personalien; Informationen zur Person
2. Wohnen
3. Umwelt
4. Reisen und Verkehr
5. Verpflegung
6. Einkaufen und Gebrauchsartikel
7. Öffentliche und private Dienstleistungen
8. Gesundheit und Hygiene
9. Wahrnehmung und Motirik
10. Arbeit und Beruf
11. Ausbildung
12. Fremdsprache
13. Freizeit und Unterhaltung
14. persönliche Beziehungen und Kontakte
15. Aktualität; Themen von allgemeinem Interesse».

Der Zusammenhang der Mehrzahl dieser Themen und den oben verlisteten Grunddaseinsfunktionen ist offensichtlich.

Berücksichtigt man die bisher gewonnenen Hinweise zu «Kulturdimensionen», zu «Grunddaseinsfunktionen» und zu «themenbezogenen Verhaltensbeschreibungen», dann läßt sich ein erster Versuch der Systematisierung universeller Erfahrungsbereiche unternehmen.

Die folgende Liste ist nicht abgeschlossen, d.h. sie kann - und muß - «weitergeschrieben» werden und sie muß insbesondere im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen präzisiert und differenziert werden, wenn sie für fremdsprachendidaktische Zwecke nutzbar gemacht werden soll.

Universelle Lebenserfahrung als Grundlage interkultureller Kommunikation :

1. Geburt und Tod
2. Personale Identität («Ich»/Existenz/personale Eigenschaften)
3. Leben in einer Familie (Verwandtschaftssysteme/private Gemeinschaften : «Wir»/Ähnlichkeitsbeziehungen/Zugehörigkeit)
4. Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft (Sozialordnung/Sozietätsorganisation : «Wir»)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft/Liebe : Beziehungen der Geschlechter)

6. Wohnen
7. Umwelt (Physische Eigenschaften/Umweltbezug und -relationen)
8. Arbeiten (Existenzsicherung)
9. Ausbildung/Erziehung
10. Erholung/Kunst (Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke : Freizeit und Unterhaltung)
11. Versorgung/Konsum
12. Verkehrsteilnahme/Mobilität (Erfahrung von Raum)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen/Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundsein - Kranksein/Hygiene)
15. Erfahrung von Norm - und Wertsystemen (Ethik/Religion/Sinnsysteme)
16. Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung)
17. Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Reflexion und innere Repräsentation von Realität/Imagination/Erinnerung/Selbstreflexion/Emotionalität etc.)

4.2. Personale Perspektive und interkulturelle Kommunikation

Bei der Präzisierung und Differenzierung der einzelnen Kategorien für fremdsprachendidaktische Zwecke müssen die *konkreten* Lebenserfahrungen der jeweiligen Zielgruppe ins Auge gefaßt werden. Es liegt auf der Hand, daß etwa französische Germanistikstudenten, die sich in einem landeskundlichen Seminar mit dem Thema «Wohnen» beschäftigen, bei ganz anderen Lebenserfahrungen anknüpfen und deshalb ganz andere Aspekte des Themas attraktiv finden als etwa Germanistikstudenten in Thailand, oder daß innerhalb eines Kulturkreises Angehörige unterschiedlicher Altersgruppen oder sozialer Schichten an denselben Themen und Texten ganz unterschiedliche Erfahrungsperspektiven entwickeln. Es besteht weiter kein Zweifel darüber, daß auch innerhalb solcher Zielgruppen ganz erhebliche *individuelle* Unterschiede an Lebenserfahrung vorfindbar sind.

Man kann davon ausgehen, daß sich innerhalb eines Kulturkreises im Sozialisationsprozeß (durch Familie; Kindergarten; *peer group*; Schule; Beruf; Hochschule; Massenmedien etc.) eine kulturell und sozial geprägte «Grundpersönlichkeit» (Claessens, 1972, 157) bildet, die jedoch in ihrer kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motivationalen, moralischen, politischen, etc. Entwicklung individuelle Züge erkennen läßt.

Wir können dann (mit Boekarts (1979)) annehmen, daß im Langzeitgedächtnis dieser «Grundpersönlichkeit» *verallgemeinerte Konzepte von Weltwissen und Weltbewertung* (vgl. Kohlberg, 1978) ausgebildet

werden, daß aber auf der *episodischen Ebene* (was ich erlebt habe; woran mich etwas erinnert) und auf der *Planebene* (wie ich damit umgehe; was ich damit vorhabe/anfange) Konzepte *individuell* ausgeprägt werden.

5. Einige Folgerungen für die Auswahl von Themen und Texten im Fremdsprachenunterricht

Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß fremdsprachliche Texte, deren Themen sich auf universelle Lebenserfahrungen beziehen, für den Leser leichter zugänglich sind, weil ihm unmittelbar den Eindruck vermitteln mit der Sache «elementar» vertraut zu sein. Wenn ein Text jedoch über das neue «Sprachwissen» hinaus nicht auch neues «Weltwissen» vermittelt, wirkt er auf den Leser *banal*. Viele Texte des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts, die nur auf die Vermittlung neuen Sprachwissens ausgerichtet sind, haben diesen Mangel: für einen Studenten - gleichgültig, welchem Kulturkreis er angehört - ist es banal, im Deutschlehrwerk zu erfahren, daß auf dem Kopf Haare sind. Was ihn allenfalls interessiert, ist die Frage, was «Haare» auf deutsch heißt. Was ihn aber, betroffen machen könnte - und deshalb interessieren wird -, ist etwa die Erkenntnis, daß die Art, wie man Haare schneiden läßt und trägt, in der fremden Welt Ausdruck von kollektivem

- oder individuellem - Lebensgefühl sein kann, von «Zugehörigkeit» oder «Protest». Unausweichlich wird er in dem Lernprozeß, der dadurch initiiert wird, seine eigenen - eigenkulturell geprägten - Konzepte von Weltwissen und Weltbewertung, von individueller Lebenserfahrung an dem messen, was er der fremden Welt als «Botschaft» empfängt.

Vertrautes wird auf diese Weise im Lernprozeß «fraglich», d.h. es wird «fremd» (Rollendistanz), Unterschiede werden Bewußt, eine *Spannung des partiellen Nichtverstehens entsteht*, die die Motivation für Mehr-wissen-wollen-über-die-fremde-Welt auslöst. Die Spannung im Lernprozeß löst sich erst, wenn eine sinnvolle «Brücke» eine Balance zwischen »fremder« Erfahrung und «eigener» Erfahrung hergestellt wird (Erkennen und Aushalten, daß es neben dem «Eigenen» etwas «Fremdes» gibt, das die eigene Lebensperspektive, den eigenen «Horizont» erweitert.

Diese Spannung kann aber in «Frust» und Lernverweigerung umschlagen, wenn im Text die fremdkulturellen Referenzbezüge zu komplex sind und die Referenzschwellen zu dicht beieinander liegen. Im Bereich der *Sachtexte/Landeskundetexte* sind es oft komplexe Referenzstrukturen auf der Konzeptebene, die den Zugang zum Text verstellen, während Texte, die sich auf die episodische Ebene oder die Pla-

nebene beziehen (z.B. Falldarstellungen; Texte mit ausgeprägtem Handlungsablauf) meist einfacher zugänglich sind.

Die beiden folgenden Texte wurden mit einer gemischten Gruppe ausländischer Germanistikstudenten (Europa; Fernost) besprochen (Die Texte stammen aus Mittelstufenlehrwerken).

Beispiel 1:

Gehälter, Löhne, Preise

- In der Bundesrepublik sind ungefähr 27 Millionen Menschen berufstätig. Mehr als ein Drittel davon sind Frauen. Etwa 10 % sind Gastarbeiter, von denen die meisten aus der Türkei, aus Jugoslawien, Italien, Griechenland und Spanien kommen. In der Landwirtschaft arbeiten nur 8 %, in der Industrie aber 49 %, also knapp die Hälfte aller Berufstätigen. In der Industrie arbeitet man pro Woche 40 Stunden oder weniger. Samstags und sonntags ist meistens frei; wo das nicht möglich ist, erhält man einen Zuschlag, d.h. einen höheren Stundenlohn.
- 10 Die meisten Männer arbeiten bis zum Alter von 65 Jahren. Frauen bis zum Alter von 60 Jahren. Alle bekommen danach bis zu ihrem Tod eine Pension oder eine Rente. Beamte erhalten bis zu 75 % ihres Gehalts. Angestellte und Arbeiter wesentlich weniger.
- 15 Im Alter von 35 Jahren verdient ein Arbeiter in einer Autofabrik monatlich etwa 2800 DM, in der Textilindustrie 2200 DM, ein Bauarbeiter 2500 DM, eine Verkäuferin in einem Kaufhaus 1800 DM, ein Grundschullehrer 3500 DM, ein Lehrer am Gymnasium 4500 DM, ein Professor an der Universität etwa 6000 DM, ein praktischer Arzt zwischen 8000 und 15000 DM. Von diesen Löhnen und Gehältern muß
- 20 man etwa 30 % und mehr für Steuern und Versicherungen abziehen, um das Nettoeinkommen zu erhalten.

Beispiel 2:

Eine Familie aus der DDR: Familie Wagner

Monika und Jürgen Wagner — beide Jahrgang 1949 — wohnen in Großolbersdorf im Erzgebirge. Beide sind Facharbeiter in der Fabrik «dkk Scharfenstein», in der Haushaltskühlschränke produziert werden.

Monika ist Qualitätsprüferin in der Endkontrolle. Jürgen arbeitet als Einrichter an verketteten Werkzeug - Automaten. Beide decken Feh-

ler und Mängel auf, kontrollieren Qualitätsnormen oder beseitigen Störungen.

Wagners bewohnen drei Zimmer in einem alten 4 Familienhaus an der Hauptstraße. Im Monat zahlen sie 30 Mark Miete, bei einem Einkommen von 1300 bis 1400 Mark. Die Wohnung ist gut eingerichtet. Wagners arbeiten gut und so können sie sich manches leisten. Jetzt warten sie ungeduldig auf den neuen PKW «Wartburg», obwohl es der gebrauchte Wagen vor der Haustur auch noch recht gut tut. Sie haben 2 Kinder: Der große Sohn Enrico besucht mit seinen 9 Jahren die 3. Klasse der Großolbersdorfer Oberschule, interessiert sich da besonders für Mathematik, und zu Hause für das kleine Brüderchen. Marco ist 10 Monate alt und der Liebling der Familie. Seit Marcos Geburt nimmt Frau Wagner ihr Babyjahr, d.h. sie bleibt daheim, kann sich intensiv um beide Kinder kümmern und erhält 70 % ihres Verdienstes weiterbezahlt. Nach dem Babyjahr kann sie nicht gleich wieder arbeiten gehen, da es für Marco im Ort keinen Krippenplatz gibt. Aus diesem Grund hat sie eine unbezahlte Freistellung für 2 weitere Jahre beantragt und auch erhalten.

Während etwa niederländische Studenten den Text «Gehälter, Löhne, Preise» relativ einfach fanden und sich nur für die Abweichungen in einem offensichtlich gleich strukturierten Erfahrungskonzept interessierten (wer verdient wo mehr? Was ist teuer/billiger? etc.), bot derselbe Text Studenten aus der VR China eine Fülle von Schwierigkeiten im Detail — und Gesamtverständnis, da sie offensichtlich zu fast jedem Referenzbereich, der angesprochen wird, andere Erfahrungen mitbringen und auch nicht ohne weiteres erkennen, daß die einzelnen Referenzbereiche Teil eines komplexen Bezugssystems von «Arbeit/Verdienst/Status/Steuern und Versicherung/Nettoeinkommen etc.» sind. Die Einzelkonzepte (z.B. Arbeit; Verdienst; Konsum) werden deshalb auf ein völlig anders strukturiertes übergreifendes System eigenkultureller Erfahrung bezogen, was zu einer sehr verzerrten Wahrnehmung der inhaltlichen Aussage des Textes in Bezug auf landeskundliche Information führt.

Text 2 — eine Falldarstellung —, die sich ebenfalls mit Fragen der Arbeit, des Verdienstes und des Konsums beschäftigt, fanden die niederländischen Studenten schwieriger als den ersten Text, u.z. vor allem wegen einzelner, ausgeprägter fremdkultureller Referenzbereiche (z.B. «dkk Scharfenstein»; «Einrichter an verketteten Werkzeug-Automaten; Babyjahr etc.), während die chinesischen Studenten ihn als vergleichsweise einfacher einstufen: die von den niederländischen Studenten monierten Referenzbereiche konnte man zunächst ausklammern, ohne das Gesamtverständnis des Textes zu beeinträchtigen, da

der Text bei weitem nicht so viele Referenzschwellen aufweist wie der Text «Gehälter, Löhne, Preise».

Was ein *fiktionaler Text* an ganz unterschiedlichen Deutungen auslösen kann, möchte ich am folgenden Gedicht von R.O. Wiemer «unbestimmte Zahlwörter» aufzeigen.

Unbestimmte Zahlwörter

alle haben gewußt
viele haben gewußt
manche haben gewußt
einige haben gewußt
ein paar haben gewußt
wenige haben gewußt
keiner hat gewußt

aus : *Beispiele zur deutschen Grammatik - Gedichte*
Berlin, 1971.

Linguistisch gesehen, ist der Text einfach.

Auf der Wortschatz — und Grammatikebene gibt es keine Schwierigkeiten. Man kann also eine eindeutige, für alle Leser gleiche Deutung des Textes erwarten.

Ich habe den Text von Teilnehmern an einem Seminar im Aufbaustudiengang «Deutsch als Fremdsprache» spontan schriftlich interpretieren lassen und greife einige Deutungen heraus :

Eigendeutung :

Für mich als Deutscher — und vermutlich für alle Angehörigen meiner Generation — hat der Text eindeutig Bezug zur Zeit des Faschismus und zu den Verbrechen, die damals begangen worden sind (Judenverfolgung).

Deutungen von Studenten (nur orthographisch geglättet) :

Deutsche Studentin, ca. 25 Jahre alt :

Alle, viele, manche usw. haben von einem Vorgang gewußt. Ich denke bei diesem Gedicht an Vorgänge im Zusammenhang mit Macht- ausübung, Verhungernlassen, Sterbenlassen bei Krankheit, auch an Nichtintegration und Verachtung in der Bundesrepublik.

— eine eindeutig gesellschaftspolitisch — zeitbezogene Deutung
Türkischer Student :

Das ist politisch gemeint. Zum Beispiel :

am Anfang haben alle Leute gewußt, wenn ein Land durch die Militärregierung führt, wenn diese Militärregierung nicht gut ist, und die Leute wissen, daß diese Militärregierung nicht gut ist (am Anfang), Aber später oder am Ende können sie das nicht erklären, weil sie von der Militärregierung Angst haben. Deswegen am Anfang alle haben gewußt, aber am Ende keiner hat gewußt.

— eine eindeutig gesellschaftspolitisch auf die *eigenen* Erfahrungen bezogene Deutung —

Thailändische Studentin :

Meiner Meinung nach geht es hier um die Wahrheit, die nicht einfach zu wissen und zu entdecken ist. Viele Menschen glauben, daß sie diese Wahrheit besitzen und erkennen. Ich denke an die Wahrheit im buddhistischen Sinn, daß man sich selbst kennen und sich in die Einheit der Welt lösen soll. Das Wort «Wissen» in diesem Gedicht ist nur ein Wort, nur eine Sprache, die man einfach sprechen kann. Aber in Wirklichkeit versteht niemand, oder weiß niemand. Deshalb ist die Zahl der Wissenden geringer und geringer. Es geht hier wahrscheinlich um das echte Wissen, das man gar nicht reden kann. Nachdem ich dieses Gedicht gelesen habe, denke ich sofort an einen kleinen Spruch von Tao und zwar «Ein Wissender redet nicht, ein Redender weiß nicht!»

— eine der kulturellen Eigenerfahrung entsprechende philosophisch — theologische Deutung! —

Thailändische Studentin :

«Wissen» in diesem Gedicht bezieht sich auf Kenntnisse, die zu bekommen sind. In der Welt, oder in der Gesellschaft, gibt es ja viele Kenntnisse, von denen alle Leute Bescheid wissen, aber bestimmte Kenntnisse, wie Fachkenntnisse, Tradition usw. haben Begrenzung in sich selbst. Nicht jeder kennt die andere Kultur wie seine eigene. Einige Sachen werden nur in bestimmten Gruppen abgeschlossen. Der Grad der Begrenzung ist unterschiedlich. Niemand weiß, wer etwas weiß und wie weit. Manchmal glaubt man, daß man viel weiß, d.h. Kenntnisse von verschiedenen Bereichen hat, aber eigentlich nichts weiß. Und genau umgekehrt, gibt es viele Gegenstände der Wirklichkeit, die bis jetzt niemand entdeckt oder erkannt hat. Eine bestimmte Sache, die keiner gewußt hat, ist die Wirklichkeit des Lebens (die Wahrheit der Existenz).

— auch hier eine philosophische Deutung —

Indonesische Studentin :

«Wissen» in diesem Gedicht bezieht sich auf das Leben und Kenntnisse der Menschen. Alle — viele — manche usw. sind Menschen, die für ihr Leben kämpfen, aber sie wissen nicht, wie lange sie leben. Um ihre Wünsche im Leben zu erfüllen, ist die Kenntnis für sie von großer Bedeutung. Sie versuchen mit ihrer Kenntnis die Welt zu kennen. Aber die Welt ist zu groß. Wenn sie ihren Wunsch nicht erfüllen können und der Welt nicht anpassen können, genießen sie das Leben nicht und denken an die andere Welt, da sie überhaupt nicht wissen, wann ihr Leben zu Ende ist.

— eine existenzialphilosophische Deutung —

Studentin aus der VR China

«Wissen» hat in diesem Gedicht immer denselben Sinn. Die Bedeutung ist ungefähr: «von etwas bewußt sein». Etwas, das ziemlich wichtig ist: entweder etwas, das passiert ist, oder eine philosophische Idee vom Leben. Die Bedeutung dieses Wortes ändert sich nur in Beziehung auf das Subjekt. Vom Subjekt hängt es ab, ob das Wort selbst eine große Wichtigkeit hat, ob die Leute bewußt sind oder nicht.

— auch hier eine eher philosophische Deutung —

Studentin aus der VR China

Ich vermute, daß «Wissen» sich auf den 2. Weltkrieg beziehen könnte. Diese unbestimmten Zahlwörtern könnten um das deutsche Volk gehen «Alle haben gewußt» — und auch «viele» — bedeutet, daß das Volk endlich klar einsieht, daß alle daran beteiligt waren. «Keiner hat gewußt» könnte bedeuten, daß sich jeder am Schluß der Verantwortung entziehen wollte. «Manche» «Einige» «ein paar» «wenige» bezieht sich auf einen kleineren Kreis, der je nachdem verschiedene Verantwortung trägt.

— Sie hat als einzige der ausländischen Studenten die eigenkulturellen Erfahrungen ausgeklammert und versucht eine Deutung *aus der Perspektive der Zielkultur*, indem sie eine historische Einordnung versucht.

Der Text hat drei Referenzbereiche, die für den ausländischen Lernenden — gleich welcher Herkunft — ohne weiteres durchschaubar sind, d.h. zu universellen Erfahrungskonzepten gehören:

- die abgestuften Mengenangaben (von «alle» bis «niemand»)
- «Wissen»
- Bezug zur Vergangenheit.

Es ist kein Zufall, daß so strukturierte fiktionale Texte, d.h. «einfache» Texte, beim fremdkulturell geprägten Leser ganz unterschiedliche Deutungsaktivitäten auslösen. Er empfindet wegen des Fehlens der fremdkulturellen Referenzschwellen zunächst keinen Widerstand, seine *eigene* Lebenserfahrung als Deutungsfolie zur Sinnermittlung heranzuziehen. Diese eigenkulturell geprägten Deutungen stehen bei Texten dieser Art *gleichrangig* neben der Bedeutungsermittlung, die sich aus der Zuhilfenahme des kulturellen Umfeldes des Textes selbst (und des Autors) ergibt. Da der Leser bei solchen Texten *unmittelbaren* Zugang zum «Sinn» findet - und aus der Aktivierung seines eigenen Vorwissens auch finden kann —, wird er erst in einem *zweiten* Schritt danach fragen, was der Autor gemeint haben könnte und welches die Bedeutung des Gedichts in seinem eigenen Kontext sein könnte.

Es zeigt sich, daß fiktionale Texte, deren Referenzstruktur «offen», d.h. sowohl für eigenkulturelle als auch für fremdkulturelle Deutung zugänglich sind — Texte also, die sich auf universelle Erfahrungen beziehen —, ganz besondere didaktische Qualitäten für den *Anfangsunterricht* entwickeln. Man könnte mit Hilfe solcher Kriterien eine Progression des Schwierigkeitsgrades literarischer Texte für den Einsatz im Unterricht anlegen.

Deutlich wird aber auch, daß die Arbeit mit solchen Texten eine spezifische Methodik der Texterschließung nahelegt: sie beginnt mit der Aktivierung eigenkultureller Referenzschemata («Was *mir* als Leser der Text bedeutet») und führt zum Einbezug der Referenzbereiche des kulturellen Kontextes, zu dem der Text selbst angehört (soziokulturelle, biographische, literaturwissenschaftliche, literaturgeschichtliche, rezeptionsgeschichtliche etc. Daten).

BIBLIOGRAPHIE

- Aebli, H.: **Denken : Das Ordnen des Tuns**, Stuttgart, Band 1 : 1980, Band 2 : 1981.
- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G.: **Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache**, Strassburg, 1980; (München 1982).
- Ballstaedt, S. = P., Mandl, H., Schnotz, W., Tergán, S. - O.: **Texte verstehen, Texte gestalten**, München — Wien — Baltimore, 1981.
- Bobek, H.: «Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie», in: **Erdkunde**, 1948, 121 f.
- Boekaerts, M.: **Toward a Theory of Learning Based On Individual Differences**, Ghent 1979.
- Claessens, D.: «Enkulturation : Konditionierung der 'kulturellen' Rolle und Einführung in die 'soziale' Rolle», in: König/Schmalfuß, 1972, 157 f.

- Engelkamp, J. (Hrsg.) **Psychologische Aspekte des Verstehens**, Berlin - Heidelberg - New York - Tokyo, 1984.
- Erikson, E. H.: **Identität und Lebenszyklus**, Frankfurt 1966.
- Eschbach, A., Rader, W. (Hrsg.): **Literatursemiotik**, 2 Bände, Tübingen, 1980.
- Greenberg, J. H. (ed.): **Universals of Language**, Cambridge, Mass., 1963.
- Hess - Lüttich, E. W. B.: **Soziale Interaktion und literarischer Dialog**, Berlin 1981.
- Heuermann, H., Hühn, P., Röttger, B. (Hrsg.): **Literarische Rezeption**, Paderborn 1975.
- Hörmann, H.: **Meinen und Verstehen, Grundzüge einer psychologischen Semantik**, Frankfurt 1978.
- Iser, W.: **Der Akt des Lesens**, München 1976 (2 1984).
- Janik, D.: **Literatursemiotik als Methode**, Tübingen 1985.
- Karcher, G. L.: «Aspekte der Fremdsprachen - Legetik. Zur Differenzierung von erst - und fremdsprachlichem Lesen», in: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, 1985, 14-35.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A.: «Toward a model of text comprehension and production», in: **Psychological Review** 85 (1978), 363 - 378.
- Kintsch, W., Vipond, D.: «Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory», in: L. G. Nilsson (ed): **Memory Processes**, Hillsdale, N. J. 1979, 329 - 365.
- König, R., Schmalfuß, A. (Hrsg.): **Kulturanthropologie**, Düsseldorf 1972.
- Kohlberg, L., Turiel, E.: «Moralentwicklung und Moralerziehung», in: G. Portele (Krsq.): **Sozialisation und Moral**, Weinheim/Basel 1978, 47. f.
- Krusche, D.: «Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte» in: Wierlacher, A. (Hrsg.): **Das Eigene und das Fremde**, München 1985, 413 - 433.
- Krusche, D.: «Leseunterschiede. Zum Interkulturellen Leser-Gespräch», in: Wierlacher, A. (Hrsg.): **Das Eigene und das Fremde**, München 1985, 369 - 390 (Nachdruck aus **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache** 1981.)
- Liegle, L.: «Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung» in: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): **Handbuch der Sozialisationsforschung**, Weinheim/Basel, 1980, 197 - 226.
- Linton, R.: «Universal Ethical Principles»: an Anthropological View», in: R. Anshew (ed.): **Moral Principles of Action**, New York 1952, 79 f.
- Mandl, H., Stein, N. L., Trabasso, T. (ed.): **Learning and Comprehension of Text** Hillside, N. J. - London, 1984.
- Neuner, G.: «Entwicklungen in der Geographiedidaktik und deren Bedeutung für die Didaktik der Landeskunde des Englischunterrichts», in: Christ, H., Piepho, H. - E. (Hrsg.): **Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker**, Gießen, 1976, Limburg, 1977, 333-5.
- Neuner, G. (Hrsg.): **Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts**, Paderborn 1979.
- Partzsch, D.: «Zum Begriff der Funktionsgemeinschaft» in: **Mitteilungen des deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung**, 1964, Heft 4, 3 - 10.
- Rudolph, W., Tschohl, P.: **Systematische Anthropologie**, München, 1977.
- Ruppert, K., Schaffer, F.: «Zur Konzeption der Sozialgeographie», in: **Geographische Rundschau** 1969, 205-214.
- Schaffer, K.: «Prozeßhafte Perspektiven sozialgeographischer Stadtforschung», in: **Münchener Studien zur Sozial - und Wirtschaftsgeographie**, 1968, 205 f.

- Schmidt, S. J. : **Texttheorie**, München 1975.
- Stegmüller, W. : (Hrsg.) : **Das Universalienproblem**, Darmstadt 1978.
- Steinmetz, H. : **Suspensive Interpretation. Am Beispiel Franz Kafkas**, Göttingen 1977 (zitiert bei Krusche (1986), Fußnote 26).
- Warning, R. (Hrsg.) : **Rezeptionsästhetik**, München 1975.
- Wiemer, R. O. : **Beispiele zur deutschen grammatik - gedichte**, Berlin 1971.
-