

Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Juliane House

Die Aussage, daß die Sprache im wesentlichen in der Realität der Kultur verwurzelt ist, kann sicherlich ohne Schwierigkeiten akzeptiert werden. Genau wie aber diese enge Verflechtung von Sprache und Kultur in die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts (FU) zu übersetzen ist—darüber ist seit langem heftig debattiert worden. In meinem Artikel möchte ich folgendes versuchen:

1. etwas Licht in die Diskussion um den modischen Ausdruck "interkulturelle Kompetenz" zu bringen, indem ich ihn der sog. "Kommunikativen Kompetenz" gegenüberstelle,
2. einen Weg vorzuschlagen, wie die unleugbare Verbindung von Sprache, Denken und Kultur durch die Bereitstellung eines Satzes von auf empirischen Arbeiten beruhenden (exemplarischen) Hypothesen über interkulturelle Unterschiede erhellt werden kann, und schließlich
3. zu zeigen, wie empirische Forschung im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht umgesetzt werden kann.

1. Interkulturelle Kompetenz und Kommunikative Kompetenz

Der Begriff "Interkulturelle Kompetenz" hat seinen Vorgänger, die "Kommunikative Kompetenz", als neues globales Ziel für den DaF-Unterricht fast verdrängt und ist zu einem ebenso sinnentleerten Modewort verkommen. Zum Vergleich beider Begriffe soll zunächst noch einmal bedacht werden, was unter "Kommunikativer Kompetenz" zu verstehen ist. Kommunikative Kompetenz wurde vor 25 Jahren von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1972) definiert als eines Sprechers und Lerners grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache. Es ist dies ein sehr breit gefaßter Begriff, der die beiden für die Sprache wesentlichen Perspektiven, die intraorganismische (psychische) und die interorganismische (soziale), in sich vereint. Eine andere berühmte gewordene Sicht Kommunikativer Kompetenz ist die von Canale und Swain (1980). Sie sehen Kommunikative Kompetenz als bestehend aus:

- grammatischer Kompetenz, d.h. der Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also der Elemente des sprachlichen Codes;
- soziolinguistischer Kompetenz, d.h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen;
- Diskurskompetenz, d.h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen;
- strategischer Kompetenz, also die Beherrschung derjenigen verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z.B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen drei Kompetenzgebiete.

In der deutschen Fremdsprachendidaktik hat sich jedoch nicht diese weit gefaßte Sicht von Kommunikativer Kompetenz als Ziel des FUs durchgesetzt, sondern eine viel idealisiertere Auffassung von Kompetenz als z.B. die von Chomsky, nämlich ein sich aus Habermas' Begriff der Kommunikativen Kompetenz abgeleiteter Begriff, der Kommunikative Kompetenz in Beziehung setzt zu einem Wissen um universale Aspekte der Sprache, die die

menschlichen Sprachhandlungen innerhalb einer herrschaftsfreien, von gesellschaftsbedingten Zwängen befreiten, sog. "idealen Sprechsituation" möglich machen. Besonders einflußreich war hier der Ansatz von Piepho (1974), der Habermas' Gedanken zur Kommunikativen Kompetenz für die Verwendung im FU adaptiert und insbesondere die Idee der Herrschaftsfreiheit oder "Emanzipation" durch das Lehren und Lernen von Fremdsprachen betont hat, d.h. durch die und in der Fremdsprache sollen Lerner eine Art emanzipatorische Sozialisation erreichen—eine eindeutig soziokulturelle Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht, in der die sprachliche Komponente—ein wichtiger Teilbereich in Hymes' und Canale/Swains Konzeption—keine bedeutende Rolle spielt. Ein solches "Herunterspielen" des sprachlichen Bestandteils in der Zielsetzung für den FU wird nun, so scheint es mir, gegenwärtig neu aufgelegt in der Art und Weise, wie "Interkulturelle Kompetenz" definiert wird—meines Erachtens zu einseitig, zu idealistisch, zu ideologisch. Sehr häufig wird "interkulturelle Kompetenz" rein affektiv-verhaltensorientiert gesehen und mit Aussagen wie "die fremde Kultur verstehen", "Vorurteile abbauen", "zu Toleranz fähig sein", "ethnozentrische Sichtweisen vermeiden" usw. umschrieben.

Wichtig sind hier die sozialen und emotionalen, ja sogar psychotherapeutischen Fortschritte der Lerner. So betrachten z.B. Schneider-Wohlfahrt et al. (1990) "interkulturelle Kompetenz" als die Fähigkeit von Sprechern verschiedenen Alters und Geschlechts, friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung in einer Gesellschaft zusammenzuleben, und Hermann (1987) glaubt, daß das Lernen einer Fremdsprache als "Therapie" verwendet werden kann, um die eigene Identität zu stärken und dabei die Wunden zu heilen, die durch die Sozialisation in und durch die Muttersprache entstanden sind. Die Lernziele im FU bestehen dann im wesentlichen darin, soziale Kontakte knüpfen und aufrechterhalten zu können, ohne daß sprachliche Korrektheit betont wird. Obwohl ich nichts gegen solche Ziele einzuwenden habe—wie könnte man auch, wollte man nicht als ethnozentrisch und chauvinistisch diffamiert werden—Ziele, die die seit langem widerlegte starke Version der Whorfschen Hypothese implizieren (daß also mit dem Lernen einer neuen Sprache notwendigerweise ein neues Weltbild, ein neues Denken, eine neue Identität erworben wird), so wende ich mich doch gegen die anti-grammatische, anti-sprachliche Sicht, die solche Ansichten zur Interkulturellen Kompetenz implizieren, denn sie gehen von einer völligen Fehleinschätzung der Natur und der Schwierigkeit des Erlernens einer fremden Sprache aus. Eine solche nachgerade gefährliche Haltung—gefährlich, weil den Lernern hier suggeriert wird, daß die sprachliche Seite des Fremdsprachenlernens ja nicht so wichtig ist—läßt sich in vielen, die sprachlichen Seiten des Fremdsprachenlernens unverantwortlich disqualifizierenden Bemerkungen entdecken, wie z.B. der von Osterloh (1986: 84), der die Fremdsprachenlerner "weit weg von dem Ziel bloßen sprachlichen Lernens führen will." [meine Übersetzung] Wohin, frage ich mich.

Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht werden traditionell (vgl. die wegweisende Arbeit von Bloom, 1956) in drei Bestandteile gegliedert: Wissen, Haltungen/Einstellungen und sprachpraktische Fertigkeiten, d.h. in eine kognitive, eine affektive und eine skillspezifische Domäne. Die "mainstream"-Konzeption interkultureller Kompetenz im FU ist nun, so möchte ich argumentieren, einseitig auf die affektive Domäne kapriziert (Empathie, Verstehen, Toleranz und so weiter) zum Nachteil und Schaden der anderen beiden Domänen. Es wird in diesem Zusammenhang oft suggeriert, daß sich Gewinne im affektiven Bereich auch positiv auf die Wissens- und Fertigkeitsbereiche beim Fremdsprachenlernen auswirken. Dies ist jedoch keineswegs bewiesen. Im Gegenteil, eine Reihe von Studien weisen darauf hin, daß eine sog. "integrative" Orientiertheit auf die Fremdsprache/kultur beim Fremdsprachenlernen sich nicht notwendigerweise positiv auf den Lernerfolg auswirken muß (vgl. z.B. Clement, 1986). In einigen Lernkontexten scheint es sogar eine negative Korrelation zwischen dem Grad interkultureller Kompetenz und den sprachlichen Fertigkeiten einerseits und einer positiven Einstellung zur fremden Sprache und Kultur andererseits zu geben. (vgl. Oller und Perkins, 1978).

Die Annahme einfachen, linearen und kontinuierlichen Transfers zwischen den affektiven, kognitiven und Skilldomänen ist also naiv; das wirkliche Leben ist, wie immer, viel komplizierter. Auch die Annahme, daß bessere fremdsprachliche Kenntnisse und "interkulturelle Kompetenz" in der fremdsprachlich/kulturellen Umgebung einen positiven

Einfluß auf das soziale Verhalten und die Einstellungen in der eigenen Kultur haben (Stichwort: Das Fremde und das Eigene), ist nicht bewiesen: man kann nicht einfach zwei völlig unterschiedliche Situationen gleichsetzen: den Kontakt mit anderen Kulturen in unserer eigenen und Kontakte mit anderen Kulturen in deren kulturellem Rahmen.

Die Spannung zwischen praktischen und affektiven Zielen beim Fremdsprachenlernen und -lehren ist Jahrhunderte alt, und es ist eigentlich verwunderlich, daß affektive Ziele heute, da der Nutzen praktisch-verfügbarer Fertigkeiten in einer Fremdsprache wichtiger denn je ist, so stark in den Vordergrund gerückt werden. Gerade in Anbetracht dieses Trends gilt aber folgendes: Wenn in einem konkreten soziokulturellen Rahmen eine Fremdsprache für kommunikative Zwecke gelernt werden soll, also z.B. Deutsch in den USA, dann muß jedes vernünftig formulierte Ziel sich auf den Erwerb der fremden Sprache beziehen und nicht überlagert werden von primär affektiven Zielsetzungen. Der Versuch, einseitige affektiv-emotionale Ziele dem FU zu oktroyieren, ist verfehlt.

Wenn wir nun den Begriff "Interkulturelle Kompetenz" ohne diese emotionale Einstellungskomponente begreifen, dann—so glaube ich—brauchen wir ihn eigentlich nicht mehr, denn eine umfassend verstandene Kommunikative Kompetenz beinhaltet alles andere, was man mit interkultureller Kompetenz dann noch meinen kann. Wenn wir mein Argument, daß das "Kulturelle" im FU nicht auf Kosten des "Sprachlichen" auf allen Ebenen betont werden darf, akzeptiert, dann darf nicht vergessen werden, daß für den dargelegten umfassenden Begriff der Kommunikativen Kompetenz die sprachlichen Ebenen der Pragmatik und des Diskurses besonders relevant sind: Auf diesen Ebenen ist die Einbettung sprachlicher Elemente in die Kultur—verstanden als Alltagskultur der Gemeinschaft, in der die Sprache gesprochen wird—selbstverständlich und offensichtlich, und hier kann die eingangs erwähnte Verflechtung und gegenseitige Bedingtheit von Sprache, Denken und Kultur systematisch beschrieben und erklärt werden. Versuche, dies zu tun, sind keineswegs neu: In soziokulturell und pragmatisch-funktional ausgerichteten Ansätzen der allgemeinen und angewandten Sprachwissenschaft wie z.B. der Prager Linguistischen Schule und dem Britischen Kontextualismus ist schon vor über sechzig Jahren die Untrennbarkeit von Sprache und Kultur betont worden. Kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz ist dann zu verstehen als "Sprache in Funktion in Situation in Kultur", also Sprache im Gebrauch in einem bestimmten situativen (Mikro-) Kontext und in einem kulturellen (Makro-) Kontext.

Sogenannte "kulturelle Bewußtheit" ist unleugbar ein wichtiges Ziel im DaF-Unterricht, aber aus meiner Sicht wiederum ohne vage Einstellungsbekanntnisse und dergestalt, daß diese Bewußtheit anknüpft an "Sprachbewußtheit" (s. hierzu Gnutzmann, 1995) und daß sie über die Fremdsprache vermittelt wird, wobei ein systematisches Inventar von Elementen, Kontrasten, Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten die "Aufmerksamkeit", die Bewußtheit der Lerner erregen soll. (vgl. Schmidts, 1994, "noticing hypothesis".) Es handelt sich also darum, solche sprachlich-kulturellen Phänomene besonders in den Vordergrund zu rücken, die in Form und Funktion in Mutter- und Fremdsprache/-kultur voneinander abweichen, in denen strukturelle Muster in unterschiedlicher Weise konventionalisiert sind, so daß in einem Diskurs zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach-/Kulturgemeinschaften Mißverständnisse auftreten können (vgl. Agars, 1996, "rich points", welche Fremdsprachenlerner besonders beachten sollten). Es ist daher wichtig, Datenkorpora zu sammeln und empirische Forschungen durchzuführen, um herauszufinden, was sprachlich und kulturell bedeutsam ist z.B. für DaF-Lerner, damit nach Mustern in der Muttersprache der Lerner und im Deutschen gesucht werden kann, die für den Erwerb kommunikativer (interkultureller) Kompetenz wesentlich sind. In solchen Arbeiten ist ein kontrastives sprachenpaarspezifisches Vorgehen wichtig, wobei z.B. versucht wird, auf den Ebenen der Pragmatik und des Diskurses bestimmte abweichende Strukturen aufzudecken, welche für das DaF-Lernen bedeutsam sind. Im folgenden möchte ich als Beispiele solcher Forschungen kurz meine eigenen Arbeiten darstellen, die sich auf das Sprachenpaar Englisch-Deutsch beziehen. Hiermit soll gezeigt werden, wie eine Wissensgrundlage für die Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht geschaffen werden kann.

2. Empirische Grundlagen für didaktische Entscheidungen

2.1. Kontrastive Diskursanalyse am Beispiel Englisch-Deutsch

Das allgemeine Ziel meiner Arbeiten war die Bereitstellung empirisch ermittelten Wissens über sprachlich-kulturelle Normen und Erwartungen im Bereich der deutschen und englischsprachiger Sprach-/Kulturgemeinschaften. Es sollten kultur- und sprachbedingte konventionalisierte Interaktionsnormen in kontrastiven und lernersprachlichen Analysen herausgearbeitet werden, und zwar sowohl auf einer Mikroebene der einzelnen Redebeiträge, im Redewechsel oder in Diskursphasen, als auch auf einer Makroebene im Kontext von Situationen und der die Erwartungen prägenden, den Diskurs umhüllenden Kultur. Interkulturalität ist also notwendigerweise Bestandteil jeder solchen Analyse.

Im Rahmen der Bemühungen, das mit der "Kommunikativen Wende" in den Siebziger Jahren proklamierte globale Lernziel "Kommunikative Kompetenz" zu konkretisieren und präzisieren (vgl. das am Seminar für Sprachlehrforschung in Bochum von 1976-1981 durchgeführte und vom DFG-Schwerpunkt geförderte Projekt "Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel" (Edmondson et al., 1982)) sowie in einem späteren, internationalen kontrastiv und lernersprachlich pragmatisch-vergleichenden Projekt (dem "Cross-Cultural Speech Act Realization Project", vgl. Blum-Kulka et al., 1989) habe ich eine Reihe deutsch-englischer kontrastiver und lernersprachlicher Analysen erstellt (zusammenfassend s. House, 1986; 1989; 1993a, b; 1996a, b).

Die Daten für diese Arbeiten wurden erhoben mit deutschen und englischen Probanden (zumeist Universitätsstudenten) in offenen, d.h. im wesentlichen selbstgesteuerten, paarweisen Rollenspielen, die (teilweise) durch retrospektive Interviews und Unterrichtsbeobachtungen trianguliert wurden, sowie in "Discourse Completion Tests", die mit metapragmatischen Bewertungen verschiedener Art abgestützt wurden, in denen die Vergleichbarkeit der in den Diskurstests verwendeten Alltagssituationen in den beiden Sprach- und Kulturgemeinschaften eruiert wurde. Folgende Diskursphänomene wurden untersucht:

(1) Diskursphasen: Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphasen von Interaktionen wurden analysiert im Hinblick auf die verschiedenen strukturellen Elemente, ihre typische Abfolge, die Funktionen dieser Elemente und ihre sprachlichen Realisierungen. Hier ergab sich folgende Hypothese: die deutschen Probanden tendieren dazu, weniger sprachliche Routinen zu verwenden und weniger auf Reziprozität in phatischen, interpersonal fokussierten Zügen (z.B. Erkundigung nach dem Befinden) zu achten. So werden bestimmte Züge wie das "Territoriumsinvassionsignal" (in der Eröffnungsphase) oder der "Extraktor" (in der Beendigungsphase) im Englischen häufig durch Routineformeln ausgedrückt, im Deutschen dagegen durch nicht-standardisierte, je nach der Interaktionssituation *ad hoc* formulierte Ausdrücke. Die englische Formel "Excuse me" wird z.B. in vielen verschiedenen situations-äquivalenten deutschen Varianten wie "Ach, verzeihen Sie", "Entschuldigen Sie bitte", "Verzeihen Sie die Störung", "Ich will Sie nicht beim Lesen stören", "Pardon" usw. realisiert. Die englische Standardformel für einen sog. "Extraktor" ist "I really must do X"; im Deutschen werden in den parallelen Situationen vielfach variierte Ausdrücke verwendet, zumeist in Form längerer inhaltlicher Erklärungen. In den phatischen Gesprächsphasen zu Beginn und zum Ende eines Gesprächs scheinen englischen Sprechern in ihrer Muttersprache deutlich mehr Routineformeln zur Verfügung zu stehen als dies im Deutschen der Fall ist: Die Formeln "Nice to see you", "Nice talking to you", "Nice to have met you," "I'll be talking to you", "I'll call you", "See you", "Let's keep in touch" usw. haben oft keine kurzen formelhaften Entsprechungen im Deutschen und müssen situationspezifisch "erfunden" werden, wobei dann häufig ein für das bestimmte Gespräch wichtiger "Inhalt" stärker betont wird: "Wie schön, daß ich Sie mal wieder treffe", "Wir haben uns ja schon über einen Monat lang nicht mehr gesprochen" usw. Eine weitere Folge dieser "Routinen Lacunae" im Deutschen ist der Import angelsächsischer Routinen in die deutsche Gegenwartssprache: "Wir telefonieren", "Man sieht sich", "Kein Thema", "Bist du sicher?", "Bist du in Ordnung" usw. Eine andere Konsequenz der geringeren Verfügbarkeit sprachlicher Routinen im Deutschen ist die fehlende Reziprozität phatischer Redewechsel: der im Englische voll durchroutinisierte und daher hochfrequente Redewechsel beim gesprächseröffnenden Erkunden nach dem Befinden (A: "Hallo, how are you?" B: "Hi, fine. How are you?") entbehrt in äquivalenten

Gesprächsabfolgen im Deutschen oft der Gegenseitigkeit: A: "Hallo. grüß dich, Sabine; na, wie geht's denn so?" B: "Hallo, ach, weißt du, ja also, ich habe seit 'ner Woche" usw. (B redet von sich und geht nicht formelhaft auf das Gegenüber ein).

(2) Diskursstrategien: Dies sind unterstützende Interaktionszüge, die inantizipatorischer und prophylaktischer Funktion verwendet werden, so z.B. als Fragen zur Absicherung der Verfügbarkeit des Partners und seiner Bereitschaft, eine Verpflichtung vorab einzugehen ("Have you got a minute? / Haben Sie einen Moment Zeit?", "Can you do me a favour? / Könnten Sie mir einen Gefallen tun.?"), als Begründungen, clevere Entwaffnungszüge ("I don't want to bore you with the details, but ... / Ich will Sie ja nicht langweilen, aber...") oder als strategisch eingesetzte obfuszierende Expandierungen. Englische Muttersprachler präferieren in Gesprächen diese das Gegenüber direkt "bearbeitenden" Diskursstrategien (z.B. durch seine vorherige Entwaffnung, durch Versüßung der Zumutung bei Zugeständnissen etc). Deutsche Muttersprachler dagegen tendieren dazu, inhaltsorientierte und sprecher-, also ich-bezogene Interaktionszüge (themeneinführender, begründender, rechtfertigender und expandierender Art) als Diskursstrategien zu verwenden. Themeneinführend wird im Deutschen z.B. häufig explizit gesagt: "Ich möchte jetzt auf A hinweisen", "Ich habe eine Frage..." oder, expandierend "Also mein Hauptpunkt ist hier eben der folgende, und die wesentlichsten Punkte in diesem Zusammenhang werde ich nun kurz erwähnen..." Zudem werden bei der Verwendung von Diskursstrategien im Deutschen wiederum mehr *ad hoc*-Formulierungen verwendet als Routineformeln, welchletzte im Englischen dominieren: "Can you do me a favour?" gegenüber "Ich wollt' nur mal fragen, ob du mir da vielleicht morgen mal aushelfen kannst."

(3) Gambits: Gambits sind die "Schmiermittel eines Diskurses", die zu Beginn, in der Mitte und am Ende eines jeden Gesprächsbeitrags stehen können. Gambits zeichnen sich dadurch aus, daß ihre semantische Bedeutung relativ unwichtig, ihre pragmatische, kontextuelle Bedeutung dagegen von großer Bedeutung ist. In meinen deutsch-englischen kontrastiv-pragmatischen Analysen hat sich herausgestellt, daß die deutschen Muttersprachler dazu neigen, stärker auf diejenigen Gambittypen zurückzugreifen, die sowohl ich- als auch inhaltsbezogen sind, also z.B. sog. "Einleitungspartikel" ("ja, ja also, ja so denn"), die zur Einleitung des eigenen Gesprächsbeitrags dienen oder sog. "Hervorheber", mit denen die Bedeutsamkeit des Mitzuteilenden hervorgehoben wird ("Also mein Hauptpunkt hier ist folgender", "Was ich eigentlich sagen will, ist ... im Klartext" etc.). Englische Muttersprachler dagegen präferieren Gambittypen wie z.B. Appelle und Persuasionssignale, die sich explizit an den Kommunikationspartner wenden, um ihn zu erhöhter Aufmerksamkeit, Sympathie etc. zu bringen ("You see", "You know", "Listen!").

(4) Sprechakte: Bei der Realisierung bestimmter, insbesondere potentiell gesichtsbedrohender Sprechakte, wie z.B. Bitten/Aufforderungen, Entschuldigungen/Rechtfertigungen oder Beschwerden, tendieren Deutsche dazu, entlang bestimmter Direktheitsstufen (von vorsichtigen Andeutungen bis hin zu expliziten performativen Formeln oder dem rohen Imperativ) direktere Realisierungen zu wählen—was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit einer Tendenz, "unhöflicheren" Äußerungen in verschiedenen Situationen den Vorzug zu geben. (Der Pike'sche Unterschied zwischen einer emischen und einer etischen Herangehensweise bei Kultur- und Sprachvergleichen ist hier bedeutsam.)

2.2 Dimensionen interkultureller Unterschiede Englisch-Deutsch

Aus all diesen kontrastiv-pragmatischen Einzelanalysen, die mit unterschiedlichen Versuchspersonen, Stichproben und Datengewinnungsmethoden in kontrollierten Spektren deutscher und englischer Alltagssituationen durchgeführt wurden, hat sich nun ein ganz bestimmtes Muster kultur- und sprachbedingter Unterschiede im Diskursverhalten englischer und deutscher Muttersprachler herauskristallisiert, d.h. es lassen sich systematisch-unterschiedliche kommunikative Präferenzen feststellen, die als ein Satz von fünf Dimensionen dargestellt werden können, entlang derer Mitglieder deutscher und anglo-amerikanischer Sprach- und Kulturgemeinschaften differieren. Diese Dimensionen sind:

- Direktheit - Indirektheit
- Orientiertheit auf das Ich - Orientiertheit auf das Gegenüber

- Inhaltsorientiertheit - Adressatenorientiertheit
- Explizitheit- Implizitheit
- *Ad-hoc*-Formulierung - sprachliche Routinen.

Deutsche Muttersprachler tendieren dazu, entlang dieser Dimensionen Werte auf der linken Seite einzunehmen. Es muß jedoch betont werden, daß es sich hier um Kontinua handelt und nicht um Dichotomien, und daß wir es hier mit Tendenzen und nicht mit kategorischen Unterschieden zu tun haben.

Zur Erläuterung hier einige Beispiele für interkulturell unterschiedliche Kommunikationskonventionen, die meinen Daten entnommen sind:

- (1) (Situation: Eine Arbeitskollegin hat eine andere beleidigt)
You're not upset, are you? - Ich wollte dich nicht kränken.
- (2) (Situation: Studentin klopft an die Bürotür einer Professorin)
Are you busy at the moment? - Störe ich?/ Kann ich Sie einen Moment stören?
- (3) (Situation: Im Zugabteil)
Is this seat taken?/ Is anyone sitting here? - Ist dieser Platz noch frei?
- (4) (Situation: Studentin möchte, daß ihre Freundin die gemeinsame Küche aufräumt)
Don't you think, it might be a good idea if you tidied up in here? - Ich finde, du solltest die Küche aufräumen.
- (5) (Situation: Professor hebt an, einer Studentin eine Sachlage zu erklären)
Without trying to bore you with unnecessary details... - Also, mein Hauptpunkt hier ist folgender, und ich will versuchen, die wesentlichsten Punkte in aller Kürze darzustellen...
- (6) "Small Talk" und Eröffnungs-/Beendigungsphasen
Nice to see you / Nice meeting you / Lovely talking to you / Let's get together some time / Let's have dinner some time. - Ad hoc Formulierungen im Deutschen.
- (7) (Situation: Im Bus. Ein Fahrgast tritt einem anderen auf den Fuß):
Sorry. - (Oh) Entschuldigung / Verzeihung / Entschuldigen Sie (bitte) / Tut mir leid / Pardon / Sorry etc.

Diese Tendenzen, die sich aus den kultur-/sprachkontrastiven Analysen gesprochener Diskurse ergeben haben, werden unterstützt durch die Ergebnisse zahlreicher deutsch-englischer kontrastiver Untersuchungen schriftsprachlicher Diskurse, z.B. von Agar (1992), Clyne (1994), Luchtenberg (1994) und anderen Forschern, die insbesondere in fachsprachlichen Bereichen kulturgeprägte "intellektuelle Stile" verglichen haben und kulturell und sprachlich bedingte Unterschiede in der Strukturierung und Organisation von Informationen (z.B. Leser- gegenüber Schreiberorientierung, Inhaltsorientierung gegenüber einer stärkeren Berücksichtigung und Miteinbeziehung der Adressaten etc.) aufgedeckt und beschrieben haben. Insgesamt haben diese Arbeiten die deutsch-englischen Unterschiede in der kommunikativen Orientierung entlang der postulierten Parameter bestätigt (vgl. hier auch die Arbeiten von Hall [z.B. Hall und Hall, 1983]), dessen Vorschlag der Unterscheidung zwischen "low context cultures" und "high context cultures" und "monochronic und polychronic time concepts" durchaus mit den hier vorgeschlagenen Parametern vereinbar sind. Vgl. auch Hofstede, z.B. 1993, Parameter "uncertainty reduction", auf dem deutsche und englische Kommunikationsstile vergleichbar unterschiedliche Werte erreichen).

Relevante Unterstützung für die Existenz "tiefer" kulturell und sprachlich bedingter Unterschiede läßt sich auch aus Arbeiten im Bereich der Übersetzungswissenschaft ableiten (z.B. House, 1996c), in denen gezeigt wird, daß bei der Erstellung "verdeckter Übersetzungen" ein "kultureller Filter" angewendet werden muß, mithilfe dessen der Übersetzer beim Versuch, pragmatische Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext zu erreichen, explizite Zugeständnisse an kulturbedingte Erwartungsnormen der Zielkulturadressaten machen muß. (Vgl. auch die Ergebnisse einer Untersuchung eines umfangreichen Korpus von Kinderbuchübersetzungen [House, in Vorbereitung], die die Wirksamkeit der postulierten Dimensionen deutsch-englischer Unterschiede in den Kommunikationsnormen insgesamt bestätigen.

Der Fokus in all diesen Arbeiten liegt auf dem Bemühen, Verbindungen zwischen Sprache, Denken und Kultur herzustellen— zu zeigen, wie sich Unterschiede in dem, was man "Mentalität" nennt, sprachlich niederschlagen, oder umgekehrt, wie durch Sprache Mentalitätsunterschiede zu Wege gebracht werden. Die Resultate meiner kontrastiv-pragmatischen Analysen in Form der postulierten fünf Dimensionen weisen darauf hin, daß in deutschen Interaktionen die interpersonale Funktion von Sprache— wie sie z.B. zu Anfang und zum Ende eines Gesprächs oder im Small Talk, dessen Funktion es ist, dem Partner ein gutes Gefühl oder "Nähe" zu vermitteln, besonders deutlich wird—eine weniger wichtige Rolle spielt als die inhalts-/botschaftsorientierte Funktion von Sprache. Auch haben in deutschen Diskursen (gegenüber angelsächsischen) Höflichkeitsmaximen, wie sie z.B. Lakoff (1990) aufgestellt worden sind, andere Werte: von den drei Höflichkeitsgrundsätzen: "Dräng dich nicht auf! Gib Interpretationsfreiheit! Vermittle dem Adressaten ein gutes Gefühl!" [meine Übersetzung] werden nach meinen Ergebnisse die letzten beiden im Deutschen anders gewichtet.

Wenn man nach einer "tieferen" Erklärung für diese Unterschiede in Interaktionsstil und kulturellem Ethos oder Habitus sucht, so muß man ihre geschichtlichen und kulturellen Wurzeln erforschen und versuchen, sie mit umfassenden ethnographischen, die Alltagskulturen erfassenden Studien zu verbinden, in denen Geschichte, Philosophie, Religion, Erziehungswesen, politische und soziale Entwicklungen und konventionalisierte kulturelle Praktiken verschiedener Art analysiert und miteinander verglichen würden. Vorläufige Hypothesen zur Erklärung der präferierten deutschen Kommunikationsnormen weisen auf folgende Phänomene in der deutschen Gesellschaft:

- (1) die Brüchigkeit, oft der Verlust einer sog. nationalen Identität und ein Verlust des Gefühls nationaler Zugehörigkeit und Gemeinschaft nach dem zweiten Weltkrieg;
- (2) der Verlust der Gültigkeit eines Kanons allgemein gültiger und akzeptierter Verhaltens- und Höflichkeitsregeln, einer selbstverständlichen Etikette durch den Verlust an Einfluß des Bildungsbürgertums im Nachkriegsdeutschland;
- (3) ein öffentliches Erziehungs- und Ausbildungssystem, das traditionell größeren Wert auf die Vermittlung von Wissen und Inhalten gelegt hat und die Entwicklung des Charakters, "innerer Werte", Tugenden und "Pflichten" als auf die Förderung konventioneller sozialer Kompetenzen, geschweige denn der Herausbildung jener besonderen angelsächsischen Variante einer "Etikette der Simulation", mit der Regeln des kommunikativen "Als-ob-Verhaltens" von Generation zu Generation weitergegeben werden, und wo (oft implizit) vermittelt wird, wie man es anstellt "so zu klingen, als meine man es", z. B. wenn man sich bedankt, entschuldigt, Komplimente macht usw. Auf ein solches bewußtes Image-Management wird in der deutschen Nachkriegskultur viel weniger Wert gelegt als in angelsächsischen Ländern;
- (4) ein Rechtswesen, das (wie in vielen Ländern Europas) auf vorgefertigten Gesetzen und Regeln basiert und sich hierin wesentlich von dem pragmatisch-flexiblen, aushandelbaren Case Law der angelsächsischen Länder unterscheidet (vgl. Legrand, 1996). Der Einfluß dieser Faktoren (und sicher vieler mehr) auf die deutschen Kommunikationsnormen bedürfen der systematischen Erforschung.

2.3 Zur Erforschung interkultureller Mißverständnisse

Ein weiterer wichtiger Forschungsstrang, der Grundlagenwissen für die Gestaltung eines auf kommunikativ-interkultureller Kompetenz beruhenden Kommunikationsprozesses bereitstellen kann, ist die Untersuchung von Mißverständnissen in Begegnungen zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften. (vgl. z.B. Rost-Roth, 1995; House, 1993a, b; 1996a, b). Dieser Bereich ist von ganz offensichtlicher praktischer Relevanz für den DaF-Unterricht, da Mißverstehen und Mißverständnisse als Indikatoren für Schwierigkeiten in interkulturellen Begegnungen und im fremdsprachlichen Lernprozeß angesehen werden können. Grundlagen meiner eigenen Arbeiten in diesem Bereich sind wiederum offene, selbst-gesteuerte Simulationen mit darauffolgenden retrospektiven Interviews, fokussierte Tiefeninterviews und tagebuchartige, selbstreflexive Aufzeichnungen

und Berichte sowie Beobachtungen natürlicher Interaktionen zwischen einer Reihe unterschiedlicher Probandengruppen.

Auf der Basis eines Korpus von fokussierten Tiefeninterviews mit Sprechern des Deutschen und des Englischen habe ich (House, 1996a) versucht, die historisch gewachsenen, oft ideologisch begründeten Fiktionen und Mythen über die eigene und die fremde Kultur und Sprache herauszufinden und auch, in einem zweiten Schritt, die aufgrund der Ergebnisse der o.g. kontrastiv-pragmatischen Analysen postulierten Dimensionen, entlang derer deutsch- und englischsprachige Kulturträger sich kommunikativ unterschiedlich verhalten, mit den in den Interviews dargestellten Schlüsselerlebnissen und Mißverständnissen in Verbindung zu bringen. Meine Hypothese war hier, daß die unterschiedliche Plazierung deutscher und englischer Muttersprachler entlang der fünf postulierten Dimensionen als Ursachen für viele der beschriebenen Mißverständnisse gelten können. Diese Hypothese hat sich bestätigt. In einem weiteren Schritt wurde eine Auswahl der in den Interviews beschriebenen interkulturell kritischen Situationen einem Team bilingual/bikultureller Experten zur Beurteilung vorgelegt. Ferner schätzten die Beurteiler in einem Fragebogen auch die kommunikativen Präferenzen der deutschen und englischen Muttersprachler entlang der Dimensionen ein. In der Tendenz bestätigte sowohl die Expertenbeurteilung als auch die Fragebogenaktion die Hypothese, daß sich kommunikative Präferenzen in verschiedenen Kulturen entlang der fünf empirisch ermittelten Dimensionen abbilden lassen, und daß diese eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Erklärung interkultureller Mißverständnisse spielen.

Es gibt viele verschiedene, einzeln auftretende und in unterschiedlicher Art interagierende Ursachen für Mißverständnisse. So kann es sein, daß das, was gesagt wurde, nicht richtig gehört worden ist ("man hat sich verhöhrt"), daß auf verschiedenen sprachlichen Ebenen nicht verstanden wurde, was der Sprecher gemeint hat mit dem, was er gesagt hat, daß nicht verstanden wurde, weil das nötige "Weltwissen" fehlt, daß der Sprecher absichtlich "hinteres Licht führen wollte" oder daß die Partnerin zwar richtig gehört und richtig verstanden hat, daß sie aber eine angemessenen Reaktion aufgrund ihr nur unzureichend zur Verfügung stehender "Produktionsmittel" nicht zustande bringen kann.

Die interessantesten und zugleich verwirrendsten Mißverständnisse in interkulturellen Begegnungen entstehen nun aber nicht, weil man sich verhöhrt hat, ein Wort nicht weiß oder versteht, etwas falsch ausspricht oder eine grammatische Regel im Deutschen falsch anwendet, sondern sie entstehen durch unterschiedliche Diskurskonventionen und die ihnen zugrundeliegenden Werte und Präferenzen. Solche Mißverständnisse und, als deren Folge, Abneigung und Vorverurteilung entstehen durch falsches Interpretieren der intendierten und (mit)gemeinten Bedeutung der Äußerungen des Gesprächspartners. Die Gefahr des falschen Interpretierens und Inferierens ist natürlich weit größer in Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedenen kulturellen Hintergrunds, bei denen Indirektheit, Höflichkeit und andere konventionalisierte Kommunikationsnormen oft voneinander abweichen. In interkulturellen Begegnungen kommt es oft zu unterschiedlichen Interpretationen von "Hinweisen", die der Sprecher dem Hörer auf verschiedenen sprachlichen Ebenen gibt, z.B. durch die Intonation, die Wahl der Worte, des Satzmodus usw. (vgl. hierzu Gumperz 1982).

3. Zur Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Wie eingangs betont, bin ich der Überzeugung, daß für den FU allgemein und für den DaF-Unterricht im besonderen grundsätzlich ein sprachbezogener Ansatz angemessener ist als ein Ansatz, der sich eher sozialen Zielen verpflichtet fühlt. In jedem Fremdsprachenunterricht haben wir es zuvörderst mit Sprache zu tun, und, so habe ich argumentiert, ein erhöhtes Sprachbewußtsein schließt notwendigerweise ein erhöhtes Kulturbewußtsein mit ein. Folgende Punkte halte ich bei der Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht als besonders beachtenswert:

(1) Angemessenes Verhalten in einem deutschen kulturellen Kontext setzt zunächst so viel Wissen wie derzeit verfügbar um Interaktionsnormen, Werte und Mentalitäten voraus, daß die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen muttersprachlichen und deutschen konventionalisierten Erwartungen und Normen und deren Auswirkungen auf das kommunikative Verhalten der Beteiligten gewußt und bewußt werden und automatisch

verfügbar sind (vgl. die relevanten Parameter zur Wissensverarbeitung beim Fremdsprachenlernen in Edmondson und House, 1993, S. 271ff).

(2) Ich möchte hier auch für die explizite Vermittlung von Sprach-/Kulturbewußtheit plädieren, z.B. durch reflexive Aktivitäten, anhand von beispielhaften Interaktionen (wie sie in (5) unten darzulegen sind) und verschiedenen Language-Awareness- und Aufmerksamkeitsübungen und Diskussionen, mit denen interkulturelle "rich points" in das Bewußtsein der Lerner lanciert werden können. Kognitive, das Wissen um und die Bewußtheit über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen und Perspektiven unterstützende Übungen lassen sich auch mit Paralleltexten und Übersetzungen realisieren, in denen interkulturelle Unterschiede explizit gemacht werden. Hierzu drei kurze deutsch-englische Beispiele (s. hierzu House, 1996c, wo viele weitere Beispiele zu finden sind), in denen die deutsche Vorliebe für Inhaltsorientiertheit und Explizitheit deutlich wird.

Beispiel 1: Schild vor einer Baustelle am Flughafen Frankfurt

We apologize for any inconvenience work on our building extension is causing you! - Damit
die Zukunft schneller kommt!

Beispiel 2: Filmtitel (aus der deutschen Fernsehzeitschrift FUNKUHR)

The	Errand	Boy	-	Der	Bürotrottel			
Where	are	the	Children?	-	Grenzenloses	Leid	einer	Mutter
Mommie		Dearest	-	Meine	liebe			Rabenmutter
Trapped	and	Deceived	-	Wenn	Eltern	ihre	Tochter	verraten

Beispiel 3: Mr. Bean-Untertitel

Will	you	get	out	there	please!	-	Weg	da!	
Everybody	out	now	please	-	Die	Badezeit	ist	zu	Ende

(3) Weitere Techniken zum Bewußtmachen kultureller Unterschiede sind z.B. der Einsatz kultureller Module, d.h. abgeschlossener u.U. multimedial aufbereiteter Lerneinheiten, die einen bestimmten Aspekt der Zielkultur thematisieren.

(4) Der Lernprozeß selbst sollte im Hinblick auf eine erhöhte Sensibilität für von eigenen Denk-/Verhaltensmustern abweichende Muster ins Zentrum des Interesses gerückt werden (Stichwort "process teaching"): hierzu können Lernertagebücher, die Verfassung von "Feldnotizen" durch die Lerner, Beobachtungen des Kommunikationsverhaltens von Ziel- und Eigenkulturträgern, Aufzeichnungen von "kritischen Situationen usw. dienen.

(5) Damit das Wissen um kulturell-sprachliche Unterschiede zwischen dem Deutschen und der Muttersprache den Lernern automatisch verfügbar gemacht werden kann, bedarf es vielfältiger praktischer, kommunikativer, jedoch unbedingt theoriegeleiteter Übungen z.B. Rollenspiele, Simulationen, Scenarios usw. (Stichwort "experiential teaching"). In simulierten kritischen Situationen können fremde Kommunikationsgewohnheiten vermittelt und zugleich eigene Gewohnheiten der Interpretation bestimmter Kontextualisierungshinweise hinterfragt werden; andere können als möglich erduldet und anerkannt werden.

(6) Die praktische und theoretisch-analytische Beschäftigung mit sog. "critical incidents" ist für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz besonders ergiebig. Es sollte jedoch m. E. versucht werden, anstelle von Übungen mit sog. allgemeinen, "fremderstellten" Kulturstandards (vgl. Thomas, 1993) und anderen vorgefertigten kritischen Situationen von den Lernern persönlich erlebte "kritische Situationen" von ihnen selbst dokumentieren (und interpretieren) zu lassen. Hier bieten sich folgende Methoden an, die ich alle selbst im Rahmen deutsch-englischer interkultureller Forschungen erprobt habe:

- (offene) Rollenspiele (mit anschließendem Interview) zwischen Muttersprachlern und Lernern; Rollenwechsel, so daß Lerner Muttersprachler spielen und umgekehrt.
- Auf Tonband aufgezeichnete narrative Interviews über "kritische interkulturelle Situationen".

- Tagebuchartige, selbstreflexive "Feldnotizen" und Berichte über kritische interkulturelle Situationen.

- "Teilnehmende Beobachtung" (auf Tonband aufgenommen) von authentischen Gesprächen (z.B. Gruppengesprächen; Familienessen).

- Tonbandaufnahmen authentischer Gespräche ohne eigene Beteiligung.

Im folgenden möchte ich ein Beispiel für sog. "Feldnotizen" geben, die mir anglophone Deutschlerner zugeführt haben. Mit solchen, von Lernern selbst erfahrenen "kritischen Situationen" können die Unterschiede in den Kommunikationsnormen erläutert, kommentiert und erklärt werden.

Beispiel 4: In einem Bus

Alice steigt in einen Bus ein. Eine ältere Frau hinter ihr drückt sie nach vorne in den Bus hinein.

Frau: "Können Sie bitte weiter nach vorn aufrücken, andere Leute wollen auch noch einsteigen." Alice rückt auf, fühlt sich wie ein Kind herumkommandiert und belehrt.

Meine eigenen ethnographischen Feldnotizen über die deutsche Alltagskultur betreffen z.B. die deutsche Schilderkultur, die ich als Remigrantin seit Jahren fasziniert verfolge und von der ich glaube, daß sie einige deutsche Werte und Kommunikationspräferenzen entlang der postulierten Dimensionen gut widerspiegeln (vgl. House, 1996a, b, c). Hier nur ein Beispiel für Explizitheit und den Drang nach Begründungen:

Beispiel 5: Schild an vielen Orten der Universität Hamburg

Zur Vermeidung von Gesundheitsschäden und unzumutbaren Belästigungen ist in den Hallen, Fluren, Treppenhäusern und Veranstaltungsräumen dieses Gebäudes mit Ausnahme der Cafeteria und der Eingangshalle das Rauchen untersagt! Bitte nehmen Sie Rücksicht auf die Gesundheit Ihrer Mitmenschen.

Die amerikanischen Probanden fragten, warum man nicht einfach ein Äquivalent zu "No Smoking" angebracht hat.

Im folgenden soll noch ein (hier verkürzt wiedergegebenes) Beispiel aus einem Korpus authentischer Interaktionen zwischen deutschen Muttersprachlern und amerikanischen Deutschlernern (Austauschstudienten an der Universität Hamburg) vorgestellt werden. Diese Daten wurden von den Lernern selbst aufgezeichnet. Sie wurden transkribiert und in Interviews mit den betroffenen Lernern kommentiert und interpretiert. Solche authentischen Interaktionen eignen sich besonders gut für die Verwendung in einem lernerzentrierten DaF-Unterricht, da hier eigene "Betroffenheit" in Wissen umgesetzt und erhöhte Sensibilität für kulturelle Unterschiede in den Interaktionsnormen erworben werden kann. In der Interpretation kann auf die postulierten Dimensionen kommunikativer Unterschiede in deutsch-englischen Erwartungsnormen eingegangen werden.

Beispiel 6: Die Reiseepisode

Brian, ein amerikanischer Student hat für Andi, einen deutschen Freund gekocht—als Dank dafür, daß er ihm bei einem Referat geholfen hat. Sie sind beim Essen.

Brian: "Ich hoffe, es schmeckt dir gut, ich habe es selber gekocht so weil..."

Andi: "Ja prima."

Brian: "Ißt man bei uns im Süden ..."

Andi: "Aber das ist ja soviel, das ist ja viel zu viel Reis!"

Brian: "Das macht doch nichts, ich habe es ja bezahlt und dich eingeladen, du hast ..."

Andi: "Nein, das macht doch was, doch, doch, denk doch an die armen vielen hungernden Menschen, die sowas gern essen würden etc. etc."

Brian: (fühlt sich, der doch der Gastgeber ist, unangenehm belehrt, enttäuscht und traurig).

In dem retrospektiven Interview führte Brian aus, daß er häufig die Erfahrung gemacht hatte, daß Deutsche nicht *Small Talk* machen wollen oder können. Es gäbe ja auch keine entsprechende Wendung für *Small Talk* im Deutschen. Das Thema sei meist wichtiger, und die Diskussionen seien ernsthaft und kontrovers, es gäbe "this pressure to talk about something important". Amerikaner würden es bei Parties, informellen Treffen oder bei einer

gemeinsamen Mahlzeit vorziehen, "to engage in collaborative, connected and communicative talk and try to establish common ground as a talking procedure. The German line is to separate oneself more from one's interlocutor as one gets sucked up by the theme of the conversation". Solche Interpretationen eigener kritischer Situationen bieten reiches Material für kognitive, lernprozeß-fokussierte, und erfahrungsbezogene Aktivitäten im DaF-Unterricht.

(7) Eine weitere Möglichkeit, im DaF-Unterricht kommunikative Kompetenz zu fördern, ist die Verwendung von Multiple Choice-Aufgaben, die beim Aufdecken und gemeinsamen Nachdenken über Stereotypen als gefährlich-fertige Vorurteile oder als lebensnotwendige Orientierungen durch vorläufige Hypothesen sehr hilfreich sein können. Einen Einsatz solcher Multiple Choice-Aufgaben zum Testen von vorhandenem kulturellen Wissen, wie er z.B. in vielen zumeist aus den USA importierten sog. interkulturellen Management-Trainingsmaterialien etc. bekannt ist, lehne ich jedoch ab, da hier tatsächlich oft nur stereotype Vorstellungen vom Verhalten anderer Sprach- und Kulturgemeinschaften kritiklos reproduziert werden.

(8) Schließlich möchte ich noch einige allgemeine didaktische Vorschläge machen, wie kommunikative Kompetenz im DaF-Unterricht zu fördern ist: - Es muß den Lernern klargemacht werden, daß sie nie davon ausgehen können, daß andere sie verstehen und sie selbst andere verstehen. Dies bedeutet, daß die Lerner systematisch auf Verständigungsprobleme aller Art vorbereitet werden müssen, z.B. durch die Einübung von Strategien zur Bewältigung dieser Probleme wie:

- Strategien der kontinuierlichen Verständnisüberwachung, des *Feedbacks*, der Fremd- oder Selbst-Reparatur und der Bedeutungsaushandlung: Lerner sollten also "on-line" immer auf Anzeichen von Mißverständnissen achten und lernen, Bedeutungen systematisch auszuhandeln.

- Strategie der flexiblen Bewegung bei der Interpretation von Gesprächsbeiträgen von einer lokalen Mikrospektive zu einer globalen Makrospektive, also vom Teil zum Ganzen und umgekehrt.

- Strategie der Verzögerung einer "definitiven" Interpretation des Gesprächsbeitrags, d.h. sie sollten bereit sein, ihre Interpretation des ihnen Mitgeteilten als vorläufig und prinzipiell revidierbar anzusehen.

Im Unterricht wird es nie ganz gelingen, die Komplexität und das Chaos des "wirklichen Lebens" mit all seinen Verständnisfallen und kommunikativen Schwierigkeiten zu imitieren und die Lerner "realistisch" vorzubereiten. Es ist ja auch nicht das Ziel von Unterricht, dem Alltagsleben und der Alltagskultur Konkurrenz zu machen. Besser ist es—und dies habe ich zu zeigen versucht—auf der Grundlage empirischer Forschungen und sich daraus ergebender Hypothesen bewußt, geplant und gesteuert vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb kommunikativer/interkultureller Kompetenz zu schaffen.

LITERATURVERZEICHNIS

Agar, Michael. (1992). Review of: Werner Holly, "Politikersprache." *Language in Society*, 21, 158-160.

Agar, Michael. (1996). *The Slippery Surface: Shifting Between Language and Culture* (Vortrag). LAUD-Symposium: The Cultural Context in Foreign Language Teaching, Duisburg, März 1996.

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Bloom, Benjamin. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Baltimore: Linguistic Society of America.

Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane, & Kasper, Gabriele. (Hrsg.) (19??). *Cross-Cultural Pragmatics. Requests and Apologies* (Seitenzahlen??). Norwood, N.J.: Ablex.

Canale, Michael, & Swain, Merrill. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Clement, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.

- Clyne, Michael. (1994). *Intercultural Communication at Work. Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, Willis et al. (1982). *Kommunikation. Lernen und Lehren*. Bochum: Brockmeyer. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung Nr.???)
- Edmondson, Willis, & House, Juliane. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Edmondson, Willis, & House, Juliane. (In Vorb.). *Interkulturelles Lernen: einige Differenzierungen*.
- Galtung, Johann. (1985). Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In Alois Wierlacher. (Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde* (S. 151-193). München: iudicium.
- Gnutzmann, Claus. (1995). From 'Language Awareness' to 'Cultural Awareness'? *Toegepaste Taalwetenschap*, 51, 49-64.
- Gumperz, John. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Edward T., & Hall, Mildred Reed. (1983.) *Hidden Differences. How to Communicate with the Germans*. Hamburg: Gruner und Jahr.
- Hermann, Gisela. (1987). Fremdsprache als Therapie? In Hartmut Melenk et al. (Hrsg.). *II. Fremdsprachendidaktikerkongreß* (Das ist niemals der eigentliche Titel???) (S. 579-587). Tübingen: Narr.
- Hofstede, Geert. (1993) *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden: Gabler.
- House, Juliane (1986). Cross-Cultural Pragmatics and Foreign Language Teaching. In Seminar für Sprachlehrforschung. (Hrsg.). *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. (S. 281- 296). Frankfurt/M.: Scriptor.
- House, Juliane. (1989). Politeness in English and German: The functions of 'please' and 'bitte'. In Shoshana Blum-Kulka et al. (Hrsg.). (S. 96-123).
- House, Juliane (1993a). Toward a Model for the Analysis of Inappropriate Responses in Native/Non-Native Interactions. In Gabriele Kasper, & Shoshana Blum-Kulka (Hrsg.), *Interlanguage Pragmatics*. (S. 163-184.). Oxford: Oxford University Press.
- House, Juliane. (1993b) Mißverstehen im interkulturellen Diskurs. In Johannes-Peter Timm, & Helmut Vollmer. (Hrsg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. (S. 178-196). Bochum: Brockmeyer.
- House, Juliane. (1994). Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.). (S. 85-96).
- House, Juliane (1995). Metapragmatische Bewußtheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.), *Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung*. (S.92-101). Tübingen: Narr.
- House, Juliane. (1996a). *Contrastive Discourse Analysis and Misunderstanding: the Case of German and English*. In Marlis Hellinger & Ulrich Ammon (Hrsg.), *Contrastive Sociolinguistics*. (S. 345-361). Berlin: Mouton de Gruyter.
- House, Juliane. (1996b). Mißverstehen in interkulturellen Begegnungen. In Juliane House. (Hrsg.), *Wie lernt man Sprachen - Wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. (S. 154-170) ZFI-Arbeitsberichte.
- House, J. (1996c). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Narr.
- House, Juliane (in Vorbereitung). *Cross-Cultural Pragmatics and Translation*.
- House, Juliane, & Kasper, Gabriele. (1981). Politeness Markers in English and German. In Coulmas, Florian. (Hrsg.), *Conversational Routine* (S. 157-185). The Hague: Mouton.
- House, Juliane, & Vollmer, Helmut. (1988). Sprechaktperformanz im Deutschen. Zur Realisierung der Sprechhandlungen Bitten/Auffordern und Sich Entschuldigen. *Linguistische Berichte*, 114, 114-133.
- Hymes, Dell. (1972.) On Communicative Competence. In John B. Pride & Janet Holmes. (Hrsg.), *Sociolinguistics* (S. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Lakoff, Robin. (1990). *Talking Power. The Politics of Language in Our Lives*. New York: Basic Books.
- Legrand, Pierre. (1996). European Legal Systems are not Converging. *International and Comparative Law Quarterly*, 45, 52-81.
- Luchtenberg, Sigrid. (1994). A Friendly Voice to Help You vs. Working Your Way Through Your Manual: Pragmatic Differences between American and German Software Manuals. *Journal of Pragmatics*, 21, 315-319.
- Oller, John, & Perkins, Kyle. (1978). Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28, 85-97.
- Osterloh, Karl-Heinz. (1986). Intercultural Differences and Communicative Approaches to Foreign Language Teaching in the Third World. In Joyce Merrill Valdes. (Hrsg.), *Culture Bound* (S. 77-85). Cambridge: Cambridge University Press.

- Piepho, Hans-Eberhard. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornberg- Frickenhofen: Frankonius.
- Rost-Roth, Martina. (1995). Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In Norbert Dittmar, & Martina Rost-Roth (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (S. 245-270). Frankfurt: Lang.
- Schmidt, Richard. (1994). Deconstructing Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features and Research Methodology. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schneider-Wohlfahrt, U. et al. (Hrsg.???) (1990). *Fremdheit überwinden: Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Thomas, A. (1993) (Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

House, Juliane. (1996). Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. Available:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm