

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION:

Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich

Martina Rost-Roth

Die mittlerweile nur noch schwer überschaubare Literatur zum Problemfeld "interkulturelle Kommunikation" im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachenunterricht allgemein zeigt sehr unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffes "interkulturelle Kommunikation." Die häufig beklagte Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion¹ ist nicht allein damit zu begründen, daß sich verschiedene fachdidaktische Traditionen mit unterschiedlichen methodischen Orientierungen mit der Problematik interkultureller Kommunikation befassen. Die Uneinheitlichkeit ist vor allem auch darauf zurückzuführen, daß in der Literatur jeweils sehr unterschiedliche Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts angesprochen werden. In diesem Zusammenhang versucht der vorliegende Beitrag einen kurzen Literaturüberblick zur Diskussion über die Rolle des Problemfeldes "interkulturelle Kommunikation" für das Fach "Deutsch als Fremdsprache" zu geben und verschiedene Relevanzbereiche zu systematisieren, die unterschiedliche Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts (FU) betreffen. Da in der fachdidaktischen Literatur der Grundlagenforschung eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird, referiert der zweite Teil des Beitrags Befunde aus Studien, die Spezifika deutschsprachiger Interaktionen im Kontrast zu anderen Sprach- und Kulturkreisen deutlich werden lassen.²

1. Die Relevanz des Problemfelds "Interkulturelle Kommunikation" für den Bereich "Deutsch als Fremdsprache"

**Die
interkulturelle
Kommunikation
und der
DaF-Unterricht**

In Reflexionen über Aufgabenbestimmungen für das Fach "Deutsch als Fremdsprache" finden sich insbesondere seit 1980³ immer wieder Ausführungen, die dem Problemfeld interkulturelle Kommunikation (IK) einen außerordentlich hohen Stellenwert beimessen.⁴ Diese Aufgabenbestimmungen sind jedoch sehr unterschiedlich und außerordentlich vielfältig. Der folgende Forschungsüberblick geht von der Überlegung aus, daß diese Aufgabenbestimmungen verschiedene Dimensionen des Unterrichts betreffen, und versucht von daher, die Literatur im Hinblick auf diese Unterrichtsdimensionen zu resümieren. Die Relevanz des Problemfeldes "interkulturelle Kommunikation" wird im Hinblick auf die folgenden Dimensionen des Unterrichts thematisiert:

- 1. Relevanzbereich: Lernzielbestimmung
- 2. Relevanzbereich: Unterrichtsinhalt/Unterrichtsgegenstand
- 3. Relevanzbereich: Interkultureller Kommunikation als Komponente der Unterrichtsinteraktion.
- 4. Relevanzbereich: Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke
- 5. Relevanzbereich: Unterrichtsmethodik.

ad 1. Lernziel: Befähigung zu interkultureller Kommunikation

In der Auseinandersetzung um die Rolle von IK im Fremdsprachenunterricht (FU) nimmt die Lernzielbestimmung eine herausragende Bedeutung ein. Dabei lassen sich zwei globale Lernziele unterscheiden: Zunächst wird interkulturelle Kommunikation als übergeordnetes Lernziel im Sinne einer Förderung der Verständigung in internationalen oder multikulturellen Kontexten und einer Förderung von Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge thematisiert. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dieser Zielsetzung leistet Müller (1986), der auch curriculare Konsequenzen interkultureller Lernziele anspricht. Krumm (1988) sieht FU insgesamt in der Funktion, der Verständigung zu dienen. So auch Krumm (1995: 158): "... das Aushalten von Verschiedenheit wie auch die Bereitschaft zur Infragestellung eigener Normen gehören zu den Lernzielen einer interkulturellen Erziehung - auch und gerade im Fremdsprachenunterricht." In diesem Sinne äußern sich auch Pleines (1989) und Fix (1991). Hexelschneider (1988) zieht explizit eine enge Verbindung zwischen dem Lernziel interkultureller Verständigung und einer Friedenserziehung. Neuere Standortbestimmungen finden sich in Bredella/Christ (1995). Hiervon abzuheben ist eine eher instrumentelle Orientierung von Lernzielen bei der Auseinandersetzung mit IK, die vor allem auch zweckorientiert einer erfolgreichereren Durchsetzung von kommunikativen Absichten dient. Dementsprechend ist nach Seel (1985) eine interkulturelle Orientierung von FU "eine logische Konsequenz des kommunikativen Ansatzes" (vgl. hierzu auch Feigs, 1990). Dabei geht Seel davon aus, daß in bezug auf das Verstehen und die Produktion sprachlichen Verhaltens unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können. In Anschluß an Neuner (1984) tritt er für ein "Primat der Verstehensleistung gegenüber der Mitteilung" ein. Auch Günthner (1989) zieht eine Verbindung zwischen dem Konzept der kommunikativen Kompetenz in Anschluß an Hymes (1967) und IK. Sie unterscheidet verschiedene Fertigkeitsbereiche kommunikativer Kompetenz: 1. grammatisches und lexikalisches Wissen, 2. soziokulturelles Wissen, 3. pragmalinguistisches Wissen und 4. diskursorganisatorische Fähigkeiten. In bezug auf eine Lernzielbestimmung für IK nennt Quasthoff (1986) als wesentliche Voraussetzung für die Erreichung kommunikativer Ziele "nichtsprachliches" und "semi-sprachliches" Wissen, wobei sie von der Grundannahme ausgeht, daß ein Großteil dieser Wissensbestände kulturspezifisch ist. Fix (1991) sieht generell den "Erwerb von kultureller Kompetenz als Aufgabe der Sprachvermittlung" (1991: 138f). Diese funktionalen Lernziele können prinzipiell durchaus in Einklang mit den zuerst genannten Zielen der Völkerverständigung und des Fremdverstehens stehen.⁵ So ist auch für die fachdidaktische Diskussion zu Aufgabenbestimmungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache kennzeichnend, daß die Vermittlung kommunikativer Kompetenz in engem Zusammenhang mit einer Förderung des Verständnisses zwischen verschiedenen Kulturen gesehen wird.

ad 2. Interkulturelle Kommunikation als Unterrichtsinhalt

Entsprechend den beiden übergeordneten Lernzielbestimmungen werden verschiedene Aspekte interkultureller Kommunikation als Unterrichtsgegenstand thematisiert. Die Behandlung sozialemischer Aspekte von interkultureller Kommunikation und die Behandlung von Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen gegenüber anderen Kulturkreisen im Unterricht wird vor allem von Göhring (1980), Großkopf (1982, 1987), Bausinger (1988) sowie vor allem auch Müller (1986) und Redder (1995) angesprochen. Stichworte sind hierbei Selbst- und Fremdwahrnehmung (insbesondere Müller, 1986), Kulturschock (insbesondere Göhring, 1980 und Großkopf, 1982) und Stereotypen (insbesondere Bausinger, 1988 und Redder, 1995). Vorschläge für Unterrichtseinheiten und Anwendungen im FU finden sich beispielsweise in Großkopf (1982) und Müller (1983).

In bezug auf die Darlegung stärker instrumentell orientierter Lernziele zur Förderung kommunikativer Fertigkeiten wurde bereits angesprochen, daß bei dieser Lernzielorientierung Wissensbestände, die in Verbindung mit kommunikativer Kompetenz und kulturspezifischen Wissensbeständen stehen, als bedeutsam für die Vermittlung im Unterricht angesehen werden (vgl. insbesondere Quasthoff, 1986 und Günthner, 1989). Als einzelne Bereiche der Sprachverwendung nehmen dabei semantische Aspekte, i.e. vor allem kulturkontrastive Semantisierungen von Wortschatz und Redewendungen (vgl. hierzu insbesondere Fix, 1991: 139 und Uhlisch, 1995: 235) und pragmatische Kulturkontraste (vgl. hierzu insbesondere Günthner, 1989) einen besonderen Stellenwert ein.⁶ In diesem Zusammenhang ist auch die Kenntnis von Institutionen, Organisationsformen und Lebenswelten sowie hieraus resultierenden Verhaltenserwartungen von Bedeutung (vg. hierzu insbesondere Quasthoff, 1987, Donec, 1991 und Fischer 1990).

-4-

Als eine allgemeine Tendenz in bezug auf die Behandlung interkultureller Aspekte im FU kann die häufig vertretene Forderung konstatiert werden, daß eine äußerst enge Verbindung von Sprach- und Kulturvermittlung praktiziert werden solle. So schreibt Krumm Sprachunterricht insgesamt eine interkulturelle Komponente zu, da durch das Lernen von Fremdsprachen Möglichkeiten einer Verständigung überhaupt erst geschaffen werden (vgl. Krumm, 1988, 128). Eine solche enge Verbindung von Sprachvermittlung und "fremdkulturellen Inhalten" wird auch von Müller (1992) gefordert, der konstatiert, daß interkulturelle Inhalte zwar verstärkt in Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts Eingang gefunden haben, jedoch noch nicht in ausreichend systematisierter Weise mit der Vermittlung des fremdsprachlichen Ausdrucks verbunden seien (Müller 1992: 134). Auf eine enge Verbindung von Sprach- und Kulturvermittlung heben auch Kramsch (1991), Fix (1991) und Rösler (1993) ab. Dabei stellt sich aber das Problem, daß eine solche wechselseitige "Durchdringung" für die Unterrichtspraxis nur schwer operationalisierbar ist.

ad 3. Interkulturelle Kommunikation als Komponente des Unterrichtsprozesses

Vergleichsweise wenig setzt sich die fachdidaktische Literatur damit auseinander, daß viele Unterrichtskonstellationen selbst interkulturelle Kommunikation implizieren. Dies ist dann der Fall, wenn Fremdsprachen von muttersprachlichen Dozenten und/oder in

gemischtnationalen Gruppen unterrichtet werden (vgl. hierzu Krumm, 1994: 73f).⁷ Eggers (1991) sieht in der ansonsten häufig beklagten Heterogenität von Lerngruppen auch eine Chance zur stärkeren Beteiligung von Lernern sowie eine Chance zur Förderung der Wahrnehmung von kulturspezifischen Unterschieden (vgl. hierzu auch Bickes, 1986). Das Potential, das gemischtkulturellen Lernkonstellationen entspringt, wird jedoch bei neueren Formen des Sprachenlernens und -lehrens wie Tutoring, Tandem oder bi-nationalen Kursen zunehmend bewußt aufgegriffen und als Vorteil dieser Methoden propagiert.⁸

ad 4. Interkulturelle Orientierung von Lehrmaterialien

In der Auseinandersetzung um interkulturelle Kommunikation nimmt die Forderung nach der Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien einen bedeutenden Stellenwert ein. So forderte bereits das Mannheimer Gutachten von 1979 geeignete kulturspezifische und in einem weiten Sinne kultur- und sprachkontrastive Lehrwerke (vgl. Engel/Krumm/Wierlacher, 1979). In diese Richtung gehen auch die Forderungen von Krumm (1987, 270ff) und Krumm (1988, 122), die die Bedeutung von angepaßten Lehrwerken betonen. Mit der Konzeption interkulturell ausgerichteteter Lehrmaterialien befaßt sich Rösler (1987, 1988).⁹ Rösler sieht als wesentliche Voraussetzung für deren Entwicklung, daß eine komplexe Wahrnehmung der jeweils anderen Nation vorausgeht, und stärkere Adaptionen an die Lerngruppe stattfinden sollen. Schließlich fordert er, daß interkulturelle Aspekte nicht nur in ausgegrenzten Einheiten sondern in allen Bereichen der Lehrmaterialien Eingang und Berücksichtigung finden sollen. Wiederholt wird auch seit dem Mannheimer Gutachten von 1979 immer wieder die Forderung nach einer "Regionalisierung" von Lehrwerken, bei der die kulturellen Perspektiven der Lerner den Ausgangspunkt für die Problemdarstellung in den Lehrwerken bilden sollen (vgl. hierzu Gerighausen/Seel, 1982, Götze, 1982, Ehlers/Karcher, 1987).

-5-

ad 5. Interkulturelle Orientierung bei Methoden der Sprachvermittlung

Im Zuge der Diskussion um eine Regionalisierung von Lehrwerken wird auch eine Anpassung an Sprachlehr- und -lerngewohnheiten der Ausgangskulturen der Lerner gefordert (s. Gerighausen/Seel, 1986 und Krumm, 1987).¹⁰ Krumm (1987) kritisiert die "eurozentrische" Tendenz in der Entwicklung von Methoden im FU und fordert eine neue Orientierung von Vermittlungskonzepten. Hierzu sollen verstärkt kulturspezifische Inhalte und kulturkontrastive Elemente aufgegriffen werden (s. hierzu auch Kramsch, 1991). Knapp/Knapp-Potthoff (1990) gehen davon aus, daß auch Lehrmaßnahmen sinnvoll sein können, die über "reine" Sprachkurse hinausgehen. So wurden in Hinblick auf das Lernziel einer Verbesserung "interkultureller Kommunikationsfähigkeit" spezielle interkulturelle Trainings auch in enger Verbindung mit dem FU entwickelt. Anregungen in dieser Hinsicht bietet auch Müller (1983, 1986).

Dieser kurze Überblick zur Diskussion um die Bedeutung von interkultureller Kommunikation im Bereich "Deutsch als Fremdsprache" kann in Anbetracht der Vielzahl von Publikationen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Er soll lediglich veranschaulichen, wie vielfältig die Aufgabenbestimmungen sind:

Relevanzbereiche des Problemfelds "Interkulturelle Kommunikation" für den Fremdsprachenunterricht:

1. Lernzielbestimmung: Befähigung zu interkultureller Kommunikation

1.1 Förderung der Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten.
(Fremd-)Verstehen anderer Kulturkreise und Bewußtwerdung der eigenen Kultur

1.2 Befähigung zu adäquatem Handeln in anderen Kulturkreisen: kommunikative Kompetenz im soziokulturellen Kontext

a) rezeptive Fähigkeiten: um verbales und nonverbales Verhalten Angehöriger anderer Kulturen angemessen interpretieren zu können;

b) produktive Fähigkeiten: um angemessene Äußerungen und nonverbales Verhalten aktiv produzieren zu können

2. Aspekte interkultureller Kommunikation als Gegenstand des Unterrichts:

2.1 Übergeordnete Auffassung: Vermittlung von Sprache als Kultur

2.2 Einzelne Bereiche der Sprachverwendung:

a) semantische Aspekte: kulturkontrastive Semantisierungen von Wortschatz und Redewendungen

b) pragmatische Aspekte: Regeln der Sprachverwendung, Bedingungen für kulturell und situativ angemessenes Verhalten

2.3 Kenntnis von Institutionen, Organisationsformen und Lebenswelten sowie hieraus resultierenden Verhaltenserwartungen

2.4 sozialetische Aspekte: Thematisierung von Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen im interkulturellen Kontakt

3. Interkulturelle Kommunikation als Komponente des Unterrichtsprozesses:

3.1 Kommunikation in gemischtnationalen Gruppen

3.2 Kommunikation von Lernern mit muttersprachlichen Unterrichtenden

4. Interkulturelle Orientierung bei der Konzeption von Lehrmaterialien

5. Interkulturelle Orientierung bei Methoden der Sprachvermittlung

5.1 Anpassung von Methoden an kulturspezifischen Lehr- und Lernformen

5.2 Interkulturelle Trainingskonzepte.

-7-

Anhand dieser Systematisierung von Relevanzbereichen des Problemfelds interkulturelle Kommunikation für den FU wird deutlich, daß verschiedene Dimensionen von Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis betroffen sind.¹¹ Verbindendes Element auf allen Ebenen bleibt allerdings die Bewußtmachung von Kulturkontrasten und Kulturspezifika und eine Konzentration auf interaktive und kommunikative Probleme.¹² Dabei wird in der Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache immer wieder betont, daß Grundlagenforschung im Bereich IK unerläßlich für eine solide Fundierung der Unterrichtspraxis sei. So findet sich bereits bei Göhring (1980: 82), der Deutsch als Fremdsprache als kulturanthropologisch fundiertes Fach verstanden wissen will, die Forderung nach verstärkter Grundlagenforschung über "kulturspezifische Unterschiede und kritische Zwischenfälle (...), die solche Unterschiede als Quellen interkultureller Mißverständnisse schlaglichtartig beleuchten, zu sammeln."¹³ Seit diese Forderung erhoben wurde, ist eine Vielzahl von Analysen zu Problemen interkultureller Kommunikation geleistet worden, die Hinweise auf unterschiedliche kulturelle Konventionen und hieraus resultierende Verständigungsprobleme liefern. Über diese Untersuchungen versucht der folgende Teil eine Orientierung zu geben.

2. Ethnographische Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich

Viele Untersuchungen zu interkultureller Kommunikation stehen in ethnographischer Tradition (vgl. beispielsweise Kotthoff, 1989 und Günthner, 1993).¹⁴ Es gibt jedoch darüber hinaus auch eine Vielzahl von Untersuchungen aus dem Bereich der kontrastiven Pragmatik oder der Fachdidaktik, in denen Kulturkontraste und Potentiale für Mißverständnisse in interkulturellen Begegnungen angesprochen werden.

-8-

Kulturkontrastive Ausdrucksformen und Konventionen im DaF-Unterricht

Der folgende Teil gibt einen Überblick über Befunde aus diesen Publikationen, um zusammenfassend darzustellen, in welchen Bereichen sich für deutschsprachige Interaktionen Ausdrucksformen und Konventionen abzeichnen, die relevant in Hinblick auf eine Vermittlung im Fremdsprachenunterricht werden können.¹⁵ Hierbei werden zunächst Studien zu einzelnen kommunikativen Akten und Sprechhandlungen und dann Analysen von komplexeren Sprechereignissen, wie Kommunikationen in Institutionen, resümiert.

In einer der klassischen Arbeiten der kontrastiven Pragmatik beschreibt Coulmas (1981) unterschiedliche Funktionen von Danksagungen und Entschuldigungen im Deutschen, Englischen und Japanischen. Danksagungen und Entschuldigungen erscheinen im deutschsprachigen Kontext als so klar unterschiedene Sprechhandlungen, daß es fast abwegig erscheint, Gemeinsamkeiten zu suchen. Dennoch ist bei japanischen Lernern des Deutschen

zu beobachten, daß sie sich "für deutsche Verhältnisse" oft auch in Situationen entschuldigen, in denen Deutsche dies nicht tun würden, was darauf schließen läßt, daß für sie eine Unterscheidung nicht so einfach zu treffen ist. Ein Vergleich von Danksagungen und Entschuldigungen mit den entsprechenden Sprechhandlungen im Japanischen macht deutlich, daß es eine innere Verbindung zwischen beiden gibt, die sich u.a. als "indebtedness," als Schuldverhältnis in der sozialen Beziehung beschreiben läßt. Ausgehend von der Erfahrung, daß übermäßige Großzügigkeit beschämen kann, wird auch Deutschsprachigen oder anderen Angehörigen des westlichen Kulturkreises verständlich, daß es eine Verbindung von Dank, Scham und Schuld geben kann. Dennoch wird aber im allgemeinen noch eine deutliche Trennung der Phänomene unterstellt. In Japan wird dagegen große Dankbarkeit stärker mit einem Gefühl der Schuld in Verbindung gebracht. Von daher erklärt sich die "Verwechslung" von Danksagungen und Entschuldigungen bei japanischen Lernern als Übertragung von Regeln der Sprachverwendung. Studien wie diese zeigen, daß eine Kontrastierung pragmatischer Aspekte die Kulturspezifik bestimmter Konventionen, die oft als "selbstverständlich" oder "natürlich" empfunden werden, bewußt machen kann. Sie lassen aber zugleich erkennen, daß es nicht einfach ist, umfassende Regeln für die jeweiligen Verwendungsbedingungen abzuleiten und zu formulieren. Zielvorstellung im Sinne einer vollendeten ethnographischen Beschreibung müßte jedoch eine verallgemeinernde Rekonstruktion der Regeln für die kulturspezifischen Verwendungsbedingungen einer Sprechhandlung zu sein.

Beschreibungen von kulturspezifischen Kontrasten wurden auch für andere Sprechhandlungen vorgenommen. Uhlisch (1995) hat die Verwendungsbedingungen für Gratulationen im Deutschen und Russischen kontrastiert. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, daß das russische "pozdravlat" (Gesundheit wünschen) in "gratulieren" umgesetzt wird und von russischen Lernern auch bei Anlässen verwendet wird, in denen "man" sich in Deutschland üblicherweise nicht gratuliert, wie z.B. am 1. Mai oder Weihnachten. Von daher wird der Versuch unternommen, Regeln für den Gebrauch von Gratulationen zu formulieren. Dabei wird die Gratulationsformel auf den Bedeutungskern "jemandem seinen Glückwunsch aussprechen" zurückgeführt, und hieraus resultiert als eine Verwendungsbedingung, daß man den Glückwunsch als Ausdruck freudiger Anteilnahme nur in Hinsicht auf Erfolge oder Festtage einzelner Personen verwenden kann.

Ein für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht wohlbekanntes Spezifikum deutschsprachiger Kommunikationen sind die Anredeformen "Du" und "Sie". Diesbezüglich gibt es vielseitige didaktische Aufbereitungen. Es ist dabei auch bekannt, daß adäquates Anredeverhalten nicht nur für Lerner von Ausgangssprachen schwierig ist, die eine solche Unterscheidung nicht kennen, wie z.B. englischsprachige Lerner (vgl. hierzu Speicher, 1985; für schwedische Lerner vgl. Baat et al., 1993). Beispielsweise haben auch spanische Lerner Schwierigkeiten, weil der deutsche "Du"-Bereich kleiner ist als der spanische "tu"- Bereich. Da der Gebrauch von "Du" und "Sie" mit Aspekten wie sozialer Distanz, Status und Respekt korreliert, können "Fehlgriffe" im Anredeverhalten leicht zu einer Beeinträchtigung der sozialen Beziehungen führen. Solche Überlegungen - und der Hinweis darauf, daß oft auch für Deutsche selbst die Entscheidung zu "sieszen" oder zu "duzen" schwer zu treffen ist und von daher auch in manchem Falle umgangen wird - bekräftigen den Stellenwert, den mittlerweile

viele Lehrmaterialien der Anredeproblematik zuschreiben (vgl. hierzu auch Wolff, 1987). Eine Didaktisierung unterschiedlicher Formen von Begrüßungen für den interkulturell orientierten Deutschunterricht liegt in Rösler (1988) vor.

Neben der Entscheidung für eine bestimmte Anredeform ist auch genereller von Bedeutung, welche Konventionen für Begrüßungen in bestimmten Ländern gelten. Stolt (1991) schildert unterschiedliche Konventionen für Begrüßungen und Verabschiedungen bei Einladungen im privaten Bereich in bezug auf das Händeschütteln und Vorstellungen von Personen im deutsch-finnischen Vergleich. Bei Ehnert (1988) finden sich deutsch-arabische Unterschiede. Er untersucht Einladungen im deutsch-arabischen Kontrast und zeigt u.a. am Beispiel des Verbs "besuchen" und der Äußerung "komm doch mal vorbei" unterschiedliche Vorstellungen in bezug auf den Verbindlichkeitsgrad und die anvisierten Formen des Zusammenseins. Eine ausführliche Studie zu Verabschiedungen im interkulturellen Vergleich liefert Otterstedt (1993).

Gesprächsanalytisch orientierte Studien zeigen, daß konversationelles Verhalten in weiten Bereichen kulturelle Prägungen aufweist, die als unterschiedliche konversationelle Stile oder Diskursstrategien beschrieben werden können.¹⁶ So gibt es beispielsweise unterschiedliche Konventionen, wie man Gespräche eröffnet. Diese Unterschiede betreffen u.a. auch den Direktheitsgrad, mit dem bestimmte Themen angesteuert werden (vgl. hierzu Kotthoff, 1989 für einen deutsch-amerikanischen Vergleich und Günthner, 1993 für einen deutsch-chinesischen Vergleich sowie Niehaus-Lohberg, 1988 für pragmatische Defizite von Lernern im deutsch-niederländischen Kontakt). Ehnert untersucht im einzelnen Unterschiede im deutsch-arabischen Vergleich für Fragen nach der Befindlichkeit und die Direktheit, mit der auch in formelleren Situationen Bitten geäußert und Angebote angenommen werden können.

-10-

Parallel zur Problematik der Gesprächseröffnung zeigen sich kulturspezifische Unterschiede auch bei Gesprächsbeendigungen. Dies wurde von Kotthoff eingehend im deutsch-amerikanischen Vergleich beschrieben: die Beendigungen der amerikanischen Gespräche sind im Durchschnitt länger als die der deutschen, sie enthalten oft explizite Würdigungen ("it was nice meeting you") und ausführlichere Danksequenzen. Im Vergleich sind die deutschen Gesprächsbeendigungen in diesen Aspekten wesentlich knapper. Aufschlußreich für interkulturelle Kontakte sind vor allem auch Kotthoffs Analysen des Verhaltens amerikanischer Deutschlerner. Für deren Gesprächsbeendigungen werden die folgenden Charakteristika genannt: Die Beendigungen werden eher abrupt eingeleitet und fallen insgesamt kürzer aus. Resümees, die sonst häufiger vorkommen, fehlen in den Gesprächen der Lerner fast ganz. Die Analysen Kotthoffs zeigen, daß diese Charakteristika nicht auf den Transfer kultureller Konventionen zurückzuführen sind, sondern auf unzureichende lernersprachliche Kompetenzen. Somit sind Teile der Befunde auch auf Deutschlerner mit anderen Ausgangssprachen übertragbar.

Empirische Analysen dieser Art machen deutlich, daß Interaktionen im interkulturellen Kontakt nicht nur durch Interferenzen von Ausgangssprache und -kultur beeinflußt werden, sondern daß mangelnde fremdsprachliche Kompetenz besondere Eigenheiten im sprachlichen Ausdruck bedingt. Hier wie auch in anderen Aspekten von Gesprächsführung im

interkulturellen Kontakt verkompliziert sich also die Situation durch die Problematik des Zweitspracherwerbs. Da die Ausgestaltung der Beziehungsebene häufig mit subtilen Ausdrucksmöglichkeiten korreliert, und sich z.B. verschiedene Formen der Höflichkeit und Partnerorientierung in von Lernern gerade meist weniger beherrschten Modalitätsmarkierungen manifestieren, ist bei der Vermittlung im Fremdsprachenunterricht immer auch die defizitäre Komponente einzubeziehen. Diesbezüglich haben insbesondere Auer/Kotthoff (1987) sowie Kotthoff (1989) gezeigt, daß lernersprachliche Probleme Eigenheiten generieren, die im interkulturellen Kontakt oft fälschlicherweise als Eigenheit der Ausgangskultur oder individuelle Eigenart der jeweiligen Person zugeschrieben werden und negativ interpretiert werden können. Diese Gefahr gilt besonders auch für fortgeschrittenere Lerner, denen leicht die volle Verantwortlichkeit für ihre sprachlichen Handlungen unterstellt wird.

-11-

Diskursive und konversationelle Stile können sich im Kultur-Kontrast auch für umfassendere Aspekte der Gesprächsführung unterscheiden.¹⁷ Dies gilt besonders auch für argumentative Gespräche. Diverse Autoren kommen zu dem Ergebnis, daß für den deutschen Stil eine "stärkere" Markierung von Widersprüchen, Dissens und Meinungsverschiedenheiten charakteristisch ist. Dies vollzieht Günthner (1993, 1994) detailliert in Gesprächen zwischen Deutschen und Chinesen nach, wobei sie unterschiedliche Strukturierungen der Argumentationen in den empirischen Analysen veranschaulicht. So wird zum Beispiel im Chinesischen erst der Hintergrund für einen Sachverhalt deutlich gemacht, und dann die Schlußfolgerung gezogen. Und wenn es um Meinungsverschiedenheiten geht, kann auch dieser letzte Schritt vermieden, bzw. die Schlußfolgerung mit den negativen Konsequenzen dem Rezipienten der Äußerung überlassen bleiben. Nun mag es nicht verwundern, daß sich zwischen konfuzianischer und westlicher Ethik Unterschiede dieser Art auftun. Aber bereits in einer früheren Untersuchung hat Kotthoff (1989) gezeigt, daß auch in deutsch-amerikanischen Interaktionen erhebliche Unterschiede in Hinsicht auf den diskursiven Umgang mit Konsens und Dissens nachzuweisen sind. Auch in diesem Vergleich ist das interaktive Verhalten deutscher Teilnehmer als weniger konsensfreudig zu beschreiben; was sich dahingehend äußert, daß im Gespräch Gemeinsamkeiten weniger betont und Widersprüche direkter geäußert werden. Eine stärkere Betonung von Dissens bei Deutschen aus der Sicht der "Anderen" beschreiben z.B. auch Torres/Wolff (1983) am Beispiel deutsch-spanischer Tandem-Kontakte und Reuter et al. (1989) am Beispiel deutsch-finnischer Wirtschaftskommunikation. Dort finden sich dann Typisierungen wie "die Deutschen argumentieren aggressiv" und "die Finnen können keine Kritik vertragen".

Nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Bereich gibt es unterschiedliche Normen im Kulturvergleich (vgl. Clyne, 1981 zum Kulturvergleich von Texten allgemein und speziell zu Lernerproblemen Müller/Neuner, 1988). Eine ausführliche Studie zu Unterschieden im schriftlichen Bereich liefert Bickes (1993) für deutsch-griechische Kontraste. Spezielle Probleme von japanischen Deutschlernern und Besonderheiten in der Produktion von Aufsätzen analysieren Marui/Reinelt (1985). Büchle (1991) untersucht Briefkommunikation im deutsch-spanischen/kubanischen Vergleich in Hinblick auf Anredeformen, Formulierungen höflicher Bitten und Briefabschlüsse. Günthner (1988)

vergleicht deutsche und chinesische Schreibstile. Mit unterschiedlichen Gestaltungsformen für Lebensläufe - hier deutsch im Vergleich mit britischen, französischen, portugiesischen und dänischen Lebensläufen - setzen sich Mißler/Servi/Wolff (1995) auseinander.

-12-

Interessant ist auch ein Vergleich von wissenschaftlichen Texten. Clyne (1991) unternimmt einen ausführlichen Vergleich deutscher und englischsprachiger wissenschaftlicher Texte. Englischsprachige Texte sind im allgemeinen linearer aufgebaut, d.h. die Abfolge von Propositionen und die Abhängigkeit von Makropropositionen ist für die strukturelle Abfolge des Textes stärker bestimmend. Im Vergleich weisen deutsche Texte weitaus mehr Disgression und Exkurse auf. Unterschiede zeigen sich ferner darin, daß in den deutschen Texten weniger Definitionen geliefert werden und Daten und Belege weniger in den Text integriert sind. Es liegt auf der Hand, daß diese unterschiedlichen Merkmale des Textaufbaus auch ihre Entsprechung in den Rezeptionsgewohnheiten haben und die Texte deutschsprachiger Wissenschaftler für englische Muttersprachler nicht nur aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten oft schwerer verständlich sind. Andere Untersuchungen vergleichen deutsche und französische wissenschaftliche Texte (Sachtleber, 1991) oder Probleme von koreanischen Studenten bei der Produktion von deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten (Cherubim/Schön, 1993) sowie Gräfen (1995) zu Reflexivkonstruktionen in deutschen wissenschaftlichen Texten.

Auf Probleme des Textverständnisses generell geht Albers (1987) ein. Floyd/Carnell (1987) beschreiben, wie fehlendes kulturelles Hintergrundwissen zu Verständnisbarrieren bei der Rezeption schriftlicher Texte führt, und wie diese durch entsprechende Maßnahmen im Unterricht gezielt angegangen werden können. Rehbein (1987) zeigt, welche Probleme sich für ausländische Schülerinnen und Schüler bei der Textrezeption in der Zweitsprache ergeben.

Kulturelle Unterschiede manifestieren sich des Weiteren in Hinblick auf Erzählformen. So gibt es beispielsweise kulturell unterschiedliche Erwartungshaltungen an Textsorten wie Nacherzählungen, wie sie in der Schule gefordert werden. Die Untersuchungen von Rehbein (1987) ergeben, daß deutsche Kinder bei Nacherzählungen stärker bemüht sind, bzw. stärker von ihnen verlangt wird, zu "referieren", d.h. Geschichten zusammenfassend und erläuternd darzustellen. Nacherzählungen einer "Kontrollgruppe" in der Türkei zeigen demgegenüber, daß dort einem exakten und wortgetreuen Memorieren ein wesentlich höherer Stellenwert beigemessen wird. Auch Redder (1985) stellt bei der Wiedergabe einer Bildgeschichte Unterschiede zwischen den von deutschen und türkischen Kindern realisierten Erzählformen fest. In den Versionen der türkischen Kinder wird stärker bewertet und moralisiert. Diese Beispiele lassen ahnen, welche Probleme sich für "ausländische" bzw. nichtmuttersprachliche Kinder in der Schule ergeben, wenn solche Unterschiede normativen Bewertungen unterzogen werden, die die kulturelle Determiniertheit sprachlichen Ausdrucks nicht explizit einbeziehen. Gerade für den "DaZ"-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen resultieren hieraus wichtige Aufgaben. Aufschlußreich in Hinblick auf Erzählungen in interkulturellen Begegnungen ist auch eine Analyse von Fienemann (1987), die zeigt, daß die Darstellung von Ereignissen und besonders auch die Gestaltung der Protagonisten je nach eigen- oder fremdkulturellen Kontexten (hier Frankreich und Deutschland) adressatenspezifisch variiert werden kann.

Auch im Bereich des Hörerverhaltens gibt es kulturspezifische Ausprägungen, die Problempotentiale im interkulturellen Kontakt bergen.¹⁸ Gülich (1987) hat gezeigt, daß Zuhöreraktivitäten in der interkulturellen Kommunikation zudem nicht nur von unterschiedlichen kulturellen Konventionen bestimmt sind, sondern daß sich auch hier Verhaltensweisen, die auf defizitäre Sprachkompetenz zurückgehen, erschwerend auswirken können. Dies kann z.B. bei Erzählungen von Muttersprachlern zu erheblichen Irritationen führen, wenn Lerner in der Rolle von Zuhörern nur wenige oder von deutschen Gewohnheiten abweichende Hörersignale geben.

Deutsch-chinesische Kontraste finden sich bei Günthner (1993) beschrieben, die u.a. auch auf die im Deutschen weniger verbreiteten Rezipientenechos eingeht. Auch werden im Deutschen weitaus weniger Hörersignale produziert, als im Chinesischen. Mit Liedke (1994) zu deutsch-griechischen und Rasoluson (1994) zu deutsch-madegassischen-englischen-französischen Unterschieden liegen zwei ausführliche empirische Studien zur Produktion und Funktion von Hörersignalen und Prinzipien der Verständnissicherung unter Einbezug von lernerspezifischen Problemen vor. Bei den zitierten Untersuchungen zum Hörerverhalten zeigt sich ganz besonders, daß die eigenen Konventionen als selbstverständlich und naturgegeben vorausgesetzt und andere Formen bezogen auf die eigene Norm interpretiert werden, solange kulturspezifische Konventionen nicht bewußt gemacht werden. Selbiges gilt auch für den Umgang mit Schweigephasen im Gespräch (vgl. hierzu Enninger, 1990 allgemein; Feigs, 1990 für deutsch-finnische Unterschiede; Baat et al., 1993 für deutsch-schwedische Unterschiede; und Kassem, 1994 für deutsch-ägyptische Unterschiede und Möglichkeiten der Didaktisierung im DaF-Bereich). Neben der Fokussierung einzelner kommunikativer Aspekte umfaßt die Literatur zu Problemen interkultureller Kommunikation eine Vielzahl von Analysen umfassenderer kommunikativer Ereignisse. Besonders auch die ersten Zusammenstellungen von Studien zur interkulturellen Kommunikation im deutschsprachigen Bereich enthalten einen beachtlichen Anteil an Untersuchungen zu Kommunikationen in Institutionen (vgl. hierzu Rehbein, 1985, Redder/Rehbein, 1987 und Knapp et al., 1987). Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Analysen für diese Bereiche im einzelnen darzustellen.¹⁹ Die folgende Auflistung soll aber zumindest einen Eindruck von der Vielfalt der untersuchten Bereiche vermitteln:

- IK im Bereich der medizinischen Versorgung (Rehbein, 1986: Umgang mit Patienten in der Allgemeinpraxis; Rehbein, 1985a: medizinische Beratung für türkische Mitbürger; Rehbein, 1985b: Probleme des Sprachmittels im medizinischen Bereich)
- IK im Bereich behördlicher Kommunikation (Hinnenkamp, 1985: Diskriminierung in der Ausländerbehörde, Griebhaber, 1987: Beschwerden auf dem Arbeitsamt)

- IK in Beratungen (Backa, 1987: Beratung in einem Ausländerzentrum; Rehbein, 1985a: medizinische Beratung; Rost-Roth, im Druck: kommunikative Störungen in inter- und intrakulturellen Beratungsgesprächen)

- IK im Bereich des Rechtswesens (Becker/Perdue, 1982 und Mattel-Pegam, 1985: Mandantengespräche in der Anwaltspraxis; Bodemann/Ostow, 1975 sowie Koerfer, 1994: Gerichtskommunikation)
- IK im Bereich des Einzelhandels (Ohama, 1987: Reklamation im deutsch-japanischen Vergleich; Griebhaber, 1985: deutsches und türkisches Hintergrundwissen bei Reklamationen; Schlobinski, 1996: Verkaufsgespräche)
- IK in Schule und Hochschule (Rehbein, 1987: Nacherzählungen bei deutschen und türkischen Schülern; Apeltauer, 1985: Lehrerverhalten bei deutschen und türkischen Lehrern; Halbach/Müller, 1989: Erfahrungen mit Sprachschülern; Dippelhofer-Stiem/Lind, 1987: kulturell divergierende Erwartungshaltungen im Hochschulbereich; Hann, 1986: Bildungssozialisation und universitärer Bereich für koreanische Studenten; Baumgratz-Gangl, 1984: deutsch-französische Mobilität im Hochschulbereich; sowie die Untersuchungen in Steinmüller, 1993, insbesondere zu technischen und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern)
- IK bei Einstellungsgesprächen (Griebhaber, 1990: Bewerberverhalten im deutsch-türkischen Vergleich)
- IK im Bereich der Wirtschaft²⁰ (Reuter et al., 1989; Reuter, 1992, und Tiitula 1995: deutsch- finnische Wirtschaftskommunikation; Müller, 1991: verschiedene Studien zu Wirtschaftskommunikation in verschiedenen Kulturbereichen; Rehbein, 1992: deutsch-amerikanische Kontakte; Litters, 1995: deutsch-französische Wirtschaftskooperation; Müller, 1991 zu einigen grundlegenden Fragen).

Auch wenn hier nur eine Auswahl von Studien angeführt werden kann²¹ und es nicht möglich ist, auf einzelne Befunde dieser Studien einzugehen, soll der Versuch gemacht werden, allgemeine Tendenzen zusammenzufassen, um grundsätzlichere Problempotentiale bei interkulturellen Kommunikationen in Institutionen deutlich zu machen: Bei interkulturellen Kontakten in Institutionen begegnen sich die Beteiligten in Rollenbeziehungen, wobei im allgemeinen aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse die Deutschen als Muttersprachler in der Rolle der Institutionsvertreter (Ärzte, Berater, Verwaltungsangestellte, Lehrer etc.) und die "Ausländer" als Nichtmuttersprachler in der Rolle der Klienten auftreten (Patienten, Ratsuchende, Antragsteller bei Behörden u.v.m.). Probleme entstehen u.a. dadurch, daß in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedliche Erwartungen in Hinsicht auf den Handlungsablauf und das Rollenverhalten der Beteiligten bestehen: Im einzelnen kann unterschiedlich sein, was jeweils gemacht wird, wie es gemacht wird, und in welcher Reihenfolge es gemacht wird. Den jeweiligen Institutionen und behandelten Sachverhalten können auch ganz unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Rehbein zeigt beispielsweise für den deutsch-türkischen Bereich, daß ganz grundlegende Vorstellungen über

Krankheitsverläufe und relevante Krankheitssymptome divergieren, und daß es selbst über den Stellenwert der Konsultation eines Arztes unterschiedliche Vorstellungen gibt. Man kann sich unschwer vorstellen, wie groß in solchen Fällen die Gefahr ist, "aneinander vorbei zu reden" oder die Äußerungen wechselseitig fehlzuinterpretieren. Hieraus wird der Schluß gezogen, daß die jeweils implizierten Wissensbestände im Unterricht bewußt gemacht werden müssen, da dies eine *conditio sine qua non* für erfolgreiches Handeln von Nichtmuttersprachlern in der Zielsprache ist.

Grißhaber hat für den DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernern ausführlichst für den Bereich von Einstellungsgesprächen, Reklamationen im Einzelhandel und Behördengänge beschrieben, welche Probleme bei einer Umsetzung in die Unterrichtspraxis entstehen und welche Aspekte zu bedenken sind. Ein Problem bei der Behandlung im Unterricht ist u.a., daß bei Rollenspielen viele Gesprächsrollen nicht adäquat besetzt werden (können), und daß auch noch so gut gemeinte Spielvorgaben oft nicht gegen die Gefahr gefeit sind, "an der Realität vorbeizugehen." Wie wichtig dabei auch die Berücksichtigung institutionsspezifischen Wissens im Kulturvergleich ist, soll noch am Beispiel von Reklamationen verdeutlicht werden. Für wirkungsvolle Reklamationen und die Überzeugung von Verkäufern und Verkäuferinnen ist nicht nur Voraussetzung, daß die entsprechenden Redemittel "gelehrt" und "geübt" werden, sondern zum überzeugenden Einsatz ist auch vonnöten, daß landesübliche und kulturell unterschiedliche Rechtsverhältnisse und Rechtsempfindungen bewußt gemacht werden. So ist in manchen Ländern beispielsweise eher der Käufer dafür zuständig, zu überprüfen, ob sich die Ware in ordnungsgemäßem Zustand befindet, in anderen - und hierzu zählt in diesem Fall Deutschland - ist dagegen eher der Verkäufer dafür verantwortlich, daß bestimmte Mängel nicht auftreten.

-16-

Gerade solche grundsätzlichen Überlegungen zu Gesprächskontexten und Möglichkeiten der Ausgestaltung von Gesprächsrollen sollten bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien Berücksichtigung finden, wenn es darum geht, ausgewählte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten im FU zu vermitteln. Somit sind in Hinblick auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten nicht nur sprachliche Beschreibungen von einzelnen kommunikativen Handlungen, Gesprächsstilen und institutionellen Gesprächsrollen von Bedeutung, sondern vor allem auch hiermit verbundene Wissensbestände (wie dies auch in der funktionalen Pragmatik immer wieder betont wird). Zudem kann die empirische Untersuchung von Mißverständnissen, Verständigungsproblemen und Fehlkommunikationen im interkulturellen Kontakt auch Hinweise darauf liefern, inwiefern kommunikative Kompetenzen auch in Hinblick auf reparative Handlungen und kompensatorische Aspekte gefördert werden sollten.

3. Schlußfolgerungen

Obgleich diese Übersicht keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, läßt sie erkennen, wie vielfältig die Bereiche sprachlichen Verhaltens sind, in denen sich kulturelle Unterschiede als ethnographische Charakteristika manifestieren. Wird die Kulturspezifik menschlichen Verhaltens in diesen Bereichen nicht bewußt, besteht die Gefahr der Fehlinterpretation und der Fehlkommunikation. Dies gilt sowohl in bezug auf sozioethisch begründete Lernziele wie Verständigung in interkulturellen Begegnungen und Fremdverstehen in Abhängigkeit von

kritischem Selbstverständnis als auch in bezug auf instrumentell orientierte Lernziele, die auf eine Erweiterung kommunikativer Kompetenzen gerichtet sind. Dieses Problem stellt sich nicht nur in Hinblick auf Lernziele, die mit dem FU erreicht werden sollen, sondern dann, wenn Angehörige unterschiedlicher Kulturen an der Unterrichtsinteraktion beteiligt sind, auch für das Unterrichtsgeschehen selbst. In bezug auf die übergeordnete Auffassung, daß eine enge Verbindung der Vermittlung von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht stattzufinden habe, kann die Bestandsaufnahme, daß bereits für sehr viele verschiedene Bereiche Kulturkontraste und ethnographische Besonderheiten beschrieben wurden, richtungsweisend sein: Sowohl für formelle als auch für informelle, sowohl für mündliche als auch für schriftliche Kommunikationen wurde in vielerlei Hinsicht gezeigt, wie sich kulturspezifische Ausprägungen unterscheiden können. Somit besteht zugleich die Möglichkeit und Notwendigkeit, in bezug auf diese Kommunikationsbereiche und hiermit verbundene kommunikative Aspekte eine enge Verbindung von sprachlichen Mitteln und kulturellen Konventionalisierungen deutlich zu machen. Aus dieser Bestandsaufnahme läßt sich ein Katalog von zu behandelnden Kommunikationsbereichen ableiten (wobei natürlich je nach Zielgruppe eine lernerspezifische Auswahl zu treffen ist). Die Sichtung von Lehrwerken und Unterrichtswerken zeigt, daß ein Teil der angesprochenen Problembereiche bereits recht gut didaktisch aufbereitet ist (dies gilt beispielsweise für mündliche Anredeformen). Andere Bereiche werden zwar in fast allen unterrichtstragenden Lehrwerken angesprochen, aber sicherlich noch nicht befriedigend behandelt (dies gilt z.B. für den medizinischen Bereich, der meist nur stark verkürzt für Anfänger konzipiert ist, und die Problemfelder Anamnese, Diagnose und Therapievorschlag nicht erschöpfend und gar nicht behandelt).²² Und schließlich gibt es auch Bereiche kulturspezifischen Verhaltens, die bislang fast gar nicht für den Fremdsprachenunterricht didaktisiert wurden (dies gilt insbesondere für den Bereich des Hörerverhaltens und Zuhöreraktivitäten, Möglichkeiten von Gesprächseinleitungen und -beendigungen, mit den diversen Implikationen unterschiedlicher Direktheits- und Höflichkeitsgrade).

-17-

Sinnvoll scheint es diesbezüglich zu sein, im Unterricht verstärkt Dokumentationen von authentischen Interaktionen einzusetzen und auf dieser Basis Sprachmodelle für den Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten. Durch die Dokumentation authentischer Gespräche in Form von Tonbandmaterialien und Transkriptionen und eine entsprechende Didaktisierung können die Lerner nicht nur gezielt in Hinblick auf eine Erweiterung mündlicher Fähigkeiten und Charakteristika spontaner gesprochener Sprache, sondern gleichzeitig in Hinblick auf rezeptive Fähigkeiten gefördert werden.

In bezug auf das Problempotential interkultureller Kommunikationen lassen die empirischen Analysen von Kontaktsituationen erkennen, daß Fehlkommunikationen im interkulturellen Kontakt nicht nur durch Transfer und Interferenz von kulturspezifischem Verhalten entstehen, sondern daß vielmehr auch die defizitären, von muttersprachlichen Standards abweichenden Kompetenzen der Lerner von den Gesprächspartnern nicht als solche erkannt werden und zur Ursache für Fehlinterpretationen in der interkulturellen Kommunikation werden können. Sprachunterricht, der auf angemessenes Verhalten in anderen Kulturen vorbereiten möchte,

sollte auch dem Umstand Rechnung tragen, daß ein Großteil der Lerner kaum, oder zumindest auf lange Zeit nicht, eine Ausdrucksfähigkeit erreichen kann, die als "native-like" bezeichnet werden könnte. Da in mehrfacher Hinsicht davon ausgegangen werden muß, (nicht nur in bezug auf mangelhafte Sprachkompetenz, sondern bedauerlicherweise auch in bezug auf gesamtgesellschaftliche Wertungen und Konflikte), daß interkulturelle Kommunikationen ein relativ starkes Potential für Verständigungsprobleme und Fehlkommunikation immanent bleibt, müßten "kompensatorische Maßnahmen" fester Bestandteil des Curriculums sein und Metastrategien zur Konflikt- und Problembehandlung in Aussicht gestellt werden. Hierzu reicht es nicht, kulturkontrastive ethnographische Befunde und pragmatische Kontraste zur Grundlage für die Auswahl und Präsentation von Aspekten interkultureller Kommunikation in bezug auf Unterrichtsinhalte zu machen, sondern vonnöten ist besonders auch eine an Methoden der Gesprächsanalyse und der Zweitspracherwerbsforschung orientierte Grundlagenforschung, um entsprechende Unterrichtseinheiten zu konzipieren.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Unübersichtlichkeit - aber auch der Reiz - in der Diskussion zum Problemfeld "interkulturelle Kommunikation" und "Deutsch als Fremdsprache" darin liegt, daß sehr unterschiedliche Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts angesprochen werden und betroffen sind.²³ In bezug auf eine fruchtbare Fortsetzung der Diskussion und entsprechende Umsetzungen für die Praxis scheint es jedoch erstrebenswert, daß in Positionsbestimmungen und Ausführungen zum Problemfeld "interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht" deutlicher gemacht wird, als dies bislang häufig der Fall ist, auf welche Unterrichtsdimensionen und Relevanzbereiche man sich jeweils bezieht. Auf dieser Basis ist es dann auch möglich, klarere Zielvorstellungen in bezug auf Grundlagenforschungen zu entwickeln, die aus der Perspektive eines möglichst direkten Anwendungsbezugs für den Fremdsprachenunterricht wünschenswert sind.

-18-

Anmerkungen

1. Vgl. hierzu beispielsweise Gerighausen/Seel (1987), Donec (1991), Steinmann (1991) und Uhlisch (1995). [Zurück zum Text](#)
2. Dieser Beitrag ist nicht zuletzt durch die Erfahrung motiviert, daß in Lehrveranstaltungen im Hochschulbereich und Fortbildungsveranstaltungen für Praktiker in Anbetracht der Unübersichtlichkeit von Literatur- und Forschungslage immer wieder das Bedürfnis nach einem Überblick geäußert wird. [Zurück zum Text](#)
3. Allerdings wurde das Thema "Interkulturalität" vereinzelt auch schon vorher in der Diskussion des Fremdsprachenunterrichts behandelt. Vgl. hierzu beispielsweise Lado (1991), Göhring (1975), Vermeer (1978) und Krumm (1978). Einen guten Überblick über frühere Publikationen geben Knapp/Knapp-Potthoff (1990). [Zurück zum Text](#)
4. Für einen ausführlicheren Überblick über diese Diskussion vgl. Rost-Roth (1995a). [Zurück zum Text](#)
5. Diese funktionalen und instrumentellen Lernziele können aber ebenso unabhängig von

diesen auch unter antagonistischen Voraussetzungen allein zur Durchsetzung konkurrierender Interessen verfolgt werden. In diesem Fall können sie auch in Widerspruch zu den zuvor genannten Zielen treten. [Zurück zum Text](#)

6. Nähere Ausführungen zu diesen Unterrichtsinhalten und entsprechende Grundlagenforschungen finden sich im zweiten Teil dieses Beitrags. [Zurück zum Text](#)

7. Interkulturelle Kontakte dieser Art im Rahmen des Unterrichts wurden jedoch mehrfach Gegenstand von empirischen Studien. Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten in Wolfgang (1979) und Rehbein (1985) sowie Gumperz/Hernandez-Chavez (1991) und Heath (1983). [Zurück zum Text](#)

8. Zu Tutoring vgl. insbesondere Gordon/Gordon (1983), zu Tandem die Beiträge in Rosanelli (1992) und Tandem e.V. (1991), sowie Herfurth (1993), Baumgartner et al. (1991), Bolten (1993) und Rost-Roth (1991, 1995) und zu bi-nationalen Kursen Caneau (1990). [Zurück zum Text](#)

9. Als richtungsweisende Lehrwerke können in dieser Hinsicht das Kontaktzonenmodell von Strauss (1984) und die Lehrwerke *Sichtwechsel* von Hog et al. (1984) und *Sprachbrücke* von Mebus et al. (1987, 1989) betrachtet werden. [Zurück zum Text](#)

10. Vgl. hierzu auch Schwerdtfeger (1996). [Zurück zum Text](#)

-19-

11. Von daher sieht Rösler 1994 mit einiger Berechtigung, daß "Interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen (.) nicht von der Verdrängung anderer Aspekte des Fremdsprachenlernens (lebt)", sondern daß es diesen "lediglich eine andere Perspektive (gibt)" (Rösler, 1994: 99). Jedoch wird durch die Systematisierung der Relevanzbereiche auch ersichtlich, daß diese andere Perspektive durchaus auch zu anderen Schwerpunktsetzungen führen kann. [Zurück zum Text](#)

12. Dies ist m.E. auch der grundlegende Unterschied zwischen interkultureller Kommunikation und Landeskunde im FU. [Zurück zum Text](#)

13. Zum "Verwertungszusammenhang" von Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis vgl. insbesondere auch Günthner (1989). Krumm (1994) sieht in eigenständiger Grundlagenforschung und einer interkulturellen Orientierung wichtige Bestimmungen für das Fach "Deutsch als Fremdsprache" im Hochschulbereich. [Zurück zum Text](#)

14. Zentraler Gegenstand der Ethnographie der Kommunikation ist die Beschreibung von Sprachverhalten in spezifischen kulturellen Zusammenhängen. Für einen Überblick zu empirischen Methoden der Ethnographie der Kommunikation vgl. Schlobinski (1996). [Zurück zum Text](#)

15. Wenn in diesem Beitrag von ethnographischen Besonderheiten die Rede ist, so soll dies nicht bedeuten, daß es sich um Spezifika handelt, die nur auf das Deutsche oder deutschsprachige Interaktionen beschränkt sind (die entsprechenden Merkmale können ebenso in anderen Kulturen vorkommen). Es handelt sich hierbei lediglich um Besonderheiten, die in

Relation zu anderen Kulturen erfahrbar werden. Dabei ist wichtig, die Relativität dieser Eigenheiten im Bewußtsein zu behalten, um nicht Gefahr zu laufen, diese Sicht auf Eigenheiten zu verabsolutieren. In dieser Hinsicht möchte ich auf das von Bausinger et al. unternommene Projekt "Kultur kontrastiv - Fremde Deutsche" verweisen. In diesem Projekt wurde durch einen bewußten Einbezug verschiedener Kulturen sehr anschaulich verdeutlicht, daß der Vergleich verschiedener Sichtweisen aufgrund unterschiedlicher Perspektiven zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen kann und die Beschreibung und Einschätzung kultureller Eigenheiten weniger mit der beschriebenen Kultur als vielmehr mit der Wahrnehmung der anderen Kultur auf der Folie der Standards der eigenen Kultur zu tun hat. Vgl. hierzu insbesondere auch Müller (1986) zur Problematik des Kulturvergleichs und entsprechenden Umsetzungen im Fremdsprachenunterricht. [Zurück zum Text](#)

16. Vgl. hierzu insbesondere Gumperz (1982) und Kotthoff (1989a). [Zurück zum Text](#)

-20-

17. Vgl. hierzu insbesondere Byrnes (1986), Heilmann (1992) sowie Armstrong et al. (1986). [Zurück zum Text](#)

18. Grundlegend sind hier die Untersuchungen von Erickson/Schultz (1982). Sie stellten fest, daß schwarze und weiße Amerikaner auf unterschiedliche Weise Bestätigungssignale geben: Bei Weißen sind als Bestätigungssignale z.B. mehr Kopfnicken, längere Blickkontakte und mehr akustische Bestätigungssignale zu beobachten. Unterschiedliche Konventionen im "back channel behavior" bleiben den Beteiligten aber weitgehend unbewußt. Ein Effekt u.a. ist, daß unterschiedliche Habitualisierung im "back channel behavior" eine rhythmische Übereinstimmung und Synchronisierung von verbalen und nonverbalen Gesprächsaktivitäten, welche in den Einschätzungen der Beteiligten sehr eng mit Vorstellungen von "gut verlaufenden" Interaktionen verbunden sind, erschwert oder gar behindert. Somit hinterläßt die aufgrund diese Unterschiedlichkeiten erschwerte Synchronisierung bei den Interaktionspartnern ein Gefühl des Unbehagens. [Zurück zum Text](#)

19. Für einen Überblick zu diesen Untersuchungen vgl. Rost-Roth (1994) und die Bibliographie von Hinnenkamp (1994). [Zurück zum Text](#)

20. Dies ist ein ausgesprochen weiter Bereich der IK, da gerade aus wirtschaftlichen Interessen heraus Probleme in interkulturellen Kontakten und Kulturunterschiede schon sehr früh untersucht wurden. Hier erfolgt allerdings eine Beschränkung auf einige wenige Publikationen, die besonders in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind. [Zurück zum Text](#)

21. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Bibliographie von Hinnenkamp (1994) verwiesen. [Zurück zum Text](#)

22. Vgl. hierzu auch Redder (1990). [Zurück zum Text](#)

23. Hierin mag wohl auch der tiefere Grund dafür liegen, daß das Thema "interkulturelle Kommunikation" eine solche Verbreitung finden konnte, daß schon mehrfach die inflationäre Verwendung des Begriffes beklagt wurde (vgl. insbes. Steinmann, 1992, Rösler, 1993 und

Uhlisch, 1995). [Zurück zum Text](#)

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Rost-Roth, Martina. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(1), 37 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm

[[Zur Bibliographie \(207 Eintragungen\)](#) | [zur Leitseite](#) dieser Nummer im Archiv]