



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:
Interkulturalität

Direktheit, Indirektheit und Ironie in der Fremdsprachendidaktik des Spanischen – Über das Konzept der kulturellen Stile und seine Bedeutung für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht

Francisco Javier Montiel Alafont

Abstract: Die Erstellung neuer Deskriptoren zur interkulturellen Kompetenz im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2018) bietet die Gelegenheit, neue didaktische und methodische Impulse zur Einbettung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht zu geben. Am Beispiel der Verwendung von Ironie mit positiven Wirkungen in der direkten Kommunikation auf Spanisch werden Möglichkeiten beschrieben, mit kommunikativen als kulturellen Stilen zu arbeiten, um Elemente interkultureller Kompetenz in den Unterricht einzufügen. Insgesamt soll damit gezeigt werden, wie durch die Thematisierung kultureller Stile nicht essenzielles, kulturspezifisches sowie transkulturelles, perspektivenreflexives Lernen in klassischen formellen Bildungskontexten gestaltet werden kann.

The creation of new descriptors for intercultural competence in the companion volume of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2018) offers the opportunity to provide new didactic and methodological impulses for embedding intercultural learning in foreign language teaching. Using irony with positive effects in direct communication in Spanish as an example, possibilities of working with communicative as cultural styles to incorporate intercultural competence in the classroom are described. In summary, it will be shown how non-essentialist, culture-specific as well as transcultural, perspective-reflective learning can be designed in classical formal educational contexts by addressing cultural styles.

Schlagwörter: interkulturelles Lernen, kulturelle Stile, Ironie, direkte/indirekte Kommunikation; intercultural learning, cultural styles, irony, direct/indirect communication.

Montiel Alafont, Francisco Javier (2020),
Direktheit, Indirektheit und Ironie in der Fremdsprachendidaktik des Spanischen -
Über das Konzept der kulturellen Stile und seine Bedeutung
für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 145–162.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einführung: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht?

Der Titel des vorliegenden Beitrags unterstellt zunächst, dass der Fremdsprachenunterricht sich als Ort für interkulturelles Lernen eignet. Eine solche Annahme wirft jedoch auch die Frage auf, warum die didaktische Einbettung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht immer noch in ihren Anfängen zu stecken scheint, obwohl sie schon über mehrere Jahrzehnte thematisiert wird. Die methodische Integration von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen von Zweitsprachen wird tatsächlich seit dem Anfang der 90er Jahre wissenschaftlich untersucht. Im Bereich des Spanischen als L2 kann beispielsweise der Artikel von Miquel/Sans (1992) in gewisser Weise als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Materie betrachtet werden. Wenig später, im Jahr 1998, wurden interkulturelle Kompetenzziele für den Fremdspracherwerb vom Europarat in seiner Empfehlung R (98) 6 definiert (vgl. Council of Europe 1998). Sie werden vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wie folgt aufgenommen:

- alle Europäerinnen und Europäer mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten für die Herausforderungen verstärkter internationaler Mobilität und engerer Zusammenarbeit, nicht nur im Bildungswesen und in kulturellen und wissenschaftlichen Belangen, sondern auch in Handel und Industrie;
- durch effektivere internationale Kommunikation gegenseitiges Verständnis und Toleranz sowie die Achtung von Identitäten und von kultureller Vielfalt zu fördern;
- durch vermehrte Kenntnis nationaler und regionaler Sprachen – auch solcher, die nicht so häufig gelehrt werden – den Reichtum und die Vielfalt des kulturellen Lebens in Europa zu erhalten und weiterzuentwickeln;
- den Bedürfnissen eines vielsprachigen und multikulturellen Europas dadurch entgegenzukommen, dass die Fähigkeit der Europäer, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu kommunizieren, deutlich verbessert wird. Das erfordert von ihnen ununterbrochene, lebenslange Bemühungen, zu denen sie ermutigt werden müssen; diese Bemühungen müssen auf organisatorisch sicherem Boden stehen und auf allen Ebenen des Bildungswesens von den zuständigen Körperschaften finanziert werden;
- die Gefahren abzuwenden, die aus einer Marginalisierung derjenigen resultieren könnten, die nicht über die Fertigkeiten verfügen, in einem interaktiven Europa zu kommunizieren (Europarat 2001: 16).

In der Folge etablierte sich Mehrsprachigkeit als die Schlüsselkompetenz zur interkulturellen Kommunikation und damit verbunden zu Völkerverständigung, Toleranz und Anerkennung von Diversität. Wie genau eine formalisierte und systematische Einbindung interkultureller Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht erreicht werden könnte, blieb allerdings offen, genauso wie der zu diesem Ziel passende methodologische Ansatz. Obwohl Mehrsprachigkeit bzw. Sprachkompetenz Bestandteil zahlreicher Modelle interkultureller Kompetenz ist, wird sie selten als alleiniger Faktor betrachtet.¹ Vor diesem Hintergrund lässt sich der neue Deskriptoren beinhaltende Begleitband des Europarats zum GER von 2018 als eine wichtige Entwicklung auffassen. Darin wird interkulturelle Kompetenz in Sinne einer „mehrsprachigen“ (engl. ‚plurilingual‘) und „mehrkulturellen“ (engl. ‚pluricultural‘) Kompetenz interpretiert. Faktoren, die als Grundlage für die Formulierung von Deskriptoren ausdrücklich erwähnt werden, sind:

- languages are interrelated and interconnected especially at the level of the individual;
- languages and cultures are not kept in separated mental compartments;
- all knowledge and experience of languages contribute to building up communicative competence;
- balanced mastery of different languages is not the goal, but rather the ability (and willingness) to modulate their usage according to the social and communicative situation;
- barriers between languages can be overcome in communication and different languages can be used purposefully for conveying messages in the same situation.

Other concepts were also taken into consideration after analysing recent literature:

- the capacity to deal with ‘otherness’ to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc., in order to enable communication and collaboration;
- the willingness to act as an intercultural mediator;
- the proactive capacity to use knowledge of familiar languages to understand new languages, looking for cognates and internationalisms in order to make sense of texts in unknown languages – whilst being aware of the danger of ‘false friends;’

¹ Es gibt durchaus auch Modelle, die interkulturelle Kompetenz losgelöst von sprachlicher Fertigkeit berücksichtigen. Einen Überblick über existierende Modelle liefern Spitzberg/Changnon (2009).

- the capacity to respond in a sociolinguistically appropriate way by incorporating elements of other languages and/or variations of languages in his/her own discourse for communication purposes;
- the capacity to exploit one's linguistic repertoire by purposefully blending, embedding and alternating languages at the utterance level and at the discourse level;
- a readiness and capacity to expand linguistic/plurilingual and cultural/pluricultural awareness through an attitude of openness and curiosity (Council of Europe 2018: 157–158).

Mehrsprachigkeit bedeutet also hier nicht nur die Beherrschung mehrerer Sprachen, sondern vor allem die Fähigkeit, sie als verbundene Sprachressourcen zu integrieren und kontextabhängig zu nutzen, um sich sowohl weitere Sprachressourcen anzueignen, als auch durch Zusammenarbeit Brücken zwischen Kulturen zu schlagen. Eine solche Konzeptualisierung steht im Einklang mit neuesten Entwicklungen einer poststrukturalistischen Sprachwissenschaft. Canagarajah (2018) bezieht sich in diesem Kontext auf den Terminus *Translingualism*:

Challenging traditional understandings of language relationships in *multilingualism*, which postulates languages maintaining their separate structures and identities even in contact, *translingualism* looks at verbal resources as interacting synergistically to generate new grammars and meanings, beyond their separate structures (Canagarajah 2018: 31; Hervorhebung im Original).

Die Kontextualisierung von Sprache in Hinblick auf Zeit und Raum spielt bei dem Konzept eine wesentliche Rolle:

Situating communicative interactions in space and time accommodates diversity and unpredictability. Conceiving of language and other human activities as abstract and autonomous structures, however, tends to favor homogeneity, normativity, and control (ebd.: 33).

Ein Vorteil dieses neuen Verständnisses von Mehrsprachigkeit besteht darin, dass es mit einem zeitgemäßen, nicht essenzialistischen Kulturbegriff gut harmoniert, der im Sinne des Konzepts der „fuzzy cultures“ von Bolten (2013) auf netzwerkartigen Reziprozitätsbeziehungen aufbaut und sich durch lebensweltliche Polyrelationalität und akteursbezogene Multirelationalität auszeichnet (vgl. Bolten 2013: 6). Dies wiederum eröffnet die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht wegen ihrer Unbestimmtheit und Prozessorientierung primär aus einer transkulturellen Perspektive zu betrachten und sie auf der Grundlage

einer reflexiven vergleichenden Methodik² zu entwickeln. Letzteres ist außerdem aus praktischer Sicht angemessen, da im formalen Kontext des Unterrichtsraums üblicherweise keine Muttersprachler der Zielsprache anwesend sind, sodass interkulturelle Interaktion höchstens durch Aufgaben außerhalb des geregelten Unterrichtes stattfinden kann.

Eine sehr produktive, aber wenig erforschte Möglichkeit für diese Methodik bietet die Einbeziehung kultureller Stile als kulturspezifische Konventionalisierungen beim Erlernen kommunikativer Funktionen. Um sie zu illustrieren, wird im Folgenden zunächst auf das Konzept der kulturellen Stile eingegangen und im Anschluss ein konkretes Beispiel diskutiert, nämlich die Verwendung von Ironie im Spanischen als kommunikative Strategie, um den Effekt direkter Kommunikation abzumildern. Dabei werden sowohl pragmatische als auch didaktische Aspekte berücksichtigt. Abschließend wird darüber reflektiert, welchen Stellenwert die Arbeit mit kulturellen Stilen beim Erwerb interkultureller Kompetenz in Fremdsprachenunterricht einnehmen kann.

2 Kulturelle Stile

Die kulturelle Stilforschung gilt als eine mesoanalytische Methode der Kulturbeschreibung. Mit dieser Bezeichnung wird der Umstand hervorgehoben, dass sie heuristisch vorgeht und deswegen ein moderates Potenzial der Generalisierung ihrer Ergebnisse aufweist, zugleich aber in der Lage ist, Entwicklungen sowie die Diversität innerhalb der betrachteten Kultur zu rekonstruieren. Ein Nachteil ist dagegen, dass sie nur einen fragmentarischen Zugang zu einer Kultur (normalerweise in Abhängigkeit vom gewählten Korpus) bieten kann (vgl. Bolten 2001: 130).

Aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaften³ sind kulturelle Stile gleichzeitig kommunikative Stile, denn

² In Anlehnung an Boltens Begriff „Perspektivenreflexivität“: „Perspektivenreflexivität baut, ähnlich wie Perspektivenrelativität, grundsätzlich ebenfalls auf relativierenden Sichtweisen auf, entzieht sich aber dem Vorwurf der Gleichgültigkeit dadurch, dass sie auf einer Metaebene innerhalb des Spektrums z.B. der unterschiedlichen weltanschaulichen Überzeugungen und abhängig von (wechselnden Kontextfaktoren) [sic!] kontinuierlich Selbst-Positionierungen initiiert: Wie verorte ich mich selbst angesichts bestimmter Kontextbedingungen innerhalb eines Spektrums vielfältiger und vielfältig legitimierbarer Ansichten, Beurteilungen, Handlungsoptionen? Wo verlaufen in konkreten Kontexten meine eigenen Akzeptanz- und Toleranzgrenzen?“ (Bolten 2016: 80).

³ In diesem Beitrag wird der kommunikative Gesichtspunkt favorisiert. Es gibt durchaus Arbeiten aus anderen wissenschaftlichen Perspektiven wie der interkulturellen Pragmatik (vgl. Schröder 1993) und der Soziologie (vgl. Galtung 1985, Münch 1990) sowie auch interdisziplinäre Ansätze (vgl. Ammon 1994). Dass die kulturelle Stilforschung in den meisten Disziplinen bisher stiefmütterlich behandelt worden ist, wird an den Erscheinungsjahren dieser Werke ersichtlich.

[t]he ways in which members of a culture share specific ways of combining and interpreting signs manifest themselves in communicative products [...]. These communicative products thus serve as a reflection of the social system that produced it, and must therefore give us clues as to the system of meanings inherent in a particular culture (Witchalls 2010: 80).

Ein kommunikativer Stil besteht folglich in einer bestimmten Kombination von Vertextungsmitteln (verbalen, non-verbalen und para-verbalen Mitteln), die nicht normativ von einer Grammatik oder Pragmatik sanktioniert, sondern von einer Sprachgemeinschaft in einem spezifischen (extraverbalen) Kontext⁴ als plausibel und normal empfunden wird, weil sie zu deren kulturellem Gedächtnis gehört. Besonders interessant ist dabei, dass eine Eigenschaft des kulturellen Gedächtnisses nach Assmann (1988) Identitätskonkretheit ist (vgl. Assmann 1988: 13). Für die Sprachenlernenden bedeutet dies, dass die Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Stil einer Sprachgemeinschaft, die diese Sprache in einem gewissen Kontext benutzt, Möglichkeiten bietet, auch etwas über ihre kollektive Identität zu lernen.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten:

Unter kulturellem Stil ist ein gemeinsamer Rahmen des kommunikativen Selbstverständnisses einer Kultur zu verstehen, der aus einer Vernetzung von Formen des symbolischen Ausdrucks besteht, sich auf eine soziale Sinnkonstruktion beruft und über den Alltag hinaus im kulturellen Gedächtnis verankert ist, welches wiederum die Identität kreiert und re-kreiert. Das Wesentliche dieser Definition liegt in der engen Verbindung zwischen Stil, Sinnkonstruktion und Identität, insofern der Stil Ausdruck der Sinnkonstruktion ist und auf Grund seiner Verankerung im kulturellen Gedächtnis die kulturelle Identität mitgestaltet (Montiel Alafont 2010: 125).

3 Eine Kritik an der klassischen Auffassung von kommunikativen Stilen in der interkulturellen Kommunikation

Trotz der Detailfülle an kulturellem Wissen und interkulturellen Kompetenzen, die – wie im vorigen Abschnitt beschrieben – eine mit kommunikativen Stilen arbeitende Didaktik vermitteln kann, werden kommunikative Stile in der klassischen interkulturellen Kommunikationsforschung meistens als eine bipolare Eigenschaft

⁴ Für dieses Kommunikationsmodell vgl. Bolten 2015: 21–32.

behandelt, die mit einer bestimmten Kulturdimension zusammenhängt. So z.B. beschreiben Martin/Nakayama (2010) kommunikative Stile im Sinne einer metakommunikativen Botschaft, welche dem Interaktionspartner Aufschluss darüber gibt, wie die Äußerung interpretiert werden soll.

Communication style combines both language and nonverbal communication. It is the metamessage that contextualizes how listeners are expected to receive and interpret verbal messages. A primary way in which cultural groups differ in communication style is in a preference for high- versus low-context communication (Martin/Nakayama 2010: 228).

Ohne es explizit zu kennzeichnen, beziehen sich die Autoren auf eine von Hall (vgl. Hall 1976: 91) entwickelte Kulturdimension. *High-* und *low-context*-Kommunikation wird von Hall verwendet, um den engen Zusammenhang zwischen Code, Kontext und Bedeutung darzustellen: „(...) *in real life the code, the context, and the meaning can only be seen as different aspects of a single event*“ (Hall 1976: 90, kursiv im Original). Im akademischen Diskurs wurde diese Dimension jedoch sehr unterschiedlich aufgenommen. So beziehen sich Martin/Nakayama (2010) auf Gudykunst/Ting-Toomey (2003), um direkte vs. indirekte Kommunikation (in Verbindung mit *high-* und *low-context*-Kommunikation) wie folgt zu beschreiben:

Direct Versus Indirect Styles This dimension refers to the extent to which speakers reveal their intentions through explicit verbal communication and emphasizes low-context communication. A direct communication style is one in which verbal messages reveal the speaker's true intentions, needs, wants, and desires. An indirect style is one in which the verbal message is often designed to camouflage the speaker's true intentions, needs, wants, and desires. Most of the time, individuals and groups are more or less direct depending on the context (Martin/Nakayama 2010: 228)⁵.

Bei näherer Betrachtung erweist sich eine solche bipolare Annährungsweise an das Konzept der kommunikativen Stile jedenfalls als zu starr, um dem dynamischen Charakter der Kommunikation sowie der (sogar im Zitat erwähnten) kontextuellen Prägung gerecht zu werden. Ethnozentrisch wirkt außerdem die Idee, dass Angehörige einer Kultur mehr oder minder willkürliche Präferenzen dafür aufweisen, wie sie die eigenen Absichten offenlegen oder „tarnen“. Folgt man dagegen dem oben zitierten Gedanken bei Hall (1976), so wird ersichtlich, dass Akteure einer bestimmten Sprachgemeinschaft Kommunikationsressourcen in der Kombination von

⁵ Später behandeln die Autoren auch eine zweite von Gudykunst/Ting-Toomey (2003) identifizierte Kategorie *elaborate vs. understated styles*, die zum Teil mit Direktheit und Indirektheit in Verbindung steht, aber in diesem Beitrag nicht berücksichtigt wird (vgl. Martin/Nakayama 2010: 229).

Code, Kontext und Bedeutung gemäß stilistischen Konventionen nutzen können, die sie mit ihren Gesprächspartnern teilen, um sowohl direkte als auch indirekte Äußerungen zu produzieren und somit gewisse Effekte⁶ in der Beziehung zu ihren Gesprächspartnern zu erzeugen. Sie nutzen außerdem gerade diese Kombination und nicht eine andere, weil sie sich dadurch gemeinsam mit den anderen Kommunikanten als Mitglieder genau dieser Sprachgemeinschaft wiedererkennen.

Aus der vorangegangenen Diskussion kann geschlossen werden, dass pragmatische Funktionen mit kulturspezifischen Ausdrucksformen der Kommunikation verwechselt werden. Aus pragmatischem Blickwinkel muss davon ausgegangen werden, dass Kommunikationsziele wie beispielsweise „höflich sein“ oder „Gesicht wahren“ keine kulturspezifischen Merkmale etwa (vermeintlich) südeuropäischer oder asiatischer Kulturen sind, sondern vielmehr sehr allgemeine pragmatische und soziale Funktionen, die in verschiedenen sozio-kulturellen und sprachlichen Kontexten aufgrund historisch tradierter kommunikativer Stile anders realisiert werden. In diesem Sinne argumentiert Kotthoff (2007), wenn sie Stil definiert:

Style plays an important role not only in ritual communication. Tannen (1984) pointed out that style is more than “the frosting on a cake.” [sic!] Style is the particular way in which utterances and activities are performed in their contexts of use. Within a culture we conventionalize stylistic features which thereby become expectable in a certain context. Degrees of (in)directness and (in)formality are, among others, important stylistic dimensions in many social settings (Kotthoff 2007: 177).

Direkte und indirekte Kommunikation, so das Fazit, können vermutlich in jeder Sprache und in jedem Kulturraum abhängig von Kontext, Reziprozitätsbeziehungen und Intentionen der Akteure stattfinden. Wichtig für interkulturelles Lernen ist ein reflexiver Umgang mit stilistischen Konventionen im Hinblick auf spezifische Realisationsformen von Direktheit und Indirektheit in verschiedenen extraverbalen Kontexten und auf die eventuell unterschiedlichen pragmatischen Funktionen, die durch diese Äußerungsformen intendiert werden. Die Vorstellung zu vermitteln, dass „Spanier eher indirekt kommunizieren“ ist dagegen übergeneralisierend und kulturalisierend und erschwert deswegen eher den Erwerb interkultureller Kompetenz, als dass er ihn fördert.

⁶ In Austins (1962) Pragmatik wird dies als „perlokutiver Akt“ bezeichnet.

4 Eine pragmatische Funktion der Ironie im Spanischen in Hinblick auf direkte bzw. indirekte Kommunikation

Ironie kann hinsichtlich ihrer pragmatischen Funktion untersucht und in bestimmten Fällen in Verbindung mit Strategien der Höflichkeit gebracht werden. Die Forschungsgruppe GRIALE⁷ hat sich mit dieser Thematik intensiv beschäftigt und Markierung sowie Indikatoren von Ironie im Spanischen beschrieben. Darüber hinaus konnten positive Varianten der Ironie identifiziert werden, die im Spanischen eine Aktivierung von Höflichkeit zur Folge haben.

Ruiz Gurillo stützt sich auf Levinsons (2000) Theorie der allgemeinen konversationellen Implikaturen, die aus drei Prinzipien besteht: Q-Heuristic (Quantität), I-Heuristic (Informativität) und M-Heuristic (Modus) (vgl. Levinson 2000: 34–38). Sie charakterisiert Ironie als eine Inversion der Voraussetzung von Qualität, die im Normalfall jedem kommunikativen Austausch zugrunde liegt. Diese Inversion – so die Autorin – wirkt sich insbesondere auf die Konversationsprinzipien von Levinson (2000) aus (vgl. Ruiz Gurillo 2010: 105).

Die Beispiele⁸ (1), (2) und (3) illustrieren Inversionen der drei Prinzipien. Sie unterscheiden sich aber grundsätzlich von den Beispielen (4), (5) und (6), obwohl diese auch Inversionen der drei Prinzipien darstellen.

- (1) - Papá, he vuelto a suspender matemáticas.
[Papa, ich bin wieder durch Mathe durchgefallen.]
- ¡Qué grande eres, hijo!
[Du bist großartig, Sohn!]
- (2) - ¿Traes el pan y cortas algunas rebanadas?
[Bringst du das Brot her und schneidest ein paar Scheiben davon ab?]
- ¿Desea algo más su excelencia?
[Wünscht Ihr sonst noch etwas, Eure Exzellenz?]
- (3) - ¿Que tu coche tiene 200 caballos? ¡Serán potros!
[Dein Auto hat 200 Pferde [PS]? Wahrscheinlich sind es eher Fohlen!]

⁷ GRIALE: Grupo de Investigación sobre Ironía y Humor en Español [Forschungsgruppe für Ironie und Humor im Spanischen], Universidad de Alicante. Weitere Informationen finden sich auf deren Homepage unter <http://griale.dfelg.ua.es/>.

⁸ Alle Beispiele in diesem Aufsatz stammen aus meinem eigenen Sprachgebrauch als Muttersprachler.

- (4) - Papá, he vuelto a suspender matemáticas.
[Papa, ich bin wieder durch Mathe durchgefallen.]
- ¡Pues estamos buenos!
[Uns geht es gut!]
- (5) - ¿Traes el pan y cortas algunas rebanadas?
[Bringst du das Brot her und schneidest ein paar Scheiben davon ab?]
- Bueno, si quieres me las como también...
[Ok, wenn du willst, esse ich sie auch...]
- (6) - ¿Que tu coche tiene 200 caballos? Pues son unos caballos muy tranquilos,
¿no?
[Dein Auto hat 200 Pferde [PS]? Es sind aber sehr ruhige Pferde, oder?]

In den Beispielen (1) und (4) wird durch die Ironie Enttäuschung, in (2) und (5) Dreistigkeit und in (3) und (6) Zweifel impliziert. Der Unterschied besteht jedenfalls darin, dass (1), (2) und (3) Spott beinhalten, während (4), (5) und (6) eher die Integration des Gesprächspartners beabsichtigen. Diese Art der Ironie ohne Ver-spottung wird von Alvarado Ortega (2005) als „Ironie mit positiver Wirkung“ bezeichnet und als Höflichkeitsstrategie klassifiziert (vgl. Alvarado Ortega 2005: 41). Darüber hinaus definiert sie Höflichkeit als eine Gesprächsstrategie, die Konflikte vermeidet und gute Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gesellschaft aufrecht-erhält. In Anlehnung an Brown und Levinson (1987: 13) charakterisiert sie Höflichkeit als Mittel zur Wahrung des öffentlichen Selbstbildes der anderen (vgl. Alvarado Ortega 2005: 36).

Obwohl von Alvarado Ortega (2005) als auch von Ruiz Gurillo (2010) nicht explizit erwähnt, kommt im spanischen Kontext⁹ sehr häufig eine Variante der höflichen, nicht-spöttischen Ironie zum Einsatz, die speziell zur Milderung negativer Effekte bei der Wahl eines direkten kommunikativen Stils angewendet wird.¹⁰ Wie direkte und indirekte Kommunikation tatsächlich miteinander kombiniert werden, und wie sie stilistisch im Alltag vorkommen, ist bisher nicht umfassend beschrieben worden. Unerfahrene Lerner/innen, die sich an Do's and Don'ts-Ratgebern über Spanien orientieren, können anfänglich glauben, dass der spanischen Nationalkultur ein indirekter Kommunikationsstil zuzuschreiben ist, so wie dies z.B. bei Benicke (2010) nachzulesen ist: „Im Gespräch mit Einheimischen sollte bedacht werden,

⁹ Ich konzentriere mich in diesem Aufsatz auf das mir als Muttersprache vertraute, in Spanien gesprochene Spanisch, da ich auf Beispiele aus meinem eigenen Sprachbewusstsein zurückgreife. Mir ist bewusst, dass in anderen Regionen, wo auch Spanisch gesprochen wird, sich durchaus andere kommunikative Stile entwickelt haben.

¹⁰ In einem früheren Aufsatz, in dem die soziale Dimension von Ironie thematisiert wird, geht Ruiz Gurillo (2009) allerdings auf diesen Aspekt ein, indem sie die Funktion dieser Art der Ironie als: „die Kameradschaftsverbindungen stärken“ beschreibt (Ruiz Gurillo 2009: 323; eigene Übersetzung).

dass Spanier aus Höflichkeitsgründen nicht gerne Nein sagen. Desinteresse wird häufig mit einer zögerlichen oder ausweichenden Reaktion bekundet“ (Benicke 2010: 143). Entsprechend konditionierte Lerner/innen könnten deshalb außerordentlich überrascht sein, wenn sie mit einer komplexeren und zum Teil sehr kulturspezifischen Wirklichkeit der verschiedenen Beziehungsmöglichkeiten konfrontiert werden. Der Soziologe Amando de Miguel (1994) beschrieb (zumindest für die von ihm analysierte spanische Gesellschaft der 90er Jahre) ausgeprägte Differenzen zwischen einem sympathischen und höflichen Umgang mit Unbekannten und einem eher groben Verhalten ohne sichtbare Höflichkeitselemente gegenüber Mitgliedern des intimen Kreises, wobei dieser Kreis weit über die eigene Familie hinaus all jene einschließt, die als nicht mehr unbekannt betrachtet werden können¹¹ (vgl. Miguel 1994: 83–84).

Eine Korrektur der genannten Ratgeber hin zu einer Beschreibung des spanischen kommunikativen Stils als direkt würde indes nicht weiterhelfen, da sowohl Direktheit als auch Indirektheit je nach Kontext und in Abhängigkeit von der Art der Beziehung zwischen den Beteiligten auftreten können. Zu verstehen gilt es vielmehr, dass Höflichkeit auch bei direkten Kommunikationsformen bekundet werden kann, obwohl sie aus einer ethischen Perspektive (d. h. für Nichtmuttersprachler) nicht auf den ersten Blick erkennbar ist. Eine solche direkte Höflichkeit in Form einer positiven ironischen Äußerung, die der direkten Ausführung vorangestellt wird, ist in den nachfolgenden Beispielen (7) bis (13) erkennbar:

- (7) Chica, te has lucido... ¿cómo se te ocurre decirle eso al cliente?
[Mädchen, du hast dich hervorgetan... Wie kommst du auf die Idee, dem Kunden so etwas zu sagen?]
- (8) Debes de estar enamorado... Ya te has equivocado tres veces en los cálculos.
[Du musst verliebt sein... Du hast schon dreimal einen Fehler in den Berechnungen gemacht.]
- (9) No estabas muy inspirado, ¿no?... Esta redacción te ha salido fatal. Tienes que repetirla.
[Du warst nicht sehr inspiriert, oder?... Dieser Aufsatz ist sehr schlecht geschrieben. Du muss ihn nochmal schreiben.]
- (10) ¡Eso sí que es *feeling!*... Anda, intenta cantar otra vez la canción sin desafinar.
[Das ist wirklich *Feeling!*... Komm, versuche nochmal, das Lied ohne falsche Töne zu singen.]

¹¹ Darauf weist u.a. der schnelle Verzicht auf die formale Anrede „usted“ hin.

- (11) Has tirado la taza al suelo, pero tranquilo, que del suelo no pasa.
[Du hast die Tasse auf den Boden geworfen, aber keine Sorge, tiefer als der Boden fällt sie nicht.]
- (12) Me ha parecido que le decías que no a la jefa de departamento. No sé si estoy soñando.
[Ich denke, du hast zu der Abteilungsleiterin Nein gesagt. Ich weiß nicht, ob ich träume.]
- (13) Vas a llegar tarde a la estación, pero tú tranquilo, ¿eh?, que seguro que el tren espera.
[Du wirst zu spät zum Bahnhof kommen, aber nur mit der Ruhe, der Zug wartet sicher.]

In allen Beispielen produziert die ironische Äußerung einen Integrationseffekt, das heißt, nicht nur die kritische Äußerung wird gemildert, sondern auch der/die Gesprächspartner/in dazu eingeladen, am Humor, welcher der ironischen Bemerkung implizit innewohnt, teilzuhaben, was seine/ihre soziale Zugehörigkeit bestätigt. Jedenfalls sind (7), (8) und (9) eher jovialer Natur: Sie entschuldigen oder relativieren die kritisierte Tatsache, während (10) bis (13) sich zum Gesprächspartner kritischer verhalten. Es gibt außerdem Unterschiede im Grad der Konventionalisierung: (7), (8) und (11) sind eigentlich Redewendungen, während die anderen Äußerungen das Ergebnis kreativer Produktion darstellen. Wie in (11) bis (13) festzustellen ist, kann die ironische Ausführung auch nach- und nicht vorangestellt werden. Aufgrund dieser breiten Variabilität eignet sich dieser Aspekt des spanischen kommunikativen Stils für sein Erlernen im Rahmen einer kommunikativen Grammatik nur bedingt. Dagegen sind die Möglichkeiten der Anwendung für interkulturelles Lernen aus-sichtsreich, wie im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird.

5 Didaktische Perspektiven

Die Arbeit mit kulturellen als kommunikativen Stilübungen, wie z.B. mit Ironie mit positiven Wirkungen, im Fremdsprachenunterricht ermöglicht einen transkulturellen und situativen Zugang zu Kultur und Sprache, der sowohl einem perspektiven-reflexiven Umgang mit Kulturspezifika der Zielsprache als auch einer Integration von interkulturellen Strategien in Hinblick auf Diversität und Ungewissheit Rechnung trägt. In Anlehnung an die von Bolten (2016) entwickelte Methodenlandkarte¹² können solche Übungen folgenden Lernzielen zugeordnet werden:

1. Distributiv und kulturspezifisch: Kenntnisse über kulturelle Akteursfeldspezifika erlangen;

¹² Die Methodenlandkarte wurde von Bolten (2016) entwickelt, um interkulturelle Trainingskonzeption didaktisch auf die Interdependenz von Lernzielen, Trainingsformen und Methoden auszurichten. Die Lernzielebene wird in Abb. 1 dargestellt.

2. Interaktiv und kulturspezifisch: Akteursfeldspezifika wertschätzend und perspektivenreflexiv beschreiben können;
3. Interaktiv und interkulturell: Mit Unsicherheitssituationen in interkulturellen Kontexten konstruktiv umgehen können (vgl. Bolten 2016: 86).

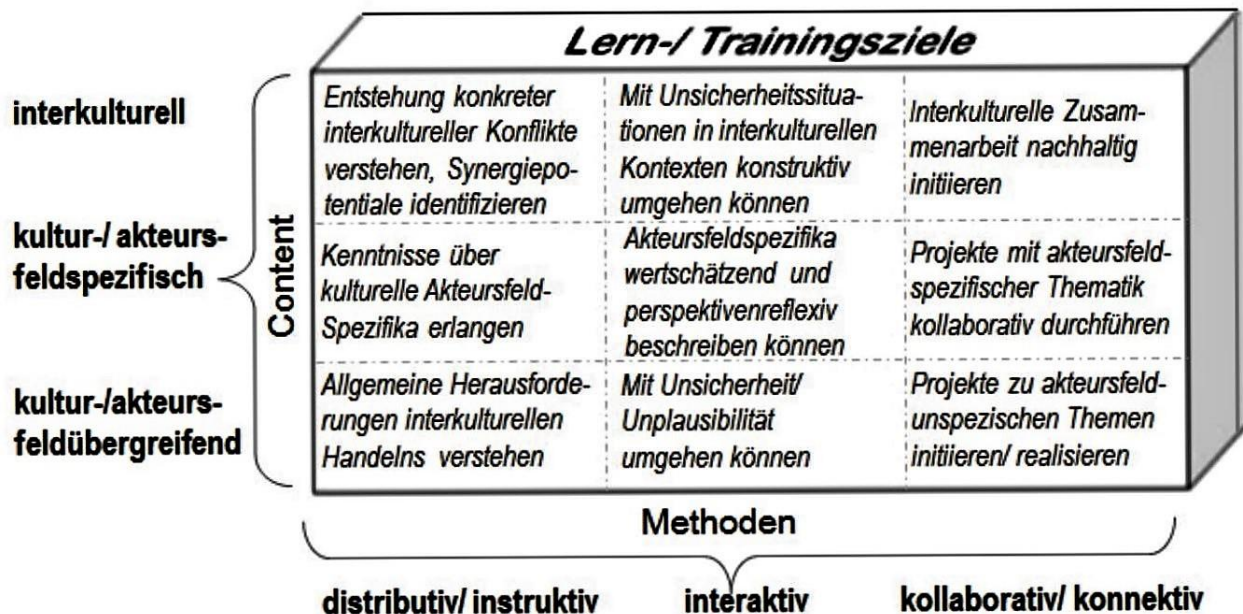


Abb. 1: Methodenlandkarte: Ebene „Lern-/ Trainingsziele“ (Bolten 2016: 86)

Für das erste Lernziel sind Übungen geeignet, in denen Kursteilnehmer/innen ironische, nichtironische und indirekte Varianten verschiedenen extraverbalen Kontexten wie etwa kurzen *Critical Incidents* zuordnen können.

Beispiel

Una compañera de tu clase te envía por correo electrónico su trabajo de historia para que lo leas y le des tu opinión sobre él. Os conocéis desde el primer año de instituto y os habéis hecho buenos amigos. Por la mañana te encuentras con ella antes de empezar las clases y te pregunta qué te ha parecido el trabajo. Ayer tarde, cuando lo leíste, te pareció bastante flojo. Tú quieres que escriba un buen trabajo y saque buena nota, pero no quieres herirla en su orgullo.

1. ¿Qué le dirías?

a) El trabajo está casi perfecto, sólo tienes que hacer algunos cambios en la estructura y añadir algún contenido para que sea más fácil de entender. Si quieres, te puedo ayudar está tarde.

b) No estabas muy inspirada, ¿no? El trabajo no está bien estructurado y el contenido es ambiguo. Tienes que escribirlo de nuevo si quieres una buena nota.

c) La verdad es que no se entiende la estructura ni el contenido. Con ese trabajo vas a suspender.

2. Discute con tus compañeros por qué opción te has decidido y por qué.¹³

Für das zweite Lernziel erscheint es ratsam, Übungen mit einer deutlichen transkulturellen Reflexivität zu entwerfen. So kann die lehrende Person zunächst einen kurzen Input zur Pragmatik und sozialen Bedeutung der Ironie mit positiven Wirkungen im Spanischen anbieten und anschließend eine Diskussion im Plenum anleiten,

¹³ Eine Klassenkameradin schickt dir ihre Hausarbeit im Fach Geschichte per E-Mail, damit du sie lesen und ihr eine Meinung dazu geben kannst. Ihr kennt euch seit dem ersten Schuljahr und seid gute Freunde geworden. Ihr trefft euch am nächsten Morgen vor dem Unterricht und sie fragt, wie du die Arbeit findest. Als du sie gestern Abend gelesen hast, fandest du sie ziemlich schwach. Du möchtest, dass sie eine gute Arbeit schreibt und eine gute Note bekommt, aber du willst sie nicht in ihrem Stolz verletzen. 1. Was würdest du ihr sagen? a) Die Arbeit ist fast perfekt, du musst nur noch einige Änderungen an der Struktur vornehmen und einige Inhalte hinzufügen, um das Verständnis zu erleichtern. Wenn du willst, kann ich dir heute Nachmittag helfen. b) Du warst nicht sehr inspiriert, oder? Die Arbeit ist nicht gut strukturiert und der Inhalt ist mehrdeutig. Du musst das Ganze noch einmal schreiben, wenn du eine gute Note willst. c) Eigentlich sind weder die Struktur noch der Inhalt verständlich. Mit dieser Arbeit wirst du durchfallen. 2. Bespreche in deiner Gruppe, für welche Option du dich entschieden hast und warum.

in der im Kontrast dazu die Verwendung von Ironie im Deutschen besprochen wird.¹⁴

Denkbar für das dritte Lernziel ist eine Simulation, in der die Teilnehmer/innen innerhalb eines bestimmten Kontexts mit potenziellen Konflikten (z.B. eine Geschäftsverhandlung mit einer spanischen Partnerfirma oder ein bikultureller Schülerworkshop zur Erarbeitung einer Schulkooperation) ihre translinguistischen Sprachressourcen insbesondere in Hinblick auf direkte, indirekte und ironische kommunikative Stile ausprobieren können. Wichtig ist dabei, nicht von vornherein spezifische Interaktionsformen als richtig oder falsch zu bewerten, sondern die von den Teilnehmern aus der Situation heraus und mit Rückgriff auf die eigenen Sprachressourcen entwickelten Strategien hinterher in einem Debriefing-Gespräch hinsichtlich ihrer Aushandlungs- und Synergiepotenziale zu evaluieren.

6 Kulturelle Stile und interkulturelles Lernen im L2-Unterricht: eine Reflexion

In diesem Aufsatz wurde bewusst auf eine grundlegende Diskussion des Konzepts der interkulturellen Kompetenz verzichtet. Grund dafür ist die extreme Komplexität des Begriffs sowie die Tatsache, dass seine Definition nach wie vor kontrovers betrachtet wird.¹⁵ In Kap. 1 wurde allerdings angedeutet, dass in der formalen Unterrichtssituation, mit der üblicherweise beim Erlernen von Fremdsprachen zu rechnen ist, nur bestimmte Kompetenzen erreicht werden können. In diesem Sinne kann interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht nicht interkulturelle Erfahrung ersetzen. Es ist sicherlich möglich, einer solchen Erfahrungssituation näherzukommen, wenn etwa im mehrsprachigen Unterricht mit mehrkulturellen Lernenden-Gruppen kollaborative Projekte (möglicherweise durch den Einsatz von E-Learning- oder Blended-Learning-Kontexten unterstützt) durchgeführt werden. Es wäre allerdings zunächst notwendig, die pädagogische Forschung stärker in diese Richtung zu lenken, um damit einem breiteren Angebot an Lehr-/Lernkonzepten sowie -materialien für solches interkulturelles kollaboratives Sprachenlernen Vorschub zu leisten. Gleichzeitig wären Investitionen von Schulen, Hochschulen und Sprachschulen in Personal und technische Ressourcen vonnöten.

Kommunikative als kulturelle Stile können auch eine wichtige Rolle in kollaborativen Lernsituationen spielen. Sie haben jedenfalls den Vorteil, dass sie auch ein

¹⁴ Lohnenswert ist auch der gezielte Vergleich mit ironischen Redewendungen im Deutschen, die keine grammatikalischen und morphologischen Entsprechungen im Spanischen haben, wie etwa Substantivierungen dieser Art: Warmduscher, Jasager, Schattenparker usw.

¹⁵ Für einen Überblick über die Thematik vgl. Deardorff (2009) sowie die Ausgaben Nr. 12 (2010) und Nr. 31 (2019) des *Interculture Journal*.

starkes Instrument bilden, um nicht essenzialistisches, kulturspezifisches sowie transkulturelles, perspektivreflexives Lernen in klassischen formellen Bildungskontexten zu gestalten. Die Relevanz dieser Möglichkeit für die Formulierung interkultureller Lernziele im L2-Unterricht wurde in diesem Aufsatz beispielhaft anhand der Thematisierung von indirekter, direkter und positiv ironischer direkter Kommunikation im spanischen kulturellen Stil gezeigt. Es existiert allerdings kein Sprachtrainingsrepertoire, in dem kommunikative als kulturelle Stile systematisch reflektiert und angewendet werden. Darüber hinaus besteht die Schwierigkeit, dass kulturelle Stile zwar relativ stabil sind, da sie zum kulturellen Gedächtnis ihrer Sprachgemeinschaft gehören, aufgrund ihres identitätsrekonstruktiven Charakters aber dennoch einem langsamen, aber ständigen Wandel unterliegen, sodass sie nur innerhalb ihres historischen Kontexts verstanden werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint es als unabdingbar, die kulturspezifische genauso wie kulturübergreifende Stilforschung zukünftig in einer Weise zu forcieren und zu aktualisieren, dass geeignete Lehrmethoden und Lernressourcen für den Themenbereich interkultureller Fremdsprachenunterricht anhand kommunikativer als kultureller Stile geschaffen werden können.

Literatur

- Alvarado Ortega, M. Belén (2005): La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, 19, 33–45.
- Ammon, Günther (1994): *Der französische Wirtschaftsstil*. München: Eberhard.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölscher, Tonio (Hrsg.) (1988): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9–19.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Benicke, Elke (2010): *Auswandern nach Spanien. Viele Tipps und Infos zu Einreise und Formalitäten, Jobsuche und Leben in Spanien*. Köln: Hayit.
- Bolten, Jürgen (2001): Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung. In: Bolten, Jürgen & Schröter, Daniela (Hrsg.) (2001): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, 128–142.

- Bolten, Jürgen (2013): Fuzzy Cultures: Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen. *Mondial SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven*, Jahresedition 2013, 4–9.
- Bolten, Jürgen (2015): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bolten, Jürgen (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. *Interculture Journal* 15: 26, 76–91.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- Canagarajah, Suresh (2018): Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics* 2018: 39/1, 31–54.
- Council of Europe (1998): Recommendation No. R (98) 6. <https://rm.coe.int/16804fc569> (01.07.2019).
- Council of Europe (2018): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (01.07.2019).
- Deardorff, Darla K. (Hrsg.) (2009): *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichendes Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985): *Das Fremde und das Eigene*. München: Iudicium, 151–193.
- Gudykunst, William & Ting-Toomey, Stella (2003): *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Kotthoff, Helga (2017): Ritual and style across cultures. In: Kotthoff, Helga & Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.) (2017): *Handbook of intercultural communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 173–197.
- Levinson, Stephen C. (2000): *Presumptive meanings. The theory of generalized conversational implicature*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martin, Judith & Nakayama, Thomas (2010): *Intercultural communication in contexts*. New York: McGraw-Hill.
- Miguel, Amando de (1994): *Los españoles. Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Temas de Hoy.

- Miquel, Lourdes & Sans, Neus (1992): El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 15-21.
- Montiel Alafont, Francisco Javier (2010): *Werbegeschichte als Kulturgeschichte. Spanien 1940 – 1989*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Münch, Richard (1990): Code, Struktur und Handeln: Soziale Milieus der Wissensproduktion. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.) (1990): *Sozialstruktur und Kultur*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 54–94.
- Rathje, Stefanie & Bolten, Jürgen (Hrsg.) (2010): *Aktuelle Beiträge zur Interkulturellen Kompetenzforschung. Interculture Journal*, 9: 12.
- Rathje, Stefanie & Bolten, Jürgen (Hrsg.) (2019): *Interkulturelle Kompetenz im Fokus. Interculture Journal*, 18: 31.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2009): ¿Cómo se gestiona la ironía en la conversación? *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 25: 2, 318–333.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2010): Para una aproximación neogriceana a la ironía en español. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 40: 2, 95–124.
- Schröder, Hartmut (1993): Semiotische Aspekte multimedialer Texte. In: ders. (Hg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Günter Narr, 189–213.
- Spitzberg, Brian & Changnon, Gabrielle (2009): Conceptualizing intercultural competence. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.): *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage, 2-52.
- Tannen, Deborah (1984): *Conversational style. Analyzing talk among friends*. Norwood: Ablex.
- Witchalls, Peter (2010): *Cultural styles in corporate communication*. Hamburg: Dr. Kovač.

Kurzbio: Francisco Javier Montiel Alafont studierte Hispanistik an der Universidad Autónoma de Madrid und Marketing Management am Instituto Europeo de Estudios Superiores (Madrid). Seine Promotion im Fach Interkulturelle Wirtschaftskommunikation schließt er 2007 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ab. Seit 2012 ist er Professor für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Karlsruhochschule International University (Karlsruhe).

Anschrift:
Prof. Dr. Francisco Javier Montiel Alafont
Karlsruhochschule International University
Karlstraße 36-38
D -76133 Karlsruhe
E-Mail: fjmontiel@karlsruhochschule.org