

Jörg Roche, Jörg Wormer (Hg.)

# Transkulturalität im europäisch-islamischen Dialog

---

LIT

# Inhalt

Vorwort .....	7
Jörg Wormer Vom Idealismus zum Realismus in der Kommunikation zwischen europäischer und muslimischer Welt – Didaktik, Landeskunde, Übersetzung .....	10
<b>GRUNDPOSITIONEN ZUR TRANSKULTURALITÄT</b>	
Jörg Roche Interkulturalität als Lernziel, Lernprinzip und Lehrsystem – Zu den Grundlagen einer systematischen Sprachdidaktik .....	27
Jörg Wormer Zu Theorie und Praxis transkultureller Landeskunde .....	47
Jörg Wormer Kein Weg – nirgends? Zur europäisch-islamischen Kommunikation und Kooperation .....	71
Stephan Leimgruber Christentum – Islam: Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	94
Paul Kußmaul Entwicklungen in der Übersetzungswissenschaft .....	107
<b>INTER- UND TRANSKULTURELLE SPRACHDIDAKTIK</b>	
Abdelkader Bouiken Bahi Amar DaF-Unterricht und deutsch-islamischer Dialog .....	125
Abdelrahman Nagi Damit die interkulturelle Sprachvermittlung keine Illusion mehr bleibt .....	141
Basem Schoaib Ich-Du-Argumentation in interkultureller Kommunikation .....	156

Zahra Behfar	
Bedeutung der Nonverbalia beim Erlernen einer Fremdsprache	179
Positionen I:	
Rebecca Jung	
Moschee und Münster .....	200
<b>TRANSKULTURELLE LANDESKUNDE</b>	
Salah Helal	
Die dritte arabische Entdeckungsreise des Anderen .....	223
Faranak Haschemi	
Fabeln als Kulturvermittler .....	232
Serife Ünver	
Interkulturell angelegte Landeskundehefte .....	255
Positionen II:	
Susanne Schleif	
Kulturdialog .....	275
<b>ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT</b>	
Mahmoud Haggag Rashidy	
Begriffsbestimmung im Kulturdialog .....	295
Hülya Kaya	
Übersetzung syntaktisch markierter Stilmittel .....	317
Parvaneh Sohrabi	
Übersetzung mythologischer Namen als Medium kultureller Annäherung .....	332
Said Bouzidi	
Sprachvergleich und Kulturverständnis am Beispiel der deutschen und berberischen Präpositionen .....	349
Biographische Angaben .....	366

# Interkulturalität als Lernziel, Lernprinzip und Lehrsystem – Zu den Grundlagen einer systematischen Sprachdidaktik

## 1 Einleitung und Überblick

Interkulturelle Kompetenz gilt als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen in unserer durch zunehmende internationale Verflechtung geprägten Welt. Man benötigt sie, wenn man wirtschaftlich erfolgreich sein will, wenn man zwischen politischen Interessen vermitteln muß, wenn man einen konstruktiven interreligiösen Dialog führen will und wenn man ganz allgemein ein gewaltfreies Kommunizieren zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Interessensgruppierungen anstrebt. Mit diesem Begriff bezeichnet man daher gerne Voraussetzung und Ergebnis pädagogischer Maßnahmen, aber wenig Aufmerksamkeit wird bisher auf den Entwicklungsprozeß der Kompetenz gelenkt. Der erfolgreiche Weg zur interkulturellen Kompetenz hängt von den jeweiligen Ausgangsbedingungen der Lerner und einer sowohl stimulierenden als auch fördernden Lernumgebung ab. Verfahren, die vor allem auf der Hoffnung basieren, kulturelle Kontakte alleine genügen, um die notwendigen Vermittlungsprozesse zwischen den fremden Kultursystemen (Weltsichten) in Gang zu bringen, scheitern oft. Schüleraustauschprogramme sind davon zum Beispiel betroffen.

Die Kulturationsprozesse, die zur interkulturellen Kompetenz führen, können in verschiedene Phasen unterteilt werden, die mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und zu einem unterschiedlichen Grad durchlaufen werden, oft aber auch fossilieren. Ähnliche Phasen lassen sich auch im Spracherwerb auf dem Weg zu einer ausgeglichenen Mehrsprachigkeit beobachten. Die interkulturelle Sprachdidaktik versucht, die beiden sich gegenseitig bedingenden Lernziele interkultureller und kommunikativer Kompetenz in einem kohärenten und wissen-

schaftlich fundierten System zur Effizienz- und Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts zusammenzuführen.

Die Voraussetzungen, Ziele, Bezugswissenschaften und Methoden der interkulturellen Sprachdidaktik, die als neue Generation einer systematischen Vermittlung von Sprachen und Kulturen gelten kann, sollen in diesem Beitrag skizziert werden. Dabei liegt der interkulturellen Sprachdidaktik kein einfaches Verständnis von ‚Interkulturalität‘ im Sinne eines Wunschbildes von einem harmonischen Miteinander der Welt zugrunde, wie es oft in der Politik oder Pädagogik propagiert wird. Vielmehr bezieht die interkulturelle Sprachdidaktik alle relevanten Bezugsdisziplinen ein, bei denen Fremdheit ein konstitutives Element ihres Gegenstandsbereiches ist: die Linguistik, die Hermeneutik, die Spracherwerbsforschung und die Psycholinguistik sowie die Lernpsychologie.

Als wissenschaftliche Disziplin basiert sie auf den Prämissen des hermeneutischen Grundmodells in den Wissenschaften, demzufolge „besseres Verstehen“ immer möglich, Wissensaneignung also ein offener Prozeß ist. Dieses bessere Verstehen kann man der Einfachheit halber auch schlicht als ‚Lernen‘ bezeichnen. Es besteht aus einem dialektischen Prozeß von Frage (Vorwissen) und Antwort. Dieses Vorwissen ist, so limitiert oder anders es auch sein mag, wichtige Voraussetzung für Lernen und Verstehen. Es ist zudem an das betrachtende Subjekt gebunden, existiert also nicht unabhängig vom betrachteten Objekt. Insofern ist objektive Erkenntnis gar nicht möglich, sondern immer eine relative. Diese relative Erkenntnis ist andererseits aber auch keine arbiträre, sondern eine begründbare. Um eine Bewertung und Auswahl vornehmen zu können, bedarf es einer steuernden Entscheidungsinstanz, die unter anderem als ‚kritische‘ oder ‚strategische Kompetenz‘ bezeichnet wird. Die Ausbildung einer kritischen Kompetenz ist damit eines der wichtigsten Ziele der interkulturellen Sprachdidaktik. Sie kann aber nur im Rahmen der kognitiven Dispositionen eines Lerners erfolgen, ist also von den Prinzipien der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs genauso abhängig wie von den kulturspezifischen Werten und Konzepten der Ausgangskultur der Lerner und damit den sprachlichen Möglichkeiten der beteiligten Sprachsysteme.

## 2 Von der Wissensvermittlung zur interkulturellen Landeskunde

Mit steter Regelmäßigkeit ist bereits in der Vergangenheit eine wissenschaftliche Landeskunde gefordert worden. Die Diskussion um die Landeskunde erscheint dabei verbreitet als abgehobene Übung, die oft belächelt oder als typisch deutsches Phänomen kritisiert wird, ein „non-issue“ in anderen Sprachen (siehe zusammenfassend Koreik 1995). Versuche, die verschiedenen existierenden Formen der Landeskundevermittlung zu klassifizieren, entbehren nicht immer der Künstlichkeit, etwa die Einteilung in behaviouristische, kognitive, kommunikative Landeskunde. Jede Zeit, jede gesellschafts- und bildungspolitische Richtung prägt selbstverständlich auch die Inhalte des Unterrichts, seiner Lehrmittel und seiner Darstellung nach außen (im Fremdsprachenunterricht). Allein aus dieser Notwendigkeit ergibt sich aber noch keine systematische oder theoretisch begründete Entwicklungsfolge von Landeskundemodellen. Als ausgearbeitetes Konstrukt gibt es außer verschiedenen interkulturellen Studien zur Zeit keine systematische Ausformung der Landeskunde. Altmayer (2004), der als ein neuerer Versuch der kulturwissenschaftlichen Fundierung angesehen werden kann, hält hierzu daher ernüchternd fest: „Kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache, wie sie im Rahmen dieser Arbeit theoretisch entworfen und exemplarisch vorgeführt wurde, versteht sich nicht als wissenschaftliche Disziplin, sondern als transdisziplinäre Forschungspraxis“ (Altmayer 2004, 455).<sup>1</sup>

Auch der theoretische Anspruch und die Wirklichkeit von Lehrmaterialien und Unterrichtspraxis klaffen sehr weit auseinander. Die Bezugsdisziplinen, an denen sich Landeskunde mehr oder weniger stark

---

<sup>1</sup> Altmayers Forschungspraxis beruht zum großen Teil auf dem Versuch, kulturspezifische Deutungsmuster aus Texten, Bildern und Textsorten in der Landeskunde nutzbar zu machen. Es geht ihm dabei darum, kulturspezifische Präsuppositionen deutlich werden zu lassen. Allerdings ist die Kenntnis dieser Präsuppositionen gleichzeitig Vorbedingung für das Verstehen des Fremden. Hieraus ergibt sich ein Zirkelschluss, der in Altmayers Modell nicht aufgeklärt wird. In ungünstigen Konstellationen kann somit theoretisch kein (erfolgreiches) Verstehen erfolgen.

orientiert (etwa Politik-, Geschichts-, Wirtschafts-, Literaturwissenschaft) gelten in ihrer exklusiv konzipierten Leitfunktion besonders wegen der Selektivität und der Beschränkungen der Fachmethodik als problematisch. Koreik (1995) zeigt exemplarisch an Hand der Geschichtswissenschaft auf, welche Gestaltungsmöglichkeiten sich für eine ausgewählte Bezugswissenschaft in der Lehrpraxis ergeben. Gleichzeitig weist er deutlich auf die Defizite in der Fachdiskussion hin und formuliert klare Desiderate für eine interkulturell geprägte Landeskunde, wie sie inzwischen ansatzweise in verschiedenen Lehrwerken umgesetzt ist (vgl. hierzu auch die Position von Wormer in diesem Band).

Ertragreiche Arbeit für die Landeskunde ist am ehesten im Rahmen der didaktischen Ansätze geleistet worden, die Wissensvermittlung jedweder Art in den Fokus ihrer Bemühungen und über die reine Vermittlung sprachlicher Strukturen gestellt haben. Dazu gehören die folgenden:

- Die Sprechakttheorie und das kommunikative Handeln mit Sprache sowie der Bezug auf das Alltagssprachliche Handeln in der kommunikativen Sprachdidaktik. Die Konzepte der ‚Authentizität‘, der Alltagsorientierung und des Sprachhandelns haben genuin landeskundliche Bezüge. Gleichzeitig beginnt hier eine Orientierung des Landeskundekonzeptes an den subjektiven Interessen des Lernalers im Gegensatz zu den objektiven der Zielkultur.
- Die konstitutive Ausrichtung auf Aufgaben in konstruktivistischen und konstruktionistischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht reflektiert ein Konzept von Landeskunde, das stärker durch die individuellen Perspektiven und das individuelle Handeln geprägt ist. Das zeigt sich für die Vermittlung von Fremdsprachen bisher am deutlichsten in der digitalen Ethnographie (vgl. Beers 2001 und Goldman-Segall 1998).
- Das spielerisch-aufgabenbezogene Handeln in der Szenariendidaktik, aus dem sich ein didaktisches Konzept von Landeskunde ergibt, das die subjektive Horizontentwicklung des jungen Lernalers in den Mittelpunkt stellt und nicht die überprüfbar objektiven Parameter der Zielkultur (vgl. Hölscher / Piepho / Roche 2006, Höl-

scher et al. 2004ff., Piepho 2003). Auch diesem Ansatz liegt ein konstruktivistisches und konstruktionistisches Konzept von Landeskunde zugrunde.

- Die Ausrichtung auf Inhalte für den Wissenstransfer („content-based instruction“) und die Anwendung des Wissens bei der Lösung technischer, wissenschaftlicher oder anderweitig berufsbezogener Aufgaben in der Fachsprachendidaktik (zum Beispiel auch „Fall-basiertes Lernen“, „case-based learning“) ergibt sich aus einem fach- und berufsbezogenen Verständnis von Landeskunde. Damit will man sich von einer vorwiegend auf literarische Themen kaprizierten oder rein alltagsweltlichen Landeskunde abheben. Ein ähnliches Landeskundeverständnis liegt auch der Vermittlung von Fachinhalten im allgemeinen und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Immersionsprogrammen und Modellen von Begegnungsschulen zugrunde.
- Die interkulturelle Sprachdidaktik, die die Landeskunde als komplexes sprachliches und außersprachliches Wissen in den Sprachunterricht integriert. Mit dieser Art von Landeskunde wird versucht, ein transkulturell und transdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den Sprachunterricht zu integrieren. Dieses erweiterte Verständnis berücksichtigt insbesondere die Ausgangsbedingungen und Interessen der Lerner, aber auch die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur, ist also nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkultur.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zu den wesentlichen im Sinne des Konzeptes der interkulturellen Landeskunde ausgearbeiteten Lehrmaterialien gehören *Typisch Deutsch?* (Behal-Thomsen et al. 1994), *Für- und Widersprüche* (Roche / Webber 1995) und (weniger zielgruppenspezifisch) *Sichtwechsel* (Hog 1984 / Bachmann 1994). Sie selbst berufen sich auf interkulturelle Ansätze wie die interkulturelle Hermeneutik, auch wenn sie bei terminologisch strikterer Betrachtung als ‚transkulturell‘ zu bezeichnen wären (siehe auch Althaus 1999, Mog / Althaus 1992, Müller-Jacquier 1992, Nolden / Kramsch 1996, Roche 1994, Roche 2001, Roche et al. 1996, Rösler 1987, Rösler 1988, Strzelczyk (1994), Welsch 1995, Welsch 1995 und Wormer 2004). Zur Interkulturalität in den Medien der Fernlehre siehe Roche / MacFadyen 2004.

### 3 Interkulturalität in der Beschreibung von Sprachsystemen

Eine wechselseitige Beziehung von Sprache und Kultur bedeutet, daß sich kulturelle Aspekte besonders in den semantischen und pragmatischen, aber auch in den lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Bereichen der Sprache ausdrücken. Die Beziehungen des Zeichens zu Ausdruck, Darstellung und Appell sind also je unterschiedlich kulturell ausgeprägt. In der Kommunikation erscheinen sie als (gemeinsame) Entität. Gestische, mimische und proxemische Zeichen sind dabei genauso betroffen wie sprachliche und mit diesen koordiniert, und zwar über die Äußerungsebene hinaus. Die Ausprägung von Textsorten und Diskursstrategien, Verfahren der Benennung von Konzepten und Begriffen, die Entwicklung grammatischer Regeln und die Ausbildung von Tabubereichen in der Kommunikation manifestieren diese Kulturgebundenheit. So kommt es, daß in interkultureller Kommunikation – trotz internationaler Standardisierungen und Normierungen – sprach- und kulturspezifische Kontextbezüge, Konnotationen und Ritualisierungen das gegenseitige Verstehen erschweren oder unmöglich machen bzw. zu einer großen Variationsbreite als Element sprachlicher Entwicklungsdynamik beitragen (Pözl 2006, Roche 2007b).

Das ist für einzelne Kulturen dokumentiert: in sprachspezifischen und kontrastiven linguistischen Studien, teilweise auch im Bereich der Anthropologie, der Ethnologie und der vergleichenden Kulturforschung (zum Beispiel Senft 1997), im Bereich der interkulturellen Kommunikation (Basso 1990, Bausinger 1988, Carbaugh 1990, Eßer 1997, Heringer 2004, Kramsch 2004, Müller 1990, Oksaar 1990, Roche 2001, Szalay / Fisher 1987, Vygotskij 1964) und – oft stereotypisierend und trivialisierend – im Bereich des interkulturellen Trainings (Hofstede 1991, Storti 1990, Thomas 2003 und kritisch zu diesen Verfahren Hansen 2003).

Eine Verletzung entsprechender Konventionen bei der Kommunikation in der Fremdsprache, zum Beispiel durch Übertragung von Intonationsmustern aus der Ausgangssprache der Lerner, zeitliche Ver-

zögerungen (Pausen) beim Sprecherwechsel, irritierende Gesten und Mimik oder ungewöhnliche Konstellationen der Sprecher zueinander, kann leicht zu Fehlinterpretationen der Sprechintentionen des Gegenübers führen, die die Kommunikation in Gefahr bringen können (hierzu auch Basso 1990, Roche 2001, Sakamoto / Naotsuka 1982, Scollon / Wong-Scollon 1990, Steiner 1993).

Die Differenzen sprachlicher Systeme sind somit in der Sprachvermittlung zu berücksichtigen, um Fehlinterpretationen und Fehler zu reduzieren. Wenn die Systematiken von Sprachen nicht nur in struktureller Weise, sondern vor allem in konzeptueller, semantischer und pragmatischer Weise analysiert werden, lassen sich daraus Strategien für eine effizientere Sprachvermittlung entwickeln. Ein solches Verfahren geht über den Ansatz der kontrastiven Linguistik insofern hinaus, als es erstens nicht nur strukturell-grammatische Eigenschaften von Sprachen gegenüberstellt und zweitens aus Differenzen der Systeme nicht direkte Lernprobleme oder Lernerleichterungen im Sinne von positivem und negativem Transfer ableitet. Eher ergibt sich hieraus der Ansatz einer didaktisierten Grammatik, in die sowohl komplexe linguistische Analysen als auch Beobachtungen des Spracherwerbs einfließen (vgl. Klein 1984).

Die interkulturelle Sprachdidaktik geht also davon aus, daß die Kultur und Landeskunde nicht als separates Teilgebiet im Sinne einer fünften Fertigkeit in der Sprachvermittlung zu behandeln ist, sondern sich vielmehr in allen sprachlichen Bereichen ausdrückt und sich daher die Sprachvermittlung in jedem Aspekt eines linguistischen Systems als Kulturvermittlung verstehen muß.

#### 4 Interkulturalität in Sprachverarbeitung und Spracherwerb

Die interkulturelle Sprachdidaktik verfolgt damit einen Ansatz, der primär auf die Effizienz der Vermittlung und des Lernens ausgerichtet ist. Er setzt konsequent das um, was schon mit dem kommunikativen Ansatz erreicht werden sollte: die Lernerbezogenheit. Allerdings darf

der Lerner hier seine Fremdheit behalten. Anders als bei frühen kommunikativen Ansätzen werden nicht a priori zielkulturelle Normen angelegt. Der Lerner soll nicht zum Klon der Zielkultur werden. Daher weicht der interkulturelle Ansatz in bezug auf die Lehrzielsetzung ‚muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache‘ des kommunikativen Ansatzes signifikant ab. Vielmehr bezieht er sich auf die neueren Modelle der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs, die die Fremdheit des Lerners als systemische Größe behandeln. Von der Konzeptualisierung über den Zugriff zum Lexikon, die Formulierung und die Artikulation ist demnach die fremde Konzeptwelt des Lerners als konstitutive Größe zu betrachten (vgl. Plieger 2006).

So kann gezeigt werden, daß sich viele Fehler einerseits als Ergebnis einer natürlichen Sequenz erweisen, also produktive Fehler sind, die einen Lernfortschritt markieren, andererseits kulturspezifische Konzeptualisierungen sich über die verschiedenen Produktionsstufen bis an die phonetische Oberfläche fortsetzen, also keine grammatischen, sondern konzeptuelle Fehler sind. Beim Sprachverstehen führen umgekehrt bestimmte Erscheinungen der sprachlichen Oberfläche des Gehörten oder Gelesenen (Phonetik, Graphemik, Grammatik, Lexik) zu kulturspezifischen Interpretationen.

Zu den weiteren Arbeitsgebieten, mit denen sich die interkulturelle Sprach- und Kulturvermittlung beschäftigen muß, wenn sie die Lernerdisposition systematisch berücksichtigt, gehören unter anderem die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprinzipien von Sprache und Bildern und deren Koordination (vgl. Roche / Scheller 2004) sowie Aspekte der Lerntraditionen, Lernstrategien, Lernerwartungen und Methodensozialisation. Vieles spräche dafür, die Lernerdisposition in der Sprach- und Kulturvermittlung noch stärker in den Mittelpunkt zu stellen und von hieraus eine schrittweise Vermittlung mit den Erwartungen der Zielkultur anzustreben. Wie komplex das Geflecht der kulturellen Vernetzung ist, das man dabei zu berücksichtigen hat, illustriert am besten das bekannte Eisbergschema von Kulturen (vgl. zum Beispiel Roche 2005, 226), in dem folkloristische Oberflächenercheinungen und die sie tragenden Konzepte, Einstellungen und Werte stratifizierend dargestellt sind.

Wenn Sprache und Kultur in einem sich gegenseitig so stark bedingenden Verhältnis stehen, können auch bestimmte sprachliche Diagnoseverfahren zur Bestimmung interkultureller Kompetenz dienen. Ausgeglichene oder additive Mehrsprachigkeit als am weitesten entwickelte Form des Spracherwerbs ist ohne die nötigen interkulturellen Kompetenzen nicht denkbar. Umgekehrt ist auch interkulturelle Kompetenz ohne ein profundes Verständnis der fremden und eigenen Sprachen kaum möglich. Diese Erkenntnis drückt sich in der Schwellenhypothese der Mehrsprachigkeitsforschung aus. Sie besagt, daß für das Erreichen von fortgeschrittener und ausgeglichener Mehrsprachigkeit bestimmte Schwellen erreicht und überschritten werden müssen. Die Interdependenzhypothese geht sogar noch einen Schritt weiter. Sie besagt, daß mit zunehmendem Grad der Sprachbeherrschung die in einer der Sprachen erworbenen Kenntnisse übertragbar sind und darüber hinaus zunehmend positive Effekte auf die allgemeinen kognitiven Fertigkeiten haben (vgl. die systematische Darstellung von Interdependenzeffekten in verschiedenen Lehr- und Lernkonstellationen in Cummins 2003). Dieses Konzept von Mehrsprachigkeit entspricht dem hermeneutischen Konzept vom Dritten Ort, der erweiterte Perspektiven über die Summe der Einzelperspektiven hinaus ermöglicht (vgl. Roche 2006).

Durch verschiedene empirische Verfahren läßt sich dieser Entwicklungsprozeß messen, auch wenn es bisher keine allgemein akzeptierten Testmethoden gibt. Sprachstandsmessungen, Fallstudien, Einstellungsmessungen und Rollenspiele können aber besonders dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie in der Lage sind, (graduelle) Verhaltensänderungen festzuhalten.

## 5 Zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Um interkulturelle Kompetenz vermitteln zu können, müssen Vermittlungsprozesse initiiert und gestaltet werden, die zu graduellen Änderungen ethnozentrischen Verhaltens führen. Ziel des Lernens ist die

Entwicklung von Perspektiven, die miteinander ausgeglichen, aber auch kontrovers koexistieren können. Ein interkulturell kompetenter Sprecher ist in zwei oder mehreren Kulturen gleichermaßen zu Hause und kann zwischen ihnen ohne Probleme vermitteln, falls sie in einem gewissen Spannungsverhältnis stehen sollten. Gute Dolmetscher zum Beispiel besitzen diese Kompetenz.

Die genannte Vermittlungsfunktion ist vor allem ein hermeneutisches Problem. Das begründet, warum sich die interkulturelle Hermeneutik als Bezugsdisziplin einer interkulturellen Didaktik anbietet. Ihr liegt ein prozeßbezogenes Verstehen zugrunde, das weniger von absoluten Wahrheiten ausgeht („die Deutschen / die Araber ... machen / sind ...“, die ohnehin leicht zu Klischees erstarren).

Im Mittelpunkt der Vermittlung steht vielmehr die Annäherung relativer, nämlich kulturbedingter Perspektiven. In einem interkulturellen Modell haben daher auch Stereotype und andere Annäherungsformen an kulturelle Erscheinungen ihren berechtigten Platz. Sie bleiben aber durch die Interaktion mit dem Fremden nicht unberührt, sondern verändern sich. In diesem prozeßbezogenen Verstehen ändert sich die Sicht des Fremden und des Eigenen. Allerdings läßt sich dieses Verstehens- und Lernmodell systematisch in der Praxis bisher nur schwer umsetzen. Zu groß sind oft die Bindungen an Lehr- und Lerntraditionen, zu groß sind die Zwänge des institutionellen Rahmens. So ist es bisher auch nicht überzeugend gelungen, interkulturelle Konzepte auf breiterer Front in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Prinzipien des Fremdverstehens sollten geeigneterweise bereits vor dem Unterricht greifen, zum Beispiel in der Lehreraus- und -fortbildung, in der Bildung der Öffentlichkeit und im Einführen von wissenschaftlich abgesicherten Qualitätsstandards und Evaluationskriterien. Hierzu ist schließlich auch empirische Forschung nötig, und zwar keine ungezielte, sondern eine theoriegeleitete. Und selbstverständlich müssen die beobachtbaren Widerstände selbst aufgenommen und thematisiert werden. Eine interkulturelle Didaktik, die sie übergehen oder als bedauerlichen Makel anprangern würde, hätte ihren Zweck als interkulturelles Verfahren verfehlt.

Wenn Kultur nicht nur als Sammlung von tradierten und fixierten Artefakten und stereotypen Wahrheiten, sondern als symbolisches Bedeutungssystem anzusehen ist, das sich in veränderbaren Denkweisen, Handlungen und Werten ausdrückt, die zudem viel Raum für individuelle Gestaltung und Interpretation lassen (Dynamik, Binnendifferenzierung, Plurizentrismus), dann verändert sich auch das Konzept der Kulturvermittlung im Unterricht grundlegend (siehe auch Webber 1990, 133).

Porter und Samovar leiten aus dieser Feststellung sechs Kriterien für die Behandlung von Kultur im Unterricht ab (1994, 12, Übersetzung JR). Diese sind konstitutiv für die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

- (1) Kultur ist erlernt
- (2) Kultur ist übertragbar
- (3) Kultur ist dynamisch
- (4) Kultur ist selektiv
- (5) die verschiedenen Facetten von Kultur sind miteinander verbunden
- (6) Kultur ist ethnozentrisch.

Akzeptiert man diese Parameter von Kulturen, dann ergibt sich daraus ein vielschichtiges und komplex vernetztes Anforderungsprofil für kulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Demnach ist die Vermittlung dieser Kompetenzen eine höchst komplexe und konfliktträchtige Aufgabe, die eine entsprechende Steuerungskompetenz verlangt. Diese ist in der Literatur als ‚strategische‘ oder ‚kritische Kompetenz‘ bekannt. Wenn Kultur ethnozentrisch ist, dann ist sie nämlich prinzipiell von außen schwer zu verstehen. Es bedarf also verschiedener pädagogischer und didaktischer Mittel, diesen Ethnozentrismus aufzubrechen, um produktive Prozesse der Annäherung an ein Fremdverstehen zu initiieren.

Der Sensibilisierungsprozeß für das Fremd- und Eigenverstehen durchläuft auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz eine Reihe von Entwicklungsphasen, die vom Ethnozentrismus – das heißt der Verleugnung, Abschwächung oder Abwehr von kulturellen Differenzen – über entsprechendes Bewußtwerden und Verstehen, Akzeptanz, Respekt, positive Bewertung und selektive Übernahme zur Anpassung, Assimilation und schließlich zur Integration unterschiedlicher Verhaltensweisen in Form von Bi- oder Multikulturalismus führen

(Bennet 1993, 23). Auf der Grundlage von Bennets Modell können diese Phasen folgendermaßen definiert und dargestellt werden:

- Die Verleugnung kultureller Differenzen bedeutet die Unfähigkeit, kulturelle Differenzen nachzuvollziehen. Sie drückt sich durch gutmütiges Stereotypisieren und oberflächliche Toleranzbekundungen aus. Krassen Außenseitern wird dabei unter Umständen aber auch die „Menschlichkeit“ abgesprochen.
- Die Verteidigung gegen kulturelle Unterschiede kann als Anerkennung kultureller Unterschiede verstanden werden, die allerdings mit negativen Bewertungen all dessen gekoppelt ist, was als abweichend empfunden wird: je größer die Unterschiede, desto schlechter die Bewertung. Repräsentativ für diese Phase oder Auffassung ist das dualistische Wir / Die-Denken, das häufig von negativen Stereotypisierungen geprägt ist. Aus evolutionärer Sicht betrachtet, gilt die eigene Kultur als die am weitesten entwickelte.
- Die Abschwächung von Differenzen umfaßt die Anerkennung und das Akzeptieren oberflächlicher kultureller (folkloristischer) Unterschiede bei gleichzeitiger Betonung der Gleichheit aller Menschen. Das Schwergewicht wird auf die Ähnlichkeiten der Menschen und die Gemeinsamkeiten der Grundwerte gelegt. Allerdings wird die Grundlage der Gemeinsamkeiten weitgehend in ethnozentrischen Begriffen definiert.
- Die Akzeptanz kultureller Differenzen umfaßt die Anerkennung und das Schätzen von divergierenden Verhaltensweisen und Werten. Unterschiede werden im Sinne kultureller Relativität als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz angesehen. Differenzkategorien werden bewußt weiterentwickelt und bei der Interpretation von kulturellen Phänomenen angewendet.
- In der Anpassungsphase werden kommunikative Fertigkeiten für interkulturelle Kommunikation entwickelt. Einfühlungsvermögen und das Wechseln des Bezugsrahmens werden als effektive Strategien des Verstehens und Verstandenwerdens über kulturelle Grenzen hinweg eingesetzt.
- Die Integration kultureller Differenzen in Bennets Modell betrifft die Internalisierung bikultureller oder multikultureller Bezugsrah-

men. Die Definition der eigenen Identität hängt nur lose mit einer bestimmten Kultur zusammen. Vielmehr ergibt sich eine dritte Perspektive, in der das Individuum sich als im Prozeß befindlich versteht (Chase et al. 1995). Die interkulturelle Kompetenz ist (zumindest in Teilbereichen) ausgeprägt.

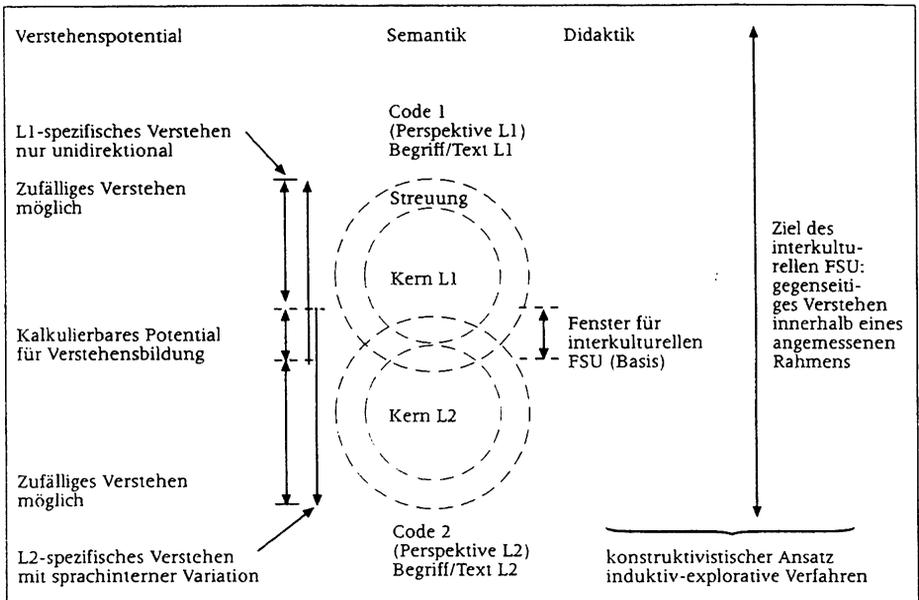
Roche 2001 enthält einen Vorschlag für eine methodische Sequenz zur Umsetzung der festzulegenden Lernziele im Fremdsprachenunterricht, die sowohl hermeneutische als auch pädagogische und psychologische Aspekte des Spracherwerbs berücksichtigt und sich an dem dargestellten Modell von Bennett orientiert.

- Die Aktivierungsphase (Vorentlastung) ermöglicht es den Lernern, ihre ersten Reaktionen auf das Thema der Lerneinheit zu formulieren und zu ordnen sowie die Relevanz für sie herzustellen. Die wichtigsten sprachlichen und konzeptuellen Fragen, die bei der Durchführung der Aufgaben eine Rolle spielen könnten, werden bearbeitet, und Hilfen werden zur Verfügung gestellt. Vorwissen wird aktiviert, meist durch Assoziationsübungen.
- Die thematische Differenzierungsphase (in Form eines ersten Haupttextes oder einer Sammlung von kürzeren Texten) gibt eine bestimmte Perspektive zum Thema wieder, die die Ansichten, Meinungen und Einstellungen der Lerner herausfordert oder bestätigt und damit zu weiterer Exploration führt. Das Thema und ein angemessener Behandlungsmodus werden somit gleichzeitig etabliert. Wichtige sprachliche Mittel zur Lösung der anstehenden Aufgaben werden zur Verfügung gestellt. Assoziatives Denken und Vergleichen werden gefordert und gefördert, um so Reflexionen auszulösen und zu ersten Schlußfolgerungen zu führen.
- Die strukturelle Differenzierungsphase (Kontextualisierung / Spezialisierung) stellt verschiedene Hilfsmittel zur Bearbeitung der Aufgaben des Themas zur Verfügung: Informationsquellen, Methoden, Techniken und Strategien für den vertieften Umgang mit dem Thema wie zum Beispiel Grammatik, Wortschatz und Lernstrategien. Auch diese Hilfsmittel werden interkulturell vermittelt, und zwar, soweit möglich, mit thematischem Bezug auf das entsprechende Kapitel. Teile dieses Abschnittes können als „Auszei-

ten“ arrangiert werden. Stärker strukturierte Formen des Denkens, wie das konzeptuelle (bedeutungsbezogene) und taxonomische (ordnende) Denken, treten dabei in den Vordergrund.

- Die Expansionsphase vervollständigt die thematische Differenzierung in bezug auf Information, Spezifik und / oder Perspektive. Sie führt eine neue Perspektive ein, um die (inhaltliche) Diskussion auf eine höhere Ebene zu bringen und um die bestehenden Perspektiven der Lerner weiter herauszufordern. Zusätzliche Vergleiche und Reflexionen werden initiiert. Deduktives Denken tritt hierbei in den Vordergrund. Das sprachliche Repertoire wird durch zusätzliche Begriffe und Strukturen verfeinert und entsprechend geübt.
- In der Integrationsphase (Gegenüberstellung) wird das zuvor erreichte Diskussions- und Wissensniveau einer weiteren, auch deutlich kontroversen Perspektive gegenübergestellt, und zwar in der Regel in Form einer anderen Textsorte. Dabei ist darauf zu achten, daß die verschiedenen Perspektiven keine Anforderungen stellen, die über das sprachliche Niveau der Lerner hinausgehen. Allerdings sollen die Lerner auch dazu angehalten werden, die Materialien relativ frei zu benutzen und ihre eigenen Ansichten mit dem entsprechenden Selbstvertrauen und der nötigen sprachlichen Sicherheit zu vertreten. Der Grad des deduktiven Denkens soll dabei erhöht werden.

Die fünf Phasen werden durch zahlreiche Referenzmaterialien, wie Wörterbücher, Grammatiken, Adressen, Internetquellen, weitere Lesetexte etc., ergänzt, die für das selbständige Lernen jederzeit zugänglich sind. Der Umfang der Phasen ist variabel. Er kann entsprechend den Bedürfnissen der Lerner und der Lehr- / Lernziele angepaßt werden. Alle Phasen basieren auf bedeutungstragenden Beziehungen. Assoziative Denkformen werden zunehmend durch deduktive ersetzt, je weiter die Lerner in den Phasen fortschreiten. Eine schematische Darstellung des Modells interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht findet sich in Roche (2001, 48).



Sie zeigt, daß eine zunächst begrenzte Schnittmenge von (vermeintlichen und auch stereotypen) Gemeinsamkeiten – zumindest in Teilbereichen – in hermeneutischen Prozessen zu einer Erweiterung des Verstehenshorizontes und schließlich zu Interkultureller Kompetenz führt. Diesen Prozeß des zunehmenden Verständnisses kann man im Fremdsprachenunterricht besonders durch folgende Maßnahmen in Gang setzen:

- Durch die Thematisierung kulturübergreifender Ereignisse, etwa die internationale Friedensbewegung, den internationalen Terrorismus oder die internationale Umweltbewegung.
- Durch die Behandlung universeller Ereignisse oder Texte, wie sie in grundlegenden Dokumenten ihren Ausdruck finden, etwa in Gesetzestexten oder religiösen Texten (vgl. Hall 1959, Brake et al. 1992, Trompenaars 1993).
- Durch die Konfrontation mit (mehr oder weniger) gegensätzlichen Strukturen in den beteiligten Sprachen und Kulturen, inklusive stereotypischer Vorstellungen (vgl. Müller-Jacquier 1981).

Belege hierzu finden sich unter anderem im Vorschlag von Byram / Morgan et al. (1994, 50) zu einem vierstufigen Modell des interkulturellen Sprachunterrichts und in den einschlägigen interkulturell ausgerichteten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, *Sichtwechsel* (Hog et al. 1984 / Bachmann et al. 1994), *Typisch Deutsch?* (Behal-Thomsen 1994) und *Für- und Widersprüche* (Roche / Webber 1995).

## 6 Ausblick

Wenn (besonders in englischsprachiger Literatur) von ‚kultureller Kompetenz‘ als fünftem Bereich neben den Fertigkeiten Lesen-Verstehen, Hör-Verstehen, Schreiben und Sprechen die Rede ist („sociolinguistic skills / competence“), dann meistens im Sinne eines statischen Landeskundewissens. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen berücksichtigt interkulturelle Kompetenzen ebenfalls nur am Rande in den Bereichen „soziolinguistische“ Kompetenz und Mediation. Interkulturelle Kompetenz kann aber nicht nur im Fortgeschrittenunterricht oder durch explizite Landeskundebehandlung vermittelt werden. Auch in Formen der frühen Immersion in Horten, Kindergärten und Schulen sowie mittels verschiedener Methoden der Szenariendidaktik (Hölscher 2003 / 2004 / 2005, Hölscher / Piepho / Roche 2006, Piepho 2003) lässt sie sich teilweise spielerisch erreichen. Ihre Umsetzung finden die genannten interkulturellen Lernziele als Lerninstrument neuerdings in verschiedenen Lern- und Lehrplänen, wie dem anschaulichen und leicht umsetzbaren Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (2002), dem hermeneutischen Lehrplan (Hunfeld et al. 2001) und dem Vorschlag der deutsch-ungarischen Regierungskommission zu Qualitätsmanagement und Schulentwicklung in bezug auf die gestufte Darstellung und Evaluation interkultureller Lernziele (Roche et al. 2007a). Sprach- und Kulturvermittlung sind dabei untrennbar miteinander verbunden. Spracherwerb ist demnach Kulturerwerb im Sinne einer Annäherung verschiedener Systeme. Ohne Kenntnisse der Prozesse des Spracherwerbs, der Sprachverarbeitung, der Funktionalitäten verschiedener Sprachsysteme und interkultureller Verstehensprozesse lässt sich Sprache gar nicht erfolgreich und effizient vermit-

teln und lernen. Genau in diesem komplexen Arbeitsfeld positioniert sich die interkulturelle Sprachdidaktik mit ersten Beiträgen zu Lösungsversuchen. Themen aus dem euro-islamischen Dialog sind prädestiniert als Katalysatoren für die Umsetzung und Weiterentwicklung der interkulturellen Sprachdidaktik.

## Literatur

- Althaus, Hans-Joachim (1999). „Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge“. In: *Info DaF* 26, 25–36.
- Altmayer, Claus (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Bachmann, Saskia et al. (1994). *Sichtwechsel*. München: Klett.
- Basso, Keith (1990). „To Give up on Words‘: Silence in Western Apache Culture“. In: Carbaugh, Donal (Hg.). *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 303–320.
- Bausinger, Hermann (1988). „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Wierlacher, Alois et al. (Hg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 157–170.
- Beers, Maggie (2001). „A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2. Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beers2.htm>.
- Behal-Thomsen, Heinke et al. (1994). *Typisch Deutsch?* München: Langenscheidt.
- Bennet, Milton (1993). „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity“. In: Paige, Michael R. (Hg.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.
- Brake, Tenrence et al. (1992). *Doing business internationally*. Unit 2, Module A: *What is culture?* Princeton: Princeton Training Press.
- Byram, Michael / Morgan, Carol et al. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carbaugh, Donal (Hg.) (1990). *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 303–320.
- Chase, Mackie / de Silva, Moira (1995). *Pre-departure preparation facilitator's manual*. Vancouver: Intercultural Training and Resource Centre / British Columbia Centre for International Education / The Canadian Bureau for International Education.
- Cummins, James (2003). „Bilingual Education“. In: Bourne, Jill / Reid, Euan (Hg.). *World Yearbook of Education* 2003. Kogan Page, 3–19.

- Eßer, Ruth (1997). „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Goldman-Segall, Ricki (1998). *Points of viewing children's thinking. A digital ethnographer's journey*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hall, Edward (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hansen, Klaus P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Frankfurt / M.: utb.
- Heringer, Hans Jürgen (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hofstede, Geert (1991). *Cultures and organizations software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hog, Martin / Müller, Bernd-Dietrich / Wessling, Gerd (1984 ff.). *Sichtwechsel*. München: Klett.
- Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhard / Roche, Jörg (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra et al. (2003 / 2004 / 2005). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht*. Teil 1: *Vorkurs*; Teil 2: *Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv*; Teil 3: *Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel: Finken.
- Hunfeld, Hans et al. (2001). *Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht. Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol / Italienisches Schulamt.
- Klein, Wolfgang (1984). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum.
- Koreik, Uwe (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kramsch, Claire (2004). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache* (2002). München: Maß.
- Mog, Paul / Althaus, Hans-Joachim (Hg.) (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin / München: Langenscheidt.
- Müller, Bernd-Dietrich (1990). *Wortschatz, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Didaktik. Handbuch für Spracharbeit*. Teil 3. München: Goethe Institut.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1992). „Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“. In: Krause, Burkhardt / Scheck, Ulrich / O'Neill, Patrick (Hg.). *Präludien*. München: iudicium, 133–156.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (Hg.) (1981). *Konfrontative Semantik*. Weil der Stadt: Narr.

- Nolden, Thomas / Kramersch, Claire (1996). „Foreign language literacy as (op)positional practice“. In: Roche, Jörg et al. (Hg.). *Germanics under construction – intercultural and interdisciplinary prospects*. München: iudicium, 61–73.
- Oksaar, Els (1990). „Language contact and culture contact: Towards an integrative approach in second language acquisition research“. In: Dechert, Hans W. (Hg.). *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon: Multilingual Matters, 230–243.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien‘ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Plieger, Petra (2006). *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons*. Berlin: Lit.
- Pötzl, Ulrike (2006). *The Third Space in Intercultural Communication. The negotiation of culture and cultural identity in a global lingua franca*. Berlin: Lit.
- Roche, Jörg (2007). „Wissenskulturen und Wissenschaftssprachen – Zur Kommunikationskultur in einer pluralistischen Wissensgesellschaft“. In: Rieger, Caroline L. / Plews, John L. / Lorey, Chris (Hg.). *Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop zum 65sten Geburtstag*. i.D.
- Roche, Jörg (2006). „Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration“. In: Neuland, Eva (Hg.). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt / New York, i.D.
- Roche, Jörg (2005). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: utb.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Roche, Jörg (1994). „Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken. Widerstände und Möglichkeiten“. In: Warmboldt, Joachim et al. (Hg.). *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium, 22–39.
- Roche, Jörg et al (2007). *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im Fremdsprachenunterricht? – Bestandsaufnahme – Analysen – Vorschläge – Perspektiven*. i.V.
- Roche, Jörg et al. (Hg.) (1996). *Germanics under construction – intercultural and interdisciplinary prospects*. München: iudicium.
- Roche, Jörg / MacFadyen, Leah (Hg.) (2004). *Communicating across cultures in cyberspace*. Hamburg: Lit.
- Roche, Jörg / Scheller, Julja (2004). „Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb – Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1 / 2004*. Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>.
- Roche, Jörg / Webber, Mark (1995). *Für- und Widersprüche*. New Haven: Yale University Press.
- Rösler, Dietmar (1987). „Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe“. In: *Zielsprache Deutsch 1*, 23–29.

- Rösler, Dietmar (1988). „Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. München: iudicium, 221–237.
- Sakamoto, Nancy & Naotsuka, Reiko (1982). *Polite fictions. Why Japanese and Americans seem rude to each other*. Tokyo: Konseido.
- Scollon, Ron / Wong-Scollon, Suzanne (1990). „Athabaskan-English interethnic communication“. In: Carbaugh, Donal (Hg.). *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 259–286.
- Senft, Gunter (1997). *Referring to space. Studies in Austronesian and Papuan languages*. Oxford: Clarendon Press.
- Steiner, George (1993). *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Storti, Craig (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Strzelczyk, Florentine (1994). „Spracherwerbstheorie und Interkulturalität. Zwei Kriterien der Lehrwerksanalyse dargestellt an Sprachbrücke 1“. In: *Die Unterrichtspraxis* 1, 109–114.
- Szalay, Lorand B / Fisher, Glen (1987). „Communication overseas“. In: Fiber Luce, Louise / Smith, Elise C. (Hg.). *Toward internationalism*. Boston: Heinle & Heinle, 166–191.
- Thomas, Alexander (2003). „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“. In: Thomas, Alexander (Hg.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 433–480.
- Trompenaars, Fons (1993). *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. London: Economist Books.
- Vygotskij, Lev S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Webber, Mark (1990). „Intercultural stereotypes and the teaching of German“. In: *Die Unterrichtspraxis* 2, 132–141.
- Welsch, Wolfgang (1995). „Transkulturalität“. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45 (1), 39–44.
- Wormer, Jörg (2004). „Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9. Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Wormer3.htm>