

Einige Aspekte zum theoretischen Hintergrund der Interkulturellen Kommunikation bei der Fremdsprachenerlernung

Angelika Werner

0. Einführung

Unterschiede, Schwierigkeiten und Probleme in der Interaktion bei Menschen aus verschiedenen Kulturen, sowie die dafür notwendigen Kompetenzen und Ressourcen werden oft unter dem Stichwort *Interkulturelle Kommunikation* (IK) behandelt.

„Interkulturell“ ist ein Schlagwort unserer globalisierten international ausgerichteten Welt geworden, im allgemeinen gesellschaftlichen Rahmen, aber auch besonders wenn es um Fremdsprachenerwerb und -unterricht geht.

Was aber ist dabei *interkulturell* und was ist mit *Kommunikation* gemeint? Zur Klärung des Begriffs interkulturell werden einige wichtige theoretische Modelle und die resultierenden Konsequenzen in der praktischen Anwendung erörtert, sowie der Begriff abgegrenzt von ähnlichen Begriffen, die mittlerweile auch in die Alltagssprache Einzug gefunden haben, wie transkulturell, transnational, global, multikulturell usw. Interkulturelle Interaktion soll sich – literal verstanden – auf ein beiderseitiges Aushandeln im Interaktionsprozess beziehen. Dem gemeinsamen Handlungscharakter von interkulturellen Begegnungen trägt der Begriff *Interaktion* statt *Kommunikation* besser Rechnung, im vorliegenden Aufsatz werden beide Begriffe benutzt¹⁾.

Da dies ein sehr umfassender, vielfältiger und interdisziplinär zu erforschen-

1) Da sehr viel Literatur referiert und angeführt wird, ist eine saubere Trennung der Begriffe hier nicht möglich.

der Bereich ist, werden – um einen operationalisierbaren Zugang zum Thema zu eröffnen – Einzelaspekte exemplarisch fokussiert. Im Fokus steht die Fremdsprachenforschung (FS-Erwerb, Second Language Acquisition), beispielhaft werden japanische Deutschlerner anvisiert. Mit dem FREPA wird ein neuer Referenzrahmen für den Sprach- und Kulturunterricht vorgestellt, der die Kompetenzen und Ressourcen von Lernenden in den Vordergrund stellt.

1. Begriffsklärung

Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das Intentionen teilen kann und durch Zeige-Gesten kooperativ handeln kann. Tomasello bezeichnet diese Kooperation durch Empathie als „Wir-Intentionalität“ (Tomasello 2002, 2014, etc.) und erklärt die Entstehung der Kultur aus der Grundlage für menschliches Denken und der nur dem Menschen eigenen Fähigkeit, „einen gemeinsamen *kulturellen* Hintergrund durch kollektiv bekannte kulturelle Konventionen, Normen und Institutionen aufzubauen“. ²⁾ Dies ist auch aus der Gehirnforschung durch den Nachweis der Spiegelzellen bekannt. Menschen leben in Gemeinschaften und organisieren diese Gemeinschaften kommunikativ und handlungsbezogen. Ein Individuum erwirbt durch Sozialisation eine Mitgliedschaft in der Gemeinschaft, durch Enkulturation eine Mitgliedschaft in einer Kultur.

Als Angehöriger einer Gemeinschaft kann man – mit Watzlawick – nicht Nicht-Kommunizieren. Alleine das, was durch ledigliches Dasein gesendet wird, ist bereits Kommunikation. Diese ist nach Bühler (Bühler'sches Organonmodell) im Zeigfeld oder Ausdrucksfeld angelegt.

Für erfolgreiches Kommunizieren kann man das Kooperationsprinzip von

2) Die gemeinsame Intentionalität mündet schließlich in der hypothetischen Entwicklung der Menschheit in die kollektive Intentionalität. Hier bilden Gruppen abstrakte, kulturell verfestigte Normen aus, die als Orientierungspunkte dienen. Die Orientierung verläuft nun also an diesen Normen und nicht mehr, wie bei der gemeinsamen Intentionalität, an den konkreten, situativ bedingten Handlungen des jeweils präsenten und anwesenden Partners. Das führt dazu, dass das eigene Handeln einer ständigen Selbstbeobachtung von außen, das heißt aus der Perspektive der Gruppe (vermittelt über die Kultur und die Normen), unterzogen wird. (Imo 2015, <http://literaturkritik.de/id/20291>)

Grice mit seinen vier Maximen zu Grunde legen. (Ob die vier Maximen in allen Kulturen gelten, lasse ich hier dahingestellt.) Die real stattfindende Kommunikation kann mit Ansätzen aus der Soziolinguistik, der linguistischen Pragmatik und mit Kategorien der Sprechakttheorie, die auch die Illokutionen erfasst, beschrieben werden. Eine genauere Beschreibung der Daten liefert die Gesprächsanalyse (s. etwa Deppermann 2008), die Diskursanalyse oder die Communication Analysis (CA) im amerikanisch beeinflussten Raum (s. etwa Kasper & Wagner 2011).

Doch bleibt die Frage bestehen: Wie ist Kultur beschreibbar, messbar, vergleichbar?

Zum Begriff Kultur gibt es aus verschiedenen nicht-wissenschaftlichen Bereichen und wissenschaftlichen Disziplinen ganz unterschiedliche Betrachtungen, Definitionen und Modelle.

Einerseits gibt es den Alltagsbegriff, der sich abgrenzt von Natur, der Zivilisation und Bildung umfasst und wichtig ist für das Selbstverständnis und die Identität von Individuen (Norton) als Gemeinschaftsangehörige. Dieser Kulturbegriff ist meist eng ausgelegt und wird durch Machtstrukturen, Politik, Institutionen (wie z.B. Schule), ökonomische Strukturen etc. beeinflusst. Gelebt wird diese Kultur in erworbenen Alltagspraktiken und bezieht sich meist auf Nationen oder kleinere Gruppen (auch lokale oder temporale wie Regionen oder Zeit des Studentenlebens etc.) oder Subkulturen. Gespeist aus eigener Erfahrung und durch Informationen Dritter werden daraus Kategorien gebildet, die wichtig sind für das soziale Verhalten und für die Identität. Sie sind nicht neutral, sondern mit Bewertungen und Einstellungen verbunden. Sie dienen der Reduzierung von Komplexität und treten häufig als Stereotype oder Vorurteile – auch der eigenen Kultur gegenüber – auf. Man kann Kultur in Durchschnittswerten der Akteure durch Statistiken messen und ausdrücken. Man erhält dann für Deutschland: „Er trinkt 107 Liter Bier im Jahr, isst am liebsten Schnitzel und hat drei Mal pro Woche Sex: der Durchschnittsdeutsche. Und er heißt Thomas Müller.“ (spiegel online 3.5.2017) Dies ist ein 90-Minutenfilm, der 2014 als Spielfilm in deutschen Kinos gelaufen ist.³⁾ Auch Fernsehsendungen in 3 Sat zeigen die deutsche Kultur mit typischen Eigenheiten wie dem Gartenzweig und statistischen Werten über die Pünktlichkeit der Züge

3) Trailer unter: <https://www.youtube.com/watch?v=pEtIOoGWO3s>

oder dem Papierverbrauch im Vergleich zu anderen Ländern⁴⁾. Solche Darstellungen mögen für Angehörige der Kultur ganz unterhaltsam sein und für die Verortung der eigenen Identität (so bin ich auch, so bin ich gar nicht) wichtig. Aber für Angehörige anderer Kulturen sind dies eher stereotype Verallgemeinerungen (dazu Genaueres s.u.), die sie nicht gut einordnen können.

Auf der anderen Seite werden transkulturelle Werte seit Jahrhunderten hochgeschätzt. Man denke nur an die Überregionalität von Religionen im katholischen oder islamischen Bereich oder in philosophischen Betrachtungen etwa bei Plato oder bei Kant (transnationaler Völkerbund). Auch in den Naturwissenschaften oder in Ideologien wie Kommunismus, Kapitalismus oder Demokratie etc., in der Wirtschaft oder bei Netzwerken wie google oder facebook wird im Prinzip die „ganze Menschheit“ einbezogen. In diesem Spannungsfeld zwischen individuellen Werten und Einstellungen und denen der Gemeinschaften und Lebenswelten, in denen gehandelt wird, muss Kultur betrachtet werden. Dazu gibt es eine große Menge an Literatur und Modellen.

Im vorliegenden Artikel möchte ich mich auf diejenigen Modelle konzentrieren, die dem hier anvisierten Erkenntnisinteresse dienlich sind, nämlich die Forschung zur Interkulturellen Kommunikation zwischen (Fremdsprachen-)Sprechern verschiedener Kulturen, besonders japanischen Deutschsprechenden und Deutsch-Nativespeakern zu beleuchten und theoretisch zu untermauern.

Im vorliegenden Aufsatz ist der Fokus auf das Interkulturelle wichtig: Es geht hier um das, was zwischen Sprechern verschiedener Kulturen interaktiv ausgehandelt wird und ganz besonders darum, wie dies gemacht wird.

Um kurz noch die Begriffe X-kulturell abzugrenzen: Es geht hier nicht um

- a) Intrakulturelles, also die Kommunikation von Untergruppen innerhalb einer Kultur, etwa verschiedener Dialekte, sozialer Gruppen, Altersgruppen, Subkulturen.
- b) Transkulturelles oder Transnationales, also die gemeinsamen Werte und Einstellungen, die über den Kulturen stehen oder Globales, wie etwa die Menschenrechte oder UN oder EU-Werte (s.o.).

4) <https://www.youtube.com/watch?v=eEkKHANV7fY>

- c) Multikulturelles (intercomprehension), also Kommunikation, wobei jeder in seiner eigenen Kultur und Sprache bleibt, wo keine Auseinandersetzung stattfindet, wo es ein Nebeneinander – negativ ausgedrückt eine Ghettoisierung oder Parallelkultur – gibt.

Sondern es geht um

- d) Interkulturelles, um interkulturelle Interaktion, was heißt, dass zwischen verschiedenen Kulturen diskutiert, vermittelt und ausgehandelt wird, und zwar durch Menschen mit unterschiedlichem Wissen, unterschiedlichen Werte und Zeicheninventaren.

2. Modelle des Kulturbegriffs - Von Einzelkulturbeschreibungen bis zur interkulturellen Kompetenz

Zur Beschreibung der Theorie zur interkulturellen Kommunikation möchte ich hier die Entwicklung aufzeigen, die der Kulturbegriff in den letzten Jahrzehnten genommen hat. Ausgehend von der Beschreibung von Einzelkulturen, die man in verschiedenen „generellen“ Kategorien vergleicht, ist man sich in der Wissenschaft mittlerweile soweit einig, dass man nicht mehr von abgeschlossenen homogenen Kulturen ausgeht, sondern offene, wandelbare, sich verändernde Kulturen (dynamische Prozesse) zu Grunde legt. Fragen wie die, ob es z.B. eine Leitkultur in einer Gesellschaft gibt und wie Kultur in Institutionen und Bildung (Schule), Familien und sozialen Gruppen (Gewerkschaften, Kirche etc.) umgesetzt wird, sind Fragen der Politik und werden hier nicht einbezogen.

Die im Schaubild angeführten Kulturmodelle sind zwar keineswegs für den Fremdsprachenunterricht aufgestellt worden und tw. recht alt⁵⁾, haben aber Einfluss auf die Lehrbücher und Literatur, vor allem werden sie im Business-Bereich bei Interkulturellen Kommunikations-Schulungen verwendet⁶⁾ und sind auch Grundlage bei Multiple-Choice-Tests für Stipendien oder Auslandsaufent-

5) So sind z.B. die Daten von Hofstede aus den 1960er-Jahren und ausschließlich bei der Firma IBM erhoben.

6) Zwei Trainingszentren sind z.B. *Hofstede Centre* und *itim International Enabling Global Effectiveness*.

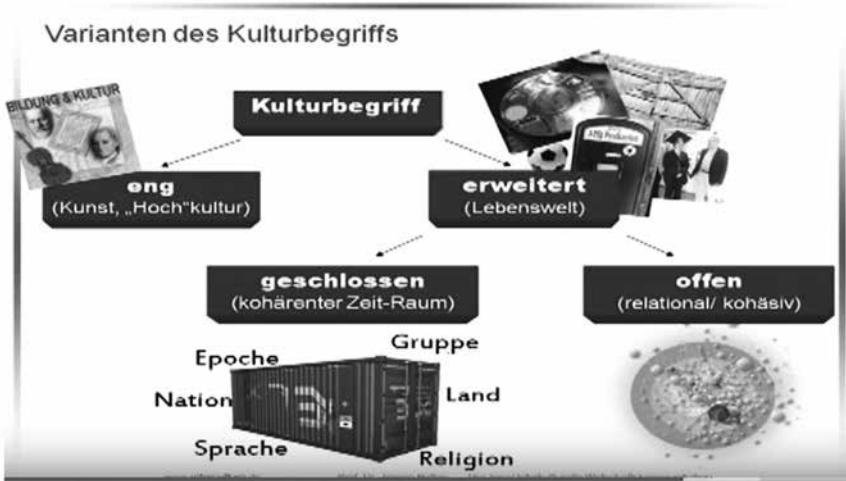


Bild 1 Aus: Educast der Reihe “Miteinander. Schlüsselbegriffe und Themen der interkulturellen Kommunikation” 2010

halts-Entscheidungen etwa bei Studenten in asiatischen Ländern (s. Feng & Fleming 2009). Deshalb sollen sie hier mit angeführt werden⁷⁾. Auf die kohärenten und die kohäsiven Modelle möchte ich kurz eingehen.

2.1 Kohärenter Kulturbegriff

Die psychologischen Kulturmodelle von Hofstede (*Kulturdimensionen* als *Software of the mind*) und Thomas‘ *Kulturstandards*⁸⁾, die in der Fremdsprachen-Forschung als homogenisierendes und deterministisches Verständnis von Kultur abgelehnt (vgl. Altmayer 2002, 2007, 2010; Hu 2010)⁹⁾ werden, sind aber durchaus in

7) Ich stütze mich bei den Modell-Beschreibungen hauptsächlich auf Altmayer 2006, 2010 und Gehrman 2017.

8) Diese umfassen „alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (109–110) und auf deren Grundlage „(e)igenes und fremdes Verhalten [...] wahrgenommen, erwartet, beurteilt und reguliert (wird)“ (110). In diesem Sinne erscheinen Kulturen wie schon bei Hofstede als abgrenzbare soziale Einheiten. (zit. nach Gehrman 2017, 85f).

9) Kritik an diesen mittlerweile überholten Modellen ist vielfach geübt worden und nachzulesen, da-

der FS-Literatur und in Lehrbüchern weiterhin zu finden. Sie basieren darauf, dass das Individuum stets als Vertreter seiner Kultur auftritt. Ein Problem bei diesen Zuordnungen ist, dass aus den angeführten zentralen Kulturstandards nationale oder kulturelle Stereotype werden.

2.2 Kohäsiver Kulturbegriff

Dieser ist geprägt von Hansen (2010), der Kultur beschreibt als nationalspezifische Verschränkung von Homogenität und Heterogenität mit überindividuellen Gewohnheitsbildungen oder Standardisierungen, mit Kulturmechanismen, mit deren Hilfe kulturelle Wirkungen erzeugt werden (Frühstücksgewohnheiten, Vorlieben für Kleidung usw.), wobei ein Individuum auf mehreren kulturellen Ebenen verschiedene Rollen zeigt. Er setzt dafür die Begriffe Multikollektivität (in verschiedenen Lebensumgebungen) und Polykollektivität (auf verschiedenen Ebenen) ein.

Die Kritik am kohäsiven Modell besteht darin, dass dieses Modell dynamisch um einige Kategorien erweitert, aber nicht grundsätzlich revidiert wurde.

Warum geben diese Modelle für die Beschreibung von IK keinen Sinn?

Zwar können homogene stabile kohärente Kulturen gut verglichen werden und Kulturen mit offenen Grenzen (kohäsives Modell) beziehen die Dynamik der Entwicklungsprozesse ein. Aber sie geben keine Beschreibung und Erklärung für IK-Realität, für die in situ stattfindenden Handlungen. Es sind Modelle, die Kulturen vergleichen, aber nicht interkulturelle Prozesse und Handlungen zum Gegenstand haben.

Dazu müssen die Agierenden einbezogen werden, jede IK-Handlung ist eigen (situativ) und kontextbezogen. Deshalb braucht man Modelle, die die Kompetenzen und Ressourcen der Agierenden einbeziehen und die Situationen / Kontexte erfassen.

Als Tertium Comparationis bei Kulturvergleichen muss dann die Situation (prototypisch) und/oder ein typisches Verhaltens- oder Einstellungsmuster dienen. Bei sehr komplexen Handlungen wird ein Vergleich allerdings äußerst schwierig.

her gehe ich hier nicht weiter darauf ein.

2.3 Bedeutungs- und Wissensorientierter Kulturbegriff

In den 2000er-Jahren kommt es deshalb zum so genannten cultural turn. Es werden Ansätze und Überlegungen vorgelegt, die die handelnden Personen einbeziehen und den Kulturbegriff als bedeutungs- und wissensorientiert auf der Ebene der symbolischen Ordnungen und subjektiven Sinnzuschreibungen (Kramsch 2009) rekonstruieren, oder bei Geertz schon 1987 als *Bedeutungsgewebe*. Es folgen Ansätze diskursiver Zuschreibung von sozialer Wirklichkeit, Gesprächsanalyse und CA-Forschung (ein emischer Ansatz). Deutung und Sinnzuschreibung in der Interaktion wird dabei von den handelnden Personen konstituiert.

Altmayer legt dann im deutschen FS-Bereich 2006 sein Modell der *Deutungsmuster* vor mit einem

„Begriff von Kultur ..., wonach diese nicht in einem Set mehr oder weniger gleichförmiger Verhaltensweisen oder Mentalitäten besteht, sondern uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt, das uns in die Lage versetzt, die Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben.“ (Altmayer 2010, 155 f).

Wichtig werden für die FS hier die Ressourcen der Agierenden für L1-, aber auch L2-Kulturen auf allgemeiner globaler Ebene und Nationen/Gruppen-Ebene und deren musterhaft verdichtete Wissensstrukturen. Kulturelle Deutungsmuster sollten so im FS-Unterricht rekonstruiert und bewusst gemacht werden, um sie sichtbar und lernbar zu machen. (Altmayer 2009, 2010).¹⁰⁾

10) An anderer Stelle ist Altmayers Kulturbegriff erläutert als ein „bedeutungs- und wissensorientierter Begriff von ‚Kultur‘, der diese ... als offene Deutungsressource begreift, die menschlichen Individuen als Teilnehmern vielfältiger und unterschiedlicher sozialer Netzwerke und Diskurse zur Verfügung stehen und derer sie sich zur diskursiven Herstellung und Aushandlung von Bedeutung und damit zugleich zur Deutung von Welt und Wirklichkeit und zur Handlungsorientierung innerhalb dieser (sozialen) Wirklichkeit bedienen. Des weiteren gehen wir davon aus, dass Kultur als soziale Deutungsressource sich in Form musterhaft verdichteter Wissensstrukturen konkretisieren und beschreiben lässt, die in symbolischen Handlungen und Diskursen meist implizit vorausgesetzt werden, die im Rahmen von Sozialisationsprozessen erlernt, vermittelt und tradiert werden und die infolgedessen der entscheidende Gegenstand kulturbezogener Lernprozesse sind.

Die beiden folgenden Modelle binden Kultur an Sprache und versuchen interkulturelle handlungsorientierte Kommunikation in einer plurilingualen plurikulturellen Welt mit verschiedenen Kompetenzen und Ressourcen der Agierenden zu beschreiben.

2.4 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen GER (Council of Europe 2001)

Im GER sind ganz klar Kulturen an Sprachen gekoppelt, und es wird „Mehrsprachigkeit als Reaktion auf die linguistische und kulturelle Vielfalt Europas“ (GER, Überblick) angestrebt.

„Die Kenntnis gemeinsamer Werte und Überzeugungen, die gesellschaftliche Gruppen in anderen Ländern oder Regionen haben - wie z. B. religiöse Überzeugungen, Tabus, eine gemeinsam erfahrene Geschichte usw. - sind wesentlich für interkulturelle Kommunikation. Die mannigfaltigen Wissensbereiche sind von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Sie können zwar kulturspezifisch sein, stehen aber dennoch auch mit universellen Parametern und Konstanten in Verbindung.“ (GER Kap.2)

Dies wird sehr gut allgemein formuliert. Die kulturellen Inhalte werden dann konkret an die Kann-Beschreibungen verschiedener Sprachniveaus gebunden, wie etwa auf dem Niveau B2 Hören: Kann die „Hauptinformationen verstehen, wenn es um Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.“ Die Forderung nach interkultureller Kompetenz wird in Kann-Beschreibungen von Fertigkeiten und Teil-Kompetenzen formuliert. Jedoch sind die erforderlichen Kompetenzen auf den verschiedenen Niveaus relativ vage und nicht ausgearbeitet, deshalb gab es später einige Ergänzungen von Byram (2002, 2009) hierzu (Weiteres s.u.).

2007 wurden vom European Centre of Modern Languages (ECML) in Graz detailliertere Formulierungen vorgelegt und 2012 als FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures - Competences

Diese diskursiven Wissensstrukturen nennen wir ‚kulturelle Deutungsmuster‘. (Altmayer/Scharl 2010,44).

and resources FREPA) auf der HP des Council auf Europe (<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>) auf Englisch veröffentlicht.

Es gibt mittlerweile (seit September 2017) eine Überarbeitung des CEFR mit erweiterten Deskriptoren – besonders im kulturellen Bereich, die bisher vorläufig auf Englisch und Französisch veröffentlicht ist (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>).

2.5 FREPA

Dies ist ein 104 Seiten starker sehr diffizil ausgearbeiteter Rahmen von Ressourcen und Kompetenzen für die IK. Vorangestellt sind theoretische Einordnungen, die dem oben angeführten Stand nach der kulturellen Wende Rechnung tragen und gut mit den Modellen, die auf die Ressourcen und die Sinnzuschreibung der Agierenden fokussieren, übereinstimmen.

The competences, in the concept we have adopted, are characterised by the fact that they are “situated”, that is to say they can only be defined / configured exactly when they are activated in a situation – different each time – and for a specific task – also different each time. The way in which speakers carry out a task, activating their competences, therefore depends on the task and its situational context, but also on the resources which they possess and their capacity to activate them consciously. This is, finally, what characterises the mastery of a competence. (82f).

Im FREPA werden die großen Kategorien allgemeine Kompetenzen als „Globalkompetenzen“ von „detaillierten Kompetenzen“ unterschieden und die beschriebenen internen Ressourcen stammen aus den Bereichen „Wissen“, „Einstellungen und Haltungen“ sowie „Fertigkeiten“ (s. Bild 4).

Diese Kopie des auf Deutsch erhältlichen Überblicks über die Globalkompetenzen (Bild 2) soll einen Eindruck vermitteln, wie die Kompetenzen aufgebaut sind. Es folgt dann eine sehr detaillierte weitere Ausarbeitung von Kompetenzen und Ressourcen und deren Subklassen (Bild 3 Knowledge-Ressourcen). Zusätzlich sind hier noch zu jeder Ressource und Untergruppe Schlüssel gezeichnet, die die Wichtigkeit signalisieren. Die Ressourcen sind – wie in Lernmodellen üblich – auf-

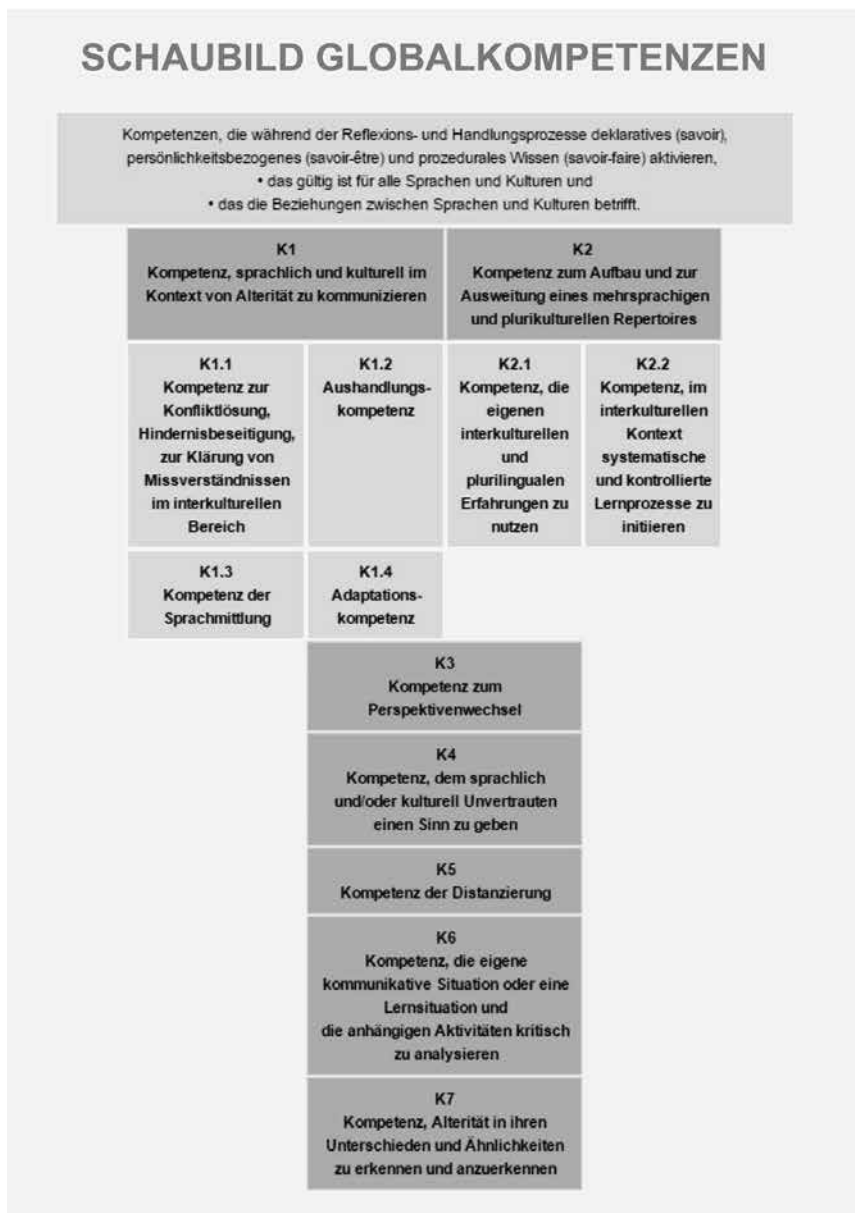


Bild 2 FREPA Globalkompetenzen

Section IX. Cultural diversity and social diversity









K 9	Knows that cultural diversity and social diversity are closely linked	
K 9.1	Knows that a culture is always complex and is itself made up of (more or less) different and °conflicting / convergent° subcultures	
K 9.2	Knows that within a same culture there exist cultural subgroups corresponding to °social / regional / generational° sub-populations	
K 9.2.1	Knows some examples of the variation of cultural practices according to °social / regional / generational° groupings	
K 9.2.2	Knows (in one's own culture or in other cultures) some norms related to social practices and which are specific to certain °social / regional / generational° groupings	
K 9.3	Knows that every person forms part of at least one cultural community and that many persons form part of more than one cultural community	
K 9.4	Knows some characteristics of one's own °situation / cultural environment°	
K 9.4.1	Knows (at least to some extent) which culture(s) one participates in	

Bild 3 Knowledge-Ressourcen, Beispiel, FREPA 32.

geteilt in Knowledge – Attitudes – Skills, davon gibt es dann jeweils wieder Subklassen und deren Subklassen.

Insgesamt ist dies ein sehr genau ausgearbeitetes Papier, das in der Praxis mit Inhalten gefüllt und sinnvoll eingesetzt, eine große Hilfe in dem komplexen Gebiet der IK sein könnte. Ob es praxistauglich ist und im englischen FS-Bereich eingesetzt wird, konnte ich nicht herausfinden. Ein wenig kompliziert ist m.E. die Beziehung zwischen Kompetenzen und Ressourcen:

“... that competences are linked to situations, to complex tasks which have social relevance, that they are in this way ‘situated’; that competences are units with a degree of complexity; that they call upon and make use of different internal “resources” (generally a mix of knowledge, attitudes and skills) and external resources (dictionaries, mediators, etc.).” (FREPA 17)

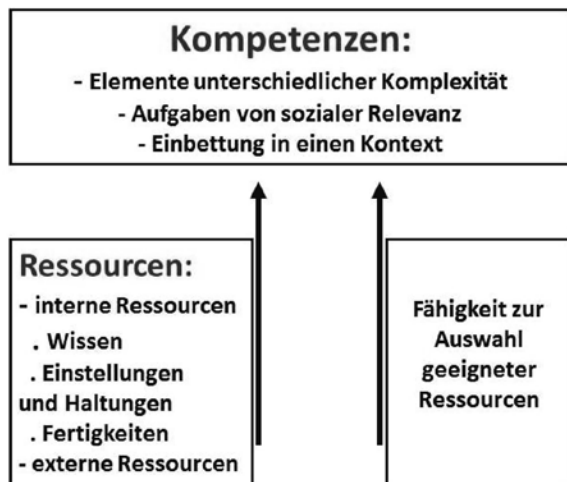


Bild 4 zeigt das Verhältnis zwischen Kompetenzen und Ressourcen aus Candelier / Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats (<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html>)

Der FREPA (oder RePa wie er im Deutschen heißt) liegt auf Englisch und Französisch vor und ist in einige andere Sprachen übersetzt, z.B. Arabisch. Bis zum heutigen Tage (15.12.2017) ist die Übersetzung ins Deutsche zwar für 2017 angekündigt, aber noch nicht veröffentlicht. Man findet auf den HP der Europäischen Union und des Goethe Instituts einige Auszüge auf Deutsch und die Vorgängerversion des ALC des Europäischen Fremdsprachenzentrums Graz von Candelier et. al. von 2009 (http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf). Wenn man sich im Internet durch die HPs klickt, kann man eine Menge zu diesem Thema finden, auch viele didaktische Umsetzungen und Hintergrundinformationen, ja sogar Unterrichtsmaterialien für den Kunstunterricht oder naturwissenschaftlichen Unterricht (<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20825785.html>). Die Darstellungen sind aber insgesamt nicht geordnet und aufeinander abgestimmt und ein Auffinden der benötigten Informationen ist mit viel Recherchearbeit verbunden. Ein großes Manko ist die noch ausstehende Übertragung des FREPA 2012 auch deshalb, da den Institutionen und auch den Verla-

gen bisher kein einheitliches deutsches Vokabular für die erstrebten Kompetenzen und Ressourcen angeboten wird, was ein sehr wichtiges Argument zur Aufnahme in die Lehrbücher darstellt.

3. IK oder Kulturelle Interaktion im Bereich Praxis der Fremdsprachen

Es besteht heute in der Wissenschaft grundsätzlich Einigkeit, dass Kultur keine festumrissene verbindliche Entität ist, keine klar abgrenzbaren kollektiven Identitäten umfasst (wie etwa bei Thomas als „Kulturstandards“ oder Hofstede als „kulturelle Dimensionen“), sondern: Prozess in einer Gemeinschaft mit offenen Rändern mit typischen symbolischen Charakteristiken im Kernbereich, mit Untergruppen (Subkulturen) und Überschneidungen und Durchdringung mit anderen Kulturen mit generell (global) gültigen und speziellen Regeln und Übereinkünften, tw. plurikulturell, mit multikulturellen Mitgliedern. Doch stellt sich die Frage: Wie geht man im Unterricht mit diesem komplexen Gebilde um?

Der Begriff Interkulturelle Kommunikation ist sehr häufig im Bereich Wirtschaft, Marketing, Training für Fachkräfte zu finden, ein großer Teil der Literatur und der praktischen Anwendung bezieht sich hierauf. Wenn wir auf den Business-Bereich sehen, geht es da um firmeninterne und ökonomische Machtstrukturen, das Ziel ist Effektivität, der Zweck sind bspw. Vertragsabschlüsse, es gibt größtenteils nur eine Kommunikations-Sprache, diese ist meist Englisch, oft ELF (Englisch als lingua franca).

Anders sieht es im Bildungsbereich aus: Das Ziel ist individuelles Lernen, der Zweck bestmöglicher interaktiver Umgang mit Menschen mit anderen Kulturmustern, die Interaktion erfolgt meist in mindestens zwei, oft in mehreren Sprachen.

Interkulturelle Kompetenz erfordert von den Beteiligten also besonders:

- kognitives Wissen
- affektive Einstellungen, Emotionsregulation, Emotionen
- psychomotorisches Können (automatisierbare handlungsbezogene Teilkompetenzen und Skills)
- Sprachkompetenz (Byram 1997)

- Entwicklung kultureller Sensitivität
- Respekt, statt nur Toleranz und Akzeptanz
- Empathie (s.Tomasello)

Im FS-Bereich spielen zudem weitere Aspekte eine wichtige Rolle. Da Sprache und Kultur eng verwoben sind¹¹⁾, muss dies auch im FS-Unterricht zur Geltung kommen. Kultur und Kulturkontakt manifestiert sich größtenteils durch Sprache (incl. nonverbale und paraverbale) Sprache, ist hochgradig symbolisch und geordnet, intentional, handlungsorientiert, regional, temporal, stratisch (gruppen- und rollenspezifisch), Sprechen ist adressatengerichtet in einer Situation (Kontext) und zweckbezogen. Sprachen und Kulturen sind für den Sprecher auf einer Skala zwischen vertraut und fremd angesiedelt.

Im Hinblick auf die Behandlung interkultureller Themen im Fremdsprachenunterricht ist der Grad der Sprachkompetenz entscheidend für die Verständnistiefe, da eine Differenzierung interkultureller Konzepte oft über sprachliche Nuancen transportiert wird und daher eine höher ausgeprägte Sprachkompetenz erfordert (vgl. Byram 1997: 34).

Diese These Byrams, die mittlerweile schon 20 Jahre alt ist, ist m.E. eine der wichtigsten Forderungen im Bereich Interkulturelle Interaktion. Sie erfasst die erwähnte enge Verflochtenheit von Sprache und Kultur und berücksichtigt die Sprache in ihren Funktionen als Kulturträger, als Kommunikationsmittel und ihrer kreativen und ästhetischen Bedeutung. Letztere wird m.E. viel zu wenig beachtet, spielt jedoch im rezeptiven und produktive Umgang mit Sprache (besonders paraverbal) eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Vielfalt und Variabilität der Sprache kann nur durch viel Erfahrung im Umgang damit, etwa durch Lesen von Literatur oder anderen Genres und eigene Produktion begriffen werden. Auch beim Sprechen kann es nicht nur darum gehen, irgendwie verstanden zu werden, denn „Die Wahrnehmung und Zuordnung der Merkmale Verständlichkeit, Zusammen-

11) Ich möchte hier nicht auf die linguistische Diskussion über den Einfluss der Kultur auf die Sprache und umgekehrt eingehen, da ich diese Frage für eine des Henne-Ei-Problems halte.

hang, Interessantheit, Einprägsamkeit, Strukturiertheit, Bedeutung sowie der Behaltenseindruck hängen erheblich von der Sprechweise ab“ (Neuber 2006, 154). Erst in den letzten Jahren wird auf die wichtige Funktion der Suprasegmentalia und Prosodie als formgebendes und modalisierendes Element der Sprache hingewiesen (s. Neuber 2006 u.a., Hirschfeld 2016 u.a. in der Sprechwirkungsforschung oder Ikoma/Werner, u.v.a. in der Prosodieforschung). Hier, wie auf dem gesamten Gebiet der Interdependenzen zwischen Sprache und Kultur, gibt es noch viele Forschungsdesiderata. Zur Frage, welche Rolle die Prosodie in der Interkulturellen Interaktion spielt, liegen für die Aussprache japanischer Deutschlernender einige Fallstudien¹²⁾ vor (s. Hirschfeld /Werner 2018 i.V.). Man weiß, dass Suprasegmentalia eine große Rolle beim Verstehen spielen. Hier wird die Hypothese untersucht, ob nicht-zielsprachengerechte Auffälligkeiten dieser gravierender für das Verstehen sind als die von Segmentalia.

3.1 Beispiele der Anwendung

Aus den Anregungen Byrams vor allem wird 2009 vom Council of Europe die AIE = Autobiography of Intercultural Encounters (http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp) entwickelt. Eine tragende Funktion kommt der “critical cultural awareness“ (Byram & Zarate 1997) zu, und zwar nicht nur als psychologische Dispositionen und Bereitschaft, sondern als Kompetenzenbündel¹³⁾. Nach O'Regan & MacDonald (2007,15) sind diese:

- Respekt für andere zeigen
- Interaktion als positiv sehen (unabhängig vom Sprachniveau)¹⁴⁾
- Wissensorientiertheit (kulturelle Werte sind nicht universell)
- Empathie

12) Es handelt sich um empirische Untersuchungen von spontan gesprochenen Texten von Japanischsprachigen in der Fremdsprache Deutsch, wobei auf Auffälligkeiten bei deutschen Native-Sprechern und Ergebnisse aus der Sprechwirkungsforschung eingegangen wird.

13) “critical cultural awareness” wird definiert als “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram 1997, 53)

14) Im amerikanisch-sprachigen Raum spricht man in der Motivationsforschung auch von WTC (willingness to communicate)

- Rollenverhalten
- Interaktionsmanagement
- Ambiguitätstoleranz

Dies sind Kompetenzen, die die Lernenden aus ihrer L1-Kultur kennen sollten. In jeder Kultur hat man mit verschiedenen kulturellen Untergruppen zu tun und mit Menschen mit anderer Sozialisation. Man braucht die gleichen Kompetenzen auch da. D.h. mit anderen Worten, diese Ressourcen sollten wenigstens unbewusst vorhanden sein.

Ein solches Portfolio der Lernenden ist dabei kein Unterrichtsmittel, sondern ein auf der Basis von theoretischen Definitionen und „education for citizenship“ gründendes individuelles Hilfsmittel für Lerner. Es wird nicht von Lehrpersonen eingesehen oder bewertet, sondern ist einzig dazu da, den Lernenden zu helfen, ihre eigenen Begegnungen mit anderen zu analysieren und zu reflektieren, wie sie sich und die anderen sehen. Es soll durch verschiedene Fragen Reflexion über die Begegnungen mit anderen fördern und eine Basis für Agieren in der Welt (savoir s’engager) schaffen. Für Letzteres müssen Bewertungen, die für interkulturelles Kommunikations-Handeln nötig sind, in expliziten und bewussten Kriterien und philosophischen (moralischen) Standpunkten begründet sein.

Neuerdings steht auch ein Elektronisches Portfolio zur Verfügung:

<http://elp.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=kx4WpC3eg1w%3d&tabid=2473&language=en-GB>

Es gibt eine Vielzahl von Messmöglichkeiten um interkulturelle Sensibilität zu messen, so genannte psychometrische Tests. Um nur einige aufzuzählen¹⁵⁾:

für den Grad der gelernten Fähigkeiten bzgl. fremdkultureller Akzeptanz und Empathie:

IDI = Intercultural Development Inventory (Hammer 1998)

CSQ = Culture Shock Questionnaire (Mumford 1998)

MPQ = Multicultural Personality Questionnaire (Van Oudenhoven u.a.

15) Diese Messmethoden sind genauer nachzulesen bei Hu & Byram 2009.

2002,03),

für die emotionellen Charaktereigenschaften für interkulturell bedingten Stress:

ICAPS = Intercultural Adjustment Potential Scale (Matsumoto u.a. 2001)

CCAI = Cross-Cultural Adaptability Inventory (Kelley 1993)

SCAS = Sociocultural Adaption Scale (Ward/ Kennedy 1999).

Es geht sogar so weit, dass speziell für asiatische Studierende, die ins Ausland (US oder Europa) wollen, ein integriertes Instrument auf empirischer Basis entwickelt wurde, und zwar für die Selbsteinschätzung von interkultureller Kompetenz, Bereitschaft in einer Institution im Ausland zu studieren, Aufdeckung ev. vorhandener Barrieren, die ein erfolgreiches Studium stören, das SAILSA = Self-Assessment of Intercultural Competence for Living and Studying Abroad (Anwei Feng & Fleming in Hu & Byram 2009). Dies wird beschrieben als “an instrument to allow presojourners specifically from CHC countries to self-assess their readiness and competence, and to diagnose in advance issues that might arise and negatively affect their experience for studying in Western tertiary institutions.” (Feng & Fleming in Hu & Byram 2009, 239). Dabei werden Ergebnisse eines psychometrischen Tests und die autobiographischen Daten in einem “critical scenario” ausgewertet und so die Auslands-Tauglichkeit von Bewerbern bestimmt. Dieses SAILSA-Verfahren scheint in einigen asiatischen Ländern angewendet zu werden.

Aus psychologischer Sicht werden oft verschiedene hierarchische Stufen einer ethnozentrischen und einer ethnorelativen Phase gemessen und wie folgt kategorisiert (Bennett 1993, zit. aus: Hesse in: Hu & Byram 2009, 167):

Ethnozentrische Phase:

1. Stufe: **Denial of diversity** (Indifferenz oder Ignoranz kultureller Unterschiede)
2. Stufe: **Defense against diversity** (kulturelle Unterschiede werden erkannt, aber betont negativ bewertet, andere Kulturen sind bedrohlich, Schutz der eigenen Weltsicht)
3. Stufe: **Minimization of diversity** (Differenzen werden als oberflächlich

bezeichnet, Menschen alle als gleich angenommen)

Ethnorelative Phase:

4. Stufe: **Acceptance of diversity** (Anerkennung und Wertschätzung der anderen Kultur)
5. Stufe: **Adaption of diversity** (Perspektivenwechsel, IK zufriedenstellend für den Teilnehmer)
6. Stufe: **Integration of diversity** (zwei Weltsichten, ursprüngliche nicht mehr wichtig)

Alle diese Versuche interkulturelle Kompetenz zu messen und zu kategorisieren sind wissenschaftlich fundierte Mittel, um das komplexe Feld einer Kultur und die Distanz von eigener und fremder Kultur zu beschreiben. Dazu muss die Komplexität stark auf bestimmte Aspekte reduziert werden. Was als Beschreibung dienlich sein kann, soll aber hier die Kompetenzstufen von Menschen festlegen und bewerten, entscheidet ev. über das Schicksal von Studierenden. Bei einer Auswahl nach diesen Kriterien werden weder die Dynamik von Entwicklungen und Motivationen, noch Ressourcen berücksichtigt, die den entsprechenden Menschen eigen sind.

Interkulturelle Kommunikation ist nicht prinzipiell anders und zu unterscheiden von anderen Formen der Kommunikation, sie polarisiert jedoch stärker, es werden -oft aus Unwissen oder Vereinfachungsgründen- Stereotype benutzt, und zwar als Vergleich sowohl für die eigene Kultur als auch die andere. Die meisten der nötigen Kompetenzen sind aus der L1-Kultur vorhanden, können also als Ressourcen eingesetzt werden.

Bei einer interkulturellen Kommunikationssituation ist nicht die Fremdheit der Kultur ausschlaggebend, sondern die konkrete Interaktion. Faktoren wie die unbedingte Motivation zu interagieren und die Interaktion aufrechtzuerhalten, Geduld, der Wunsch sich gegenseitig zu helfen, Fehlertoleranz, Interpolation bei Nicht- bzw. Schlecht-Verstandenem, Rückfragen, Paraphrasierung oder Zusammenfassung als Rückversicherung des Verstandenen, Suche nach Gemeinsamem (studentisches Leben, Großstadtleben, Hobbys, Musik, etc.) sind nach den Datenanalysen in der vielfältigen Literatur die wichtigen Punkte, worauf es ankommt.

Darauf wird in vielen Analysen explizit hingewiesen (s. etwa Kasper & Omori 2010, Mori 2003, Werner 2013), diese sind allerdings bisher in keinem Modell der Interkulturellen Kommunikation systematisch erfasst und beschrieben.

Fernerhin ist in vielen Analysen, besonders im CA-Bereich herausgearbeitet worden, dass nicht in erster Linie kulturelle Unterschiede, sondern “educational setting” und Lerntradition (Kasper & Omori 2010, Boeckmann 2006, Tomoda 2000) der entscheidende Faktor für ein gegenseitiges interkulturelles Verstehen oder Nichtverstehen sind.¹⁶⁾

4. Relevanz für den FS-Unterricht, besonders DaF in Japan

In der heutigen digitalisierten und globalen Welt – um diese Schlagwörter auch für den Unterricht zu gebrauchen – spielen regionale und nationale kulturelle Andersartigkeiten nicht mehr eine so große Rolle. Die Welt ist Dank des Internets und der Möglichkeit zu globaler guter und preiswerter Kommunikation durchlässiger geworden. Informationen und Einstellungen, Lifestyle und Haltungen verbreiten sich über die Kontinente per SNS und Net. Dies gilt sowohl für die Realienkunde¹⁷⁾ als auch für interkulturelle Ansätze (man denke nur an den interkulturellen Ansatz im DaF-Bereich ab ca. 1985). Musste man bis vor kurzer Zeit noch Kulturkunde oder – um den traditionellen älteren Begriff zu nehmen – Landeskunde unterrichten, so kann man heute viele Informationen über die Realien voraussetzen oder einfach im Internet nachschauen lassen. Der Lifestyle bei Gleichaltrigen in ähnlichen Lebensumständen, wie etwa bei Studenten in einer Großstadt, ähnelt sich immer mehr. Einstellungen und Haltungen der anderen Kultur kann ein Lernender durch zahlreiche Filme, Videos (etwa youtube), TV, Radio-Streaming, schriftliche Informationen usw. näherkommen. Die direkte Interaktion mit Angehörigen der Zielsprachenkultur ist recht leicht, die mediale Kommunikation über skype oder andere Messenger-Dienste und SNS “normal”

16) S. zu diesem Punkt auch „relativity of communication“ bei Hymes.

17) Ich benutze diesen Begriff aus der Übersetzungswissenschaft für die „harten“ Informationen über eine Kultur, wie z.B. geographische Gegebenheiten, soziale und politische Strukturen usw., im Unterschied zu den Einstellungen und Bewertungen (auch Vorurteilen), die mit einer Kultur verbunden sind.

geworden.

Die Lernenden in Japan sind sehr interessiert an einem Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern und haben großes Interesse an der deutschsprachigen Kultur (s. Umfrage JGG <http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435>, 17.12.2017).

Was bleibt also für den Unterricht?

Der Versuch eine operationale Definition der Interkulturellen Kommunikation für die empirische Forschung und die Umsetzung für die Praxis zu formulieren, könnte folgendermaßen aussehen:

Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, wobei die Agierenden *kulturelle Deutungsmuster* (s. Altmayer 2010), d.h. Wissen über die „in einer Gesellschaft bzw. einer Gruppe von Menschen tradierte Gesamtheit der kollektiven Denk-, Wahrnehmungs-, Wertungs- und Handlungsmuster“ (Hirschfeld / Lange/ Stock 2016, 16) einsetzen, und sie außerdem ihre sozialen und affektiven Ressourcen, sowie ihr bisheriges prozedurales Können aktivieren.

Diese etwas sperrige Definition ist der großen Komplexität des Themas geschuldet. Wie auch bei den Beschreibungen und Erläuterungen des FREPA ist eine mehrdimensionale und gut strukturierte Erklärung der Kompetenzen und Ressourcen der Lernenden nötig, die dann didaktisiert werden muss. Unterrichtsmaterialien werden auf den FREPA und Goethe Institut Homepages vorgeschlagen, sie müssten aber noch regional an die japanischen Lernenden angepasst werden.

Altmayer hat m.E. theoretisch überzeugend argumentierend kulturelle Deutungsmuster gefordert, in empirischen Studien zeigt sich seine Theorie allerdings nicht so einfach zu validieren¹⁸⁾, in der Praxis schwer umzusetzen.

Das sehr weit angelegte FREPA-Projekt ist für die EU konzipiert, aber später ausdrücklich auch auf Nicht-EU-Länder erweitert worden. Ich denke, dass nach didaktischer Aufarbeitung und Erstellung von regional bearbeitbaren Materialien damit sehr gut im Unterricht gearbeitet werden kann.

Nachdem in deutschen Lehrbüchern ab den 1985er-Jahren der Interkulturelle

18) Eine empirische Untermauerung wurde in einigen MA-Arbeiten versucht (s. Altmayer & Scharl 2010), allerdings mit sehr begrenztem Erfolg.

Ansatz in den kommunikativ ausgerichteten Unterricht Eingang fand, der auf dem damals üblichen Vergleich zwischen dem Fremden und dem Eigenen¹⁹⁾ basierte, fand auch ab 2001 die *interkulturelle Kompetenz* Eingang in den GER und wurde später erweitert von Byram (s.o.). Man hat aber auch auf Grund vieler empirischer Studien über soziales und sprachliches Verhalten in interkulturellen Situationen in den Sozialwissenschaften und der Angewandten Linguistik erkannt, dass das Vergleichen von Kulturstandards o.Ä. für die Interagierenden keinen großen Mehrwert bringt. Es kommt auf das gemeinsame Aushandeln in der Situation an. Man stellt (wie auch vorher schon bei der so genannten Kommunikativen Wende) die Interagierenden und deren Ressourcen in den Mittelpunkt und versucht die Kultur - wie die Sprache seit Saussure - als symbolhaft zu verstehen und deren strukturierten Gebrauch zu beschreiben. Daraus folgt die Beschreibung von kulturellem Handeln als symbolhaftem Handeln (s. Kramsch 2003, 2006) von Interagierenden mit ev. unterschiedlichem Wissen, Affekten und Können. Diese drei Kategorien haben sich als Standard etabliert. Im FREPA kommt dann die Unterscheidung zwischen globalen Kompetenzen und detaillierten Kompetenzen dazu.

Jetzt liegt mit diesem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) eine umfangreiche komplexe Beschreibung eines pluralen Verständnisses von Sprache und Kultur vor. Dieses wird durch “can”- und durch “have”-Beschreibungen exemplifiziert, wie z.B. die folgenden:

“Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension / production in another language” (Skills);

“Having confidence in one’s own abilities in relation to languages (their study / their use)” (Attitudes). (<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>)

Für die Didaktik macht ein pluraler Ansatz den Unterschied, dass sich sowohl Lernende als auch Lehrende auf Ressourcen aus weiteren Sprachen und Kulturen stützen können.

“The term pluralistic approaches to languages and cultures refers to didactic

19) Jeder FS-Lehrende und Lernende kennt die Frage: Und wie ist das in Ihrem Land?

approaches which involve the use of several (or at least more than one) variety of languages or cultures simultaneously during the teaching process.” (<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>). Diese Betrachtungsweise scheint mir auch in Japan sehr sinnvoll zu sein, da hier normalerweise Deutsch nach Englisch und meist später gleichzeitig auf verschiedenen Niveaus unterrichtet wird. In einem guten Unterricht bei den meist homogenen Klassen in Japan versucht man natürlich auch Ressourcen aus der L1 (Japanisch) und L2 (Englisch) zu nutzen, jedoch wäre ein systematisch fundierter Einsatz m.E. lerner effektiver.

5. Schlussbemerkung

Fremdes ist oft durch Unwissen oder mangelnde bis falsche Informationen mit Vorurteilen und Stereotypen besetzt. Im Unterricht sollte deshalb auch kulturelles Wissen vermittelt werden, früher sagte man Landeskunde, heute eher Kulturvermittlung. Wenn es um Realien geht, wie Bundesländer, politische Strukturen, Wetter, Essen etc. ist eine Vermittlung von Informationen noch relativ einfach, allerdings auch durch die leichte Zugänglichkeit über das Internet im Unterricht nicht mehr nötig. Kulturelle Andersartigkeit äußert sich aber hauptsächlich durch andere Haltungen, Einstellungen, Werte und Praktiken. Diese sind nicht als allgemeines Wissen zu vermitteln, sondern werden situativ interaktiv ausgehandelt. Man kann hier prototypische Muster finden, „kulturelle Deutungsmuster“ wie Alt-mayer (2010) sagt. Da es aber hier noch reichlicher Forschung bedarf, kann man keine Listen oder Kriterien angeben. Was man im Unterricht machen kann ist, um die vielgebrauchten Schlagwörter zu gebrauchen: den Lernenden Respekt, Sensibilität, Empathie und Ambiguitätstoleranz für die Zielsprachenkultur zu vermitteln, sie ihrer Ressourcen und deren Einsetzbarkeit bewusst zu machen und ihnen vor allem sprachliche Kompetenz zu vermitteln und situations-, adressaten- und zweckgerichtet zu interagieren.

Zur Forschung lässt sich sagen, dass es zwar viele theoretische Ansätze gibt, doch das meiste bleibt vage, ohne begriffliche Präzision und Operationalisierung. Empirische Forschungen dagegen sind sehr weit gestreut und differenziert, es gibt allerdings ganz wenige Langzeitstudien. Viele Studien beschäftigen sich mit Problemen der interkulturellen Kommunikation, sind also eher defizitorientiert. In der

Unterrichts-Praxis, etwa in Lehrbüchern, werden oft noch (mangels direkt verwendbarer Alternative²⁾) kulturkontrastive Ansätze (Hofstede, Thomas) zugrunde gelegt.

Die Heterogenität und die Vernetzungen von Kultur sollten daher für die Fremdsprachen-Praxis operationalisiert, sowie die Beziehung zwischen Sprachkomponenten und Kulturkomponenten herausgearbeitet werden. Es bedarf ebenfalls dringend weiterer empirischer Forschung: FS-fachliche Interessen in Kulturstudien untersuchen, denn (s. Altmayer 2010, 2) „wir wissen fast nichts über landeskundlich-kulturbezogene Lernprozesse im Kontext von DaF“.

Zur Interkulturellen Kommunikation von L1-Japanischsprachigen FS-Deutschsprechern liegen nun bspw. aus der Sprechwirkungsforschung aus einem Forschungsprojekt an der Universität Halle-Wittenberg Ergebnisse und Ideen zur Anhebung der Qualität der interkulturellen Interaktion vor (Hirschfeld & Werner 2018 i.V.), etwa im Bereich der Verbesserung der Anwendung der prosodischen Spezifika der Zielsprache. Diese Fallstudien sollten weiter an größeren Zahlen und situationell anders gelagerten spezifischen Untersuchungen bestätigt werden, vor allem in der Sprechwirkungsforschung.

Als Ergebnis der Betrachtung der verschiedenen Modelle und Theorien zur Interkulturellen Kommunikation / Interaktion kann man als dringendes Desideratum folgendes festhalten:

In Ablösung vom kulturkontrastierenden Unterricht, wie er in den Lehrbüchern vertreten wird, statt einem Vergleich zwischen einem Eigen- und einem Fremd- Konzept, sollte sich der Fokus auf den Gebrauch der kulturellen Deutungsmuster der Lerner richten, man sollte bei den Lernern Kompetenzen bewusst machen und Ressourcen aktivieren, und zwar bzgl. Adressat, Situation, Ziel (Zweck) und Testsorte der Interaktion. Die Lernenden haben normalerweise aus ihrer Sozialisation mehr Ressourcen zur Verfügung als ihnen selbst und den Lehrenden bewusst ist, da soziale Kompetenzen, die nicht an die Zielsprache gebunden sind, eine sehr große Rolle in der interkulturellen Interaktion spielen.

Man kann nur wünschen, dass die FREPA-Beschreibungen und Unterrichtsmaterialien schnell in die DaF-Lehrbücher aufgenommen werden und damit im Unterricht gut einsetzbar sind. In dieser Hoffnung sei zum Schluss Hermann Funk (Universität Jena) zitiert:

“The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) which defines and exemplifies standards for pluralistic approaches, adds value to the CEFR... One hopes it will have the same influence on language teaching as the CEFR.”

(Funk, Flyer “Plurilingual and intercultural competences” – <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/carap/flyer-CARAP-national-networks-EN.pdf>)

Bibliographie (Auswahl)

- Altmayer, Claus (2010), Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 1402–1413.
- Altmayer, Claus & Scharl Katharina (2010), „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2010(15.2)*. 43–60.
- Auer, Peter & Wei, Li (2007), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. De Gruyter.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck/Wien: Österreichischer Studienverlag
- Bose, Ines & Hirschfeld, Ursula & Neuber, Baldur & Stock, Eberhard (2016), *Einführung in die Sprechwissenschaft*. Narr Francke. Tübingen.
- Byram, Michael & Zarate, Geneviève (eds.) (1997), *The Sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Council of Europe.
- Byram, Michael (2009), *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Council of Europe Language Policy Division.
- Byram, Michael (2010), Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching. In: Doyé & Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 43–49.
- Byram, Michael (2012), *Common European Framework of Reference (Languages for Intercultural Communication and Education)*. Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf (28.1.2017)
- Council of Europe (2012), Michel Candelier (coordinator), *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*.
<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx> (21.6.2017)
- Deppermann, Arnulf (2008), *Gespräche analysieren*. Wiesbaden. VS Verlag.
- Gehrmann, Siegfried (2017), Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22/1*. 83–106.

- <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zip/article/view/839/840> (6.6.2017)
- Goethe-Institut, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (GER). <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i8.htm>
- Hirschfeld, Ursula & Lange, Friderike & Stock, Eberhard (Hgg.) (2016), *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*. Frank&Timme.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Narr. Tübingen.
- Imo, Wolfgang (2015), Widerlich menschlich! Michael Tomasello widmet sich der „Naturgeschichte des menschlichen Denkens“. In: Literaturkritik.de http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=20291 (17.12.2017)
- Jäger, Ludwig & Krapp, Peter et.al. (2016), *Sprache – Kultur – Kommunikation: Ein internationales Handbuch zur Linguistik als Kulturwissenschaft*. De Gruyter.
- Kasper, Gabriele & Omori Makoto (2010), Language and Culture. In: Hornberger, N.H. & McKay, S.L. (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters. Bristol. 455–491.
- Kasper Gabriele & Johannes Wagner (2011), A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, D. (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge. New York. 117–142.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf (6.6.2017)
- Kramsch, Claire (2003), Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication. In: House & Kasper & Ross (eds.): *Misunderstanding in Social Life*. Longman. London u.a. 129–153.
- Mori Junko (2003), The Construction of Interculturality: A Study of Initial Encounters Between Japanese and American Students. In: *Research on Language and Social Interaction*, 36(2). 143–184.
- Norton, Bonny (2014), Identity and Poststructuralist Theory in SLA. In: Mercer, Sarah & Williams Marion (Eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol. 59–74.
- O'Regan, John & MacDonald, Malcolm (2007), Cultural Relativism and the Discourse of Intercultural Communication: Aporias of Praxis in the Intercultural Public Sphere. In: *Language and Intercultural Communication* 7(4). 2007. 1–16.
- Piller, Ingrid (2017), *Intercultural Communication. A critical introduction*. Edinburgh. Univ. Press.
- Tomasello, Michael (2014a), *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Tomasello, Michael (2014b), *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Suhrkamp. Frankfurt
- Tomoda, Shunzo (2000), Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation. In: Rösler, Albrecht/ Boeckmann, Klaus-Börge/ Slivensky, Susanna, *An japanischen Hochschulen lehren: zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder: ein Handbuch*. Iudicium. München.130–152.
- Werner, Angelika (2013), Mediationskompetenz für Deutsch als Fremdsprache. In: *Neue Beiträge zur Germanistik, Sonderband 147 Sonderthema „Dimensionen der DaF-Forschung“*. JGG, Tokyo. 53–74.