

BUTTARONI SUSANA, PAULA ANDREAS. *Ehe, Berge und schwarze Katzen*.  
Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Wissenschaftliche Beratung: Kurt  
Egger???

## SPRACHE UND KULTUR

### 1. VERMITTLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ ALS TEIL DES SPRACHUNTERRICHTES

Im Zweit- oder Fremdsprachenunterricht kommen Menschen mit unterschiedlicher kultureller Erfahrung zusammen. Dies gilt für den traditionellen Fremdsprachenunterricht, wo vielfach Lehrende in einer anderen oder zweiten Kultur aufgewachsen sind. Um so mehr gilt dies für den Fremdsprachenunterricht, wo auch die TeilnehmerInnen unterschiedlichsten Kulturen angehören.

Der Sprachunterricht war lange Zeit im Korsett rein linguistischer Denkmuster gefangen. Erst als die Sprachwissenschaft sich neben Semantik, Syntax usw. auch für Pragmatik, für Soziologie, für die Kommunikationswissenschaften und für zahlreiche andere Nachbarwissenschaften zu interessieren begann, konnte ein Zugang zur interkulturellen Dimension des Sprachunterrichtes eröffnet werden.

Vollmer unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von drei linguistischen Ansätzen zur Beschreibung von mündlicher Kommunikation:<sup>1</sup> Die Pragmatik, die interaktionale Soziolinguistik und die Kognitionspsychologie.

<sup>1</sup> Vollmer, H., 1997.

Die pragmalinguistischen Erkenntnisse bzw. die Pragmatik beschäftigen sich mit den Bedingungen eines erfolgreichen Verständigungsprozesses. Sie lösen die sprechakttheoretischen Ansätze ab, welche für den kommunikativen Unterricht eine wesentliche Rolle spielen. Speziell die Anfangszeiten der kommunikativen Phase waren geprägt durch das Einüben von meistens isolierten Sprachhandlungen. Es wurde großer Wert auf das Erlernen von Listen von vorgegebenen Redemitteln für bestimmte Gesprächssituationen gelegt.<sup>2</sup> Die interaktive Dimension der Kommunikation wird durch dieses Stimulus-Response-Modell nicht ausreichend berücksichtigt.

Die wissenschaftliche Betrachtung der Interaktion durch konversations- und interaktionsanalytische Ansätze bringt weitere Einsichten in die real ablaufenden Prozesse des verbalen Austausches. „Entscheidend ist [...] nicht allein, daß und wie man sprachlich handelt bzw. welche Redemittel man in bestimmten Kontexten wählt und anwendet, sondern auch, welchen Veränderungen diese Handlungen ihrerseits generieren, welche Wirkungen sie zeitigen und welche Reaktionen darauf erfolgen.“<sup>3</sup> Dies bedeutet, daß nicht allein das Ergebnis eines Gespräches interessiert, sondern auch der Prozeß des sprachlich-interaktiven Handelns. Dieser prozessorientierte Blick gewinnt vor dem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund der Sprecher besondere Bedeutung. Allerdings befinden sich die entsprechenden Forschungen immer noch in den Anfängen.<sup>4</sup>

*Kulturelle Unterschiede erleben und die These vom „ersten gemeinsamen Kode“*

Für die vorliegende Untersuchung stellt sich die Frage, ob der herkömmliche Sprachunterricht mit der klassischen Lehrerzentrier-

2. So wurden z. B. vom Europarat diverse Kataloge von Sprachakten ausgearbeitet (siehe: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, niveau scoull, threshold level, un nivel umbrai und Ivello sogita).

3. VOLLMER, H., 1997, S. 228.

4. HINSWANGER, V.: Interaktionale Soziallinguistik und interkulturelle Kommunikation, (1989), zdt. nach VOLLMER, H., 1997.

heit den Aufbau von interkultureller Kommunikationskompetenz überhaupt zuläßt. Denn für den Aufbau kultureller Kompetenz ist es notwendig, kulturelle Unterschiedlichkeit zu „erleben“.

Es wird der Frage nachzugehen sein, ob nicht das „Angebot“ des Unterrichtenden, lehrerzentriert und eventuell autoritär zu agieren, von Lernenden, die in vielen Fällen eine ähnliche schulische Sozialisation durchlaufen haben, gewissermaßen erwartet wird und somit einen „ersten gemeinsamen Kode“ (mit dem Unterrichtenden) darstellt. Dieser „erste gemeinsame Kode“ gibt zwar vorerst Sicherheit, behindert aber in der Folge das „riskreichere“ forschende Lernen und schränkt somit möglicherweise auch Momente der Kommunikation im interkulturellen Bereich ein.

In oben stehendem Abschnitt wurden die Theorien der unterschiedlichen Kodes sowie der ethnischen Grenzen gegenübergestellt und in der Folge die These des „ersten gemeinsamen Kodes“ entwickelt.

#### 1.1 Kommunikationsmodelle

Kommunikation ist notwendigerweise ein wesentliches Element von Sprachunterricht. Kommunikative Kompetenz ist die Grundlage für interkulturelle Kommunikation. Es verwundert also nicht, daß der Begriff interkulturelle Kommunikation bzw. die Forderung nach Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der aktuellen Spracherwerbsdiskussion zu einem bestimmenden Thema geworden ist. Ob der Bedeutung dieses Themas ist es sehr wohl verwunderlich, daß die Theorie und die Praxis des Fremdspracherwerbs sich relativ spät und ohne klare Konzepte und mit unterschiedlichen definitorischen Rahmenbedingungen dieses Themas angenommen haben.

*Interkulturalität als Thema des Fremdsprachenunterrichts*

Die Konzepte des Fremdsprachenunterrichts konzentrierten sich in der Vergangenheit vorwiegend auf wissenschaftliche Disziplinen wie die Linguistik (mit ihren unterschiedlichen Fachrichtungen),

die Erziehungswissenschaften und die Lehr- und Lernforschung, Fachrichtungen wie Soziologie, Psychologie, Ethnologie, Kulturwissenschaften usw. wurden lange außer Acht gelassen. Kulturelle Unterschiede wurden und werden als Zusatz zu den vier Hauptfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) im Unterricht behandelt.

Das dazu kreierte Fach Landeskunde diente und dient gewissenmaßen als Anhang, der je nach Bedarf entweder als Belohnung für die Lernenden (kurz vor den Ferien) und/oder als Korrekturfaktor für falsche Zeitbudgets in der Unterrichtsplanung eingesetzt werden kann. Die unterrichtliche Trennung von Sprache und ihrer kulturellen und sozialen Funktion führt dazu, daß „die vernichtende Funktion von Sprache in der sozialen Gestaltung von Kultur“<sup>5</sup> aus den Augen verloren wurde.

Neuerdings hat sich auch der Fremdsprachenunterricht dem Thema der Interkulturalität verstärkt gewidmet. Hier sieht man allerdings vor dem Problem, daß das Thema interkulturelle Kommunikation von unterschiedlichen Disziplinen mit unterschiedlichen Definitionen der Begriffe „interkulturell“ bzw. „Kultur“ und mit verschiedenen Modellen von Kommunikation bzw. Interaktion diskutiert wird.

Die Analyse interkultureller Phänomene bedingt einen interdisziplinären Ansatz. Dies ist mehr als nur ein Wortspiel, denn interkulturelle Kommunikationsprozesse laufen auf mehreren Ebenen ab. Erklärungsmodelle für das Funktionieren oder Nichtfunktionieren von interkultureller Kommunikation werden folglich auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen sein. Die für die Beurteilung relevanten Parameter können etwa in den Kommunikationswissenschaften, der Kulturanthropologie, der Soziologie, der Linguistik, der Kognitionswissenschaft usw. gefunden werden.

Die einzelnen Disziplinen liefern jeweils nur für bestimmte Teilbereiche Antworten. So wird der in Lehrbüchern (immer noch) dominante Ansatz, auf sprachliche und kulturelle Unterschiede aufmerksam zu machen, nur Teilantworten liefern.

5 KRAMSCH, C., Andere Kulturen – andere Kulturen, in: BREHMLA (Hrsg.), Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen, Bochum (1995).

Will man annähernd ein Gesamtbild erreichen (falls dies möglich sein sollte), darf man sich nicht mit einer Frage bzw. einem Fragenkomplex begnügen. Man wird das spezifische Untersuchungsobjekt mehrdimensional entwickeln müssen, und es wird vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängig sein, in welchen Bereichen Schwerpunkte gesetzt werden.

#### *Kommunikationsmodelle von Watzlawick und Schulz von Thun*

In diesem Abschnitt geht es darum, pragmatisch orientierte Konzepte der interkulturellen Kommunikation vor dem Hintergrund allgemeiner Kommunikationsmodelle darzustellen.

Das wohl bekannteste Kommunikationsmodell stammt von Paul Watzlawick.<sup>6</sup> In seinem pragmatischen Kommunikationsmodell thematisiert er die „Wechselwirkung zwischen dem semantischen und dem pragmatischen Gehalt kommunikativer Akte“.<sup>7</sup>

Watzlawick faßt seine Überlegungen in folgenden fünf Grundsätzen zusammen, welche es ermöglichen, seinen Ansatz kurz und prägnant wiederzugeben.

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.<sup>8</sup>
3. Die Natur der Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.<sup>9</sup>
4. Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.<sup>10</sup>

6 WATZLAWICK, P. u. a., 1971.

7 MENZEN, P., 1993.

8 Watzlawick verwendet hier den Begriff Metakommunikation nicht wie in der Linguistik üblich um ein Gespräch über ein Gespräch zu bezeichnen, sondern um den Beziehungsaspekt hervorzuheben.

9 Der Verlauf der Kommunikation wird vom Verhalten des Gesprächspartners bestimmt. Und dieses ist abhängig von den Vorerfahrungen, den Wahrnehmungsmustern und der jeweiligen Sozialisation.

10 Watzlawick verwendet die Begriffe digital und analog im technischen Sinne die-  
ser Wörter zur Unterscheidung der unterschiedlichen Darstellungsmöglich-

5. Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.<sup>11</sup>

Alle fünf oben genannten Punkte unterstreichen, daß Kommunikation nicht ein einfaches Übermitteln von Informationen von einem Sender zu einem Empfänger darstellt. Dies spielt auch im Bereich der interkulturellen Kommunikation des Sprachunterrichts eine wesentliche Rolle und wird in der vorliegenden Untersuchung besonders zu beachten sein.

Ein ergänzender Aspekt zu dem von Watzlawik formulierten Kommunikationsmodell ist bei Schulz von Thun zu finden.<sup>12</sup>

Schulz von Thun führt insgesamt vier unterschiedliche Ebenen ein, auf denen sich die Kommunikation verwickelt. Neben einer Sachebene (worüber ich rede) wird noch die Selbstoffenbarung (was ich von mir selbst mitteile), die Beziehungsebene (wie ich die Beziehung mit meinem Gesprächspartner einschätze) und die Appellebene (was ich von meinem Gegenüber will) unterschieden.

Diese Vielfalt an Dimensionen existiert nun aber nicht nur auf der Seite des Senders (Sprecher), sondern auch auf jener des Empfängers (Zuhörer). Die Gesprächspartner können auf jeweils unterschiedlichen Ebenen „senden“ und „empfangen“. Dementsprechend unterschiedlich kann auch das Ergebnis der Kommunikation ausfallen. Missverstehen, Nichtverstehen und Scheinverstehen können die Folge sein.

Das hier angesprochene Scheitern von Kommunikation ist auch bestimmendes Element in den Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation. In der gesamten Diskussion (und in den Keiten innerhalb des Kommunikationsprozesses, Namen, Wörter sind willkürliche Bezeichnungen (digital) für Objekte, die aerehale Kommunikation hingegen findet hauptsächlich im analogen Modus statt (Mimik, Körpersprache usw.) So kann z. B. Ablehnung durch Blickkontakt und Körperhaltung signalisiert werden (analog), aber auch durch ein NEIN (digital).

11 Die Punkte 1 bis 5 wurden nach Mitzera, P., 1993, S. 267 zitiert. (Kritik an diesen Thesen auch hier nachzulesen.)

12 Schulz von Thun, E., 1981.

Analysen) fällt eine defizitorientierte Einstellung auf. interkulturelle Kommunikation wird oft im Zusammenhang mit Fehlschlägen,<sup>13</sup> Barrieren<sup>14</sup> oder Missverständnissen<sup>15</sup> im Kommunikationsprozess behandelt.

#### 1.2. Parameter der interkulturellen Kommunikation

In den folgenden Abschnitten wird versucht, einen kurzen Überblick über Parameter der interkulturellen Kommunikation zu geben, die für das vorliegende Projekt von Relevanz sind. Es wird bewusst nicht versucht, dem vielfältigen Reigen an Definitionen für interkulturelle Kommunikation eine neue hinzuzufügen.

##### *Theorie der kommunikativen Kodes*<sup>16</sup>

Eine grundlegende qualitative Unterscheidung der Parameter der interkulturellen Kommunikation finden wir in der Gegenüberstellung der Ansätze von Gumperz und Barth.<sup>17</sup>

Gumperz entwickelt die Theorie der unterschiedlichen kommunikativen Kodes. Er weist darauf hin, daß Schwierigkeiten des Kommunizierens auf Differenzen in der Wahrnehmung bzw. in der Interpretation von sprachlichen und nicht-sprachlichen Signalen zurückzuführen sind.

Jeder sprachliche Austausch verlangt — so Gumperz — neben der lexikalisch-semantischen Interpretation einen kontextgebundenen Interaktionsprozess. In jeder spezifischen Kommunikationssituation spielen soziokulturelles Hintergrundwissen, unterschiedliche Erwartungshaltungen und Beziehungsdefinitionen usw. eine wesentliche Rolle.

Kommunikative Kodes können sich in mehreren Bereichen unterscheiden. Z. B. können Prosodie, Bewegungs- bzw. Interaktionsrhythmus, paraspfachliche (Lautstärke, Intonation) und nicht

13 Streek, J., 1985.

14 Auerhneimer, G., 1990, S. 130f.

15 Hoesse, J., 1991, S. 179ff.

16 Gumperz, 1975, 1977a, 1977b, 1982.

17 siehe dazu: Streek, J., 1985, 103ff und Auerhneimer, G., 1990, S. 137.

sprachliche (Gestik, Mimik) Signale bei Nichtübereinstimmung zu kommunikativen Fehlschlägen führen. So können etwa im Bereich der Prosodie, Sprechpausen von einem Gesprächspartner als Aufforderung zur Antwort (oder Fortsetzung des Gespräches) interpretiert werden, wohingegen der andere sich unhöflich unterbrochen fühlt, da er doch seinen Gedanken noch nicht zu Ende geführt hat. Nicht selten entstehen hier die Bilder von Menschen aus bestimmten Kulturen, die „pausenlos den Mund offen haben“ wohingegen man den anderen „alles aus der Nase ziehen muß“.

Für das Gelingen der Kommunikation ist es notwendig, daß die Akteure sich der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bewußt werden und sich darüber verständigen. „Kommunikation kann nur in dem Maße gelingen, wie die von den Parteien herangezogenen interpretativen Frames kongruieren.“<sup>18</sup>

#### *Theorie der ethnischen Grenzen*

Streeck stellt der oben diskutierten Theorie der kommunikativen Kodes jene der ethnischen Grenzen von Fredrik Barth<sup>19</sup> gegenüber. Barth betrachtet interkulturelle Kommunikationsprobleme unter einem gesellschaftspolitischen Gesichtspunkt. Kulturelle Unterschiede werden in der Gesellschaft funktionalisiert, um bestimmte Machtverhältnisse bzw. Hierarchien zu konstituieren bzw. aufrechtzuerhalten.

„Ethnische Grenzen existieren in dem Maße, in dem ihre Mitglieder ihre wechselseitigen Begegnungen gemäß dichotomer Identitätskategorien strukturieren.“<sup>20</sup>

Diese Position ist auch bei Bourdieu<sup>21</sup> zu finden. Er weist darauf hin, daß kulturelle Umgangsformen – verinnerlicht als Habitus – wesentlich zur sozialen Distinktion beitragen.

Interessant scheint in diesem Zusammenhang noch die Feststellung E. Barths zu sein, daß „einige kulturelle Merkmale [...] von den Akteuren als Signale und Embleme von Unterschieden be-

18 Streeck, J., 1985, S. 105.

19 Barth, F., 1969.

20 Streeck (1985), S. 109.

21 Bourdieu, P., Die feinen Unterschiede, 1982.

nutzt [werden], während andere ignoriert werden, und in manchen Beziehungen [...] radikale Verschiedenheiten hervorgerufen und verlegt werden“.<sup>22</sup>

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, daß der Ansatz der ethnischen Grenzen, die Quelle von Fehlkommunikation weniger in Schwierigkeiten der kulturellen Unterschiede als im politischen Umfeld, in dem diese Kommunikation stattfindet, begründet steht.

Auerhainer<sup>23</sup> kritisiert an dieser Theorie die Unterstellung eines anthropologisch verankerten Bedürfnisses nach Abgrenzung. Die Möglichkeiten von „metakommunikativen Reparaturmechanismen werden nicht ausreichend berücksichtigt“.

Diese Frage kann hier nicht erschöpfend diskutiert werden. Dennoch bringt die Theorie der ethnischen Grenzen im weiteren Sinn einen wesentlichen Aspekt für vorliegende Untersuchung bei. Es erhebt sich die Frage, ob nicht besonders in formalen Kommunikationssituationen – und dazu gehört der Sprachunterricht in den meisten Phasen des Unterrichtsgeschehens – durch die von Barth angesprochene dichotome Kategorisierung (z. B. wir-die anderen, Lehrer-Lerner, Wissende-Urwissende) bestimmte Rollenverteilungen aufrechterhalten werden und somit einen beträchtlichen Einfluß auf die Lehrer-Schüler-Interaktion hat. Die Aufrechterhaltung von bestimmten Rollen (Hier: Lehrer-Schüler) steht aber einer gegenseitigen Akkommodation<sup>24</sup> der verschiedenen Parameter des Interaktionsverhaltens entgegen.

#### 1.3 Interkulturelle Kommunikation als spezielle Form von Kommunikation

In der modernen Kommunikationspsychologie bzw. der interaktionalen Soziolinguistik wird das Gespräch als verbale Interaktion zwischen Sprecher und Hörer verstanden. Alle Gesprächspartner

22 Barth, F., 1969, S. 14.

23 AUERHAINER, G., 1998, S. 137f.

24 siehe dazu: Akkommodationstheorie von GILES & SMITH (1979).

sind aktiv an der Entwicklung des Gesprächs beteiligt. Der Sprecher sendet Informationen, der Hörer reagiert, worauf der Sprecher seinen Gesprächsverlauf abstimmt. Dies kann bedeuten, daß das Gespräch fortgesetzt wird, daß das Thema geändert wird, aber auch, daß das Gespräch eventuell abgebrochen wird. Die jeweiligen Reaktionen der Gesprächspartner beeinflussen den weiteren Verlauf der Kommunikation. Kommunikation ist somit ein sich sukzessive entwickelnder Prozeß an dem Sprecher und Hörer aktiv und reaktiv beteiligt sind. Der Hörer wird zu einem „sekundären Sprecher“<sup>25</sup>, der den Gesprächsverlauf aktiv mitbestimmt.

Die oben angesprochenen verschiedenen Ebenen der Kommunikation (Sachebene, Beziehungsebene, Selbstoffenbarung und Appellebene) sind also jeweils stark von der individuellen Situation der beteiligten Sprecher und Sprecherinnen abhängig. Dies bedeutet, daß ein mehrdimensionales Kommunikationsmodell jeweils vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller, sozialer Weltbilder betrachtet werden muß.

Das heißt, daß interkulturelle Kommunikation als eine Sonderform von Kommunikation verstanden werden kann. Kommunikationsprobleme können aufgrund der Vielschichtigkeit des Prozesses in jeder Kommunikation auftreten. Im Fall der interkulturellen Kommunikation werden Divergenzen aufgrund der mitunter stärker differenzierten Weltbilder, eines unterschiedlichen Weltwissens, unterschiedlicher Sozialisation, Lebenserfahrungen usw. augenscheinlich.

#### *Mißverstehen als Folge unterschiedlicher Diskursmodelle*

Einen möglichen Ansatz der Analyse interkultureller Kommunikation sieht Juliane House in der Erforschung der Gründe für „Mißverstehen im interkulturellen Diskurs“.<sup>26</sup> Sie wählt dabei die Diskursanalyse als methodischen Zugang und faßt die Gründe für

kommunikative Mißverständnisse im interkulturellen Bereich wie folgt zusammen:

- Inadäquate Perzeption (schlecht oder falsch gehört) und/oder
  - inadäquates Verstehen des Gesagten (Defizite im Bereich der Syntax, Semantik, Pragmatik und auf der konzeptuellen Ebene, dem Weltwissen) und/oder
  - inadäquates Verstehen von (Mit)Gemeintem (Die Inferenzleistung des Hörers ist durch unterschiedliche kultur-, gruppen- und personenspezifische Vorannahmen über Situation, Verhalten und Intention der an der Kommunikation Beteiligten unzureichend) und/oder
  - bewußt herbeigeführte Irritationen können zu Mißverstehen führen.
- Dies bedeutet, daß sich Mißverständnisse auf der sprachlichen, der konzeptuellen, der operationalen, der non-verbalen und der strategischen Ebene entwickeln können.

„Die interessantesten und zugleich verwirrendsten Mißverständnisse in interkulturellen Begegnungen kommen nun aber nicht zustande, weil man sich verhört hat, ein Wort nicht weiß oder versteht, etwas falsch ausspricht oder eine grammatische Regel im Deutschen falsch anwendet, sondern sie entstehen durch unterschiedliche Diskurskonventionen und die ihnen zugrundeliegenden Werte und Präferenzen. Solche Mißverständnisse und, als deren Folge, Abneigung und Vorverurteilung erfolgen durch falsches Interpretieren der intendierten und (mit)gemeinten Bedeutung der Äußerung des Gesprächspartners.“<sup>27</sup>

Oben stehende Feststellung sollte Anlaß genug sein, Überlegungen anzustellen, ob die aktuellen Gewichtungen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (erkennbar an Lehrbüchern, Curricula und letztlich auch an Prüfungsdesigns) nicht überdacht gehören.

<sup>25</sup> VOLLMER, H., 1997, S. 224.

<sup>26</sup> HOUSE, J., 1991, S. 179ff.

<sup>27</sup> HOUSE, J., 1998.