

Arne Weidemann, Jürgen Straub, Steffi Nothnagel (Hg.)  
Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?



ARNE WEIDEMANN, JÜRGEN STRAUB, STEFFI NOTHNAGEL (Hg.)

## **Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?**

Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.

Ein Handbuch

**[transcript]**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld  
Lektorat & Satz: Arne Weidemann, Jürgen Straub, Steffi Nothnagel  
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar  
ISBN 978-3-8376-1150-2

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter:  
[info@transcript-verlag.de](mailto:info@transcript-verlag.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	9
----------------	---

---

## **TEIL 1 EINLEITUNG**

<b>1 Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen</b>	15
--	----

---

JÜRGEN STRAUB, STEFFI NOTHNAGEL UND ARNE WEIDEMANN

## **TEIL 2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

<b>2.1 Lerntheoretische Grundlagen</b>	31
--	----

---

JÜRGEN STRAUB

<b>2.2 Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz</b>	99
--	----

---

LOTHAR BREDELLA

## **TEIL 3 HANDLUNGSFELD HOCHSCHULE UND UNIVERSITÄT**

<b>3.1 Akteure</b>	123
--------------------	-----

---

ARNE WEIDEMANN UND STEFFI NOTHNAGEL

<b>3.2 Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote</b>	163
---	-----

---

MATTHIAS OTTEN

<b>3.3 Qualitätssicherung</b>	187
-------------------------------	-----

---

FRANCES BLÜML

## **TEIL 4 METHODEN ZUR VERMITTLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ**

<b>4.1 Training/Lehrtraining</b>	<b>215</b>
<hr/>	
STEFANIE RATHJE	
<b>4.2 Planspiele und Computersimulationen</b>	<b>241</b>
<hr/>	
STEFAN STROHSCHNEIDER	
<b>4.3 Linguistisch begründete Verfahren</b>	<b>265</b>
<hr/>	
KONRAD EHLICH UND JAN D. TEN THIJE	
<b>4.4 Sprachentandems</b>	<b>285</b>
<hr/>	
MARK BECHTEL	
<b>4.5 Deliberative Dialogue</b>	<b>301</b>
<hr/>	
KAMAKSHI P. MURTI	
<b>4.6 Critical Incidents und Kulturstandards</b>	<b>317</b>
<hr/>	
ASTRID ÜTLER UND ALEXANDER THOMAS	
<b>4.7 Literatur-Lektüren</b>	<b>331</b>
<hr/>	
LAURENZ VOLKMANN	
<b>4.8 Literatur und andere Künste</b>	<b>345</b>
<hr/>	
RALPH KÖHNEN	
<b>4.9 Spiel- und Dokumentarfilme</b>	<b>361</b>
<hr/>	
MARTIN GIESELMANN	
<b>4.10 Lehrfilme</b>	<b>375</b>
<hr/>	
GERD ULRICH BAUER	
<b>4.11 Der Lehrfilm KUSTOS – ein Praxisbericht</b>	<b>387</b>
<hr/>	
NIK OBERLIK	
<b>4.12 E-Learning</b>	<b>397</b>
<hr/>	
JÜRGEN BOLTEN	

<b>4.13 Virtual Classrooms</b>	<b>417</b>
<hr/>	
DORIS FETSCHER	
<b>4.14 Auslandssemester</b>	<b>433</b>
<hr/>	
STEFFI NOTHNAGEL	
<b>4.15 Fremdsprachenunterricht</b>	<b>463</b>
<hr/>	
WINFRIED THIELMANN	
<b>4.16 Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte</b>	<b>489</b>
<hr/>	
ARNE WEIDEMANN	
<b>TEIL 5 EVALUATION</b>	
<b>5 Evaluation</b>	<b>525</b>
<hr/>	
MAIK ARNOLD UND THOMAS MAYER	
<b>Autorinnen und Autoren</b>	<b>563</b>

### 4.3 Linguistisch begründete Verfahren

---

KONRAD EHLICH UND JAN D. TEN THIJE

Als Kommunikation ist interkulturelle Kommunikation weithin sprachlich. Die Sprachlichkeit kann sich schriftlich realisieren; sie realisiert sich aber vor allem mündlich. Damit unterliegt sie der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes und entzieht sich leicht – jenseits der Gedächtnisleistungen der Interaktanten – einem Verfahren, das gerade für den Umgang mit Interkulturalität von einer grundlegenden Bedeutung ist, nämlich dem einer *alltagspraktischen Reflexion*. In ihr gewinnen die Interaktanten Abstand zu eben jener Unmittelbarkeit, die Kommunikation auf der Grundlage eines breiten geteilten Wissens und einer weithin gemeinsamen Sprache für die alltägliche Kommunikation zur Verfügung hat. In der Sozialisation angeeignet und so als eigene Handlungsressource verfügbar geworden, sind es solche Grundlagen, die die Kommunikation für alle daran Beteiligten zu einem unaufwendigen, leichtläufigen Verfahren zur Erreichung ihrer Handlungsziele machen.

Interkulturalität ist demgegenüber oft kommunikativ sperrig. Die Routinen geraten ins Stocken, und Routine-Routinen zu deren Bearbeitung sind erforderlich. Wesentlich häufiger als nach den erfolgreich durchlaufenen Aneignungsprozessen in der alltäglichen Kommunikation üblich wird kommunikative Innovation erforderlich, und zwar Innovation für die sprachlichen Handlungsmittel selbst. Die Analyse interkultureller Kommunikation hat aus dem sich daraus ergebenden Augenschein häufig den Schluss gezogen, interkulturelle Kommunikation sei als ganze ‚ein Problem‘. Eine solche Sichtweise macht es sich zu einfach. Zwar bedeutet jenes Stocken der ‚normalen‘ kommunikativen Interaktion in vielen Fällen durchaus *auch* ein interaktives Problem. Doch ist dies nur *ein* Merkmal für sprachliche Interkulturalität. Interessanter sind die von den Interaktanten gemeinsam entwickelten neuen kommunikativen Verfahren, die sich bis hin zu einer interkulturellen Modalität des sprachlichen Handelns entfalten können. Dauerhaft problematisch ist interkulturelle Kommunikation dann, wenn die Interaktanten sich dem alltäglichen Reflexionserfordernis gegenüber verweigern. Dann insistieren sie auf



ihrer je einseitigen Routinengewissheit und geraten so schnell in eine kommunikative Krise.

Interkulturell zu kommunizieren will also *gelernt* sein. Es erfordert ein Mehr an Aufmerksamkeit und gelingt dann nicht, wenn die aus dem Bruch des Üblichen sich ergebenden Potentiale zu einer differenzierten Kommunikation nicht genutzt werden. In einer derartigen Konstellation verfestigen sich die Ungleichheiten und Ungleichzeitigkeiten der kommunikativen Ressourcen bis hin zur schließlichen Kommunikationsverweigerung. Deren wissenschaftliche Erscheinungsform ist die These von der Unübersetzbarkeit der Sprachen.

Eine erste, sich dabei nicht beruhigende Umgangsweise mit der Ressourcendifferenz ist demgegenüber eine lediglich taktische. In ihr soll die Differenz sozusagen überlistet werden. Durch eine Paraphrasierung des als fremd Erscheinenden in die eigene Wissens- und Sprachwelt werden Wege gesucht, wie eine minimale Adaptierung zustande gebracht werden kann. Es handelt sich dabei um einen mehr oder minder groß angelegten Versuch des taktischen Kommunizierens, wie es sich auch sonst als einseitige Nutzung einer kommunikativen Handlungsressource findet, etwa bei der institutionellen Adaptierung eines bestehenden, für beide Interaktionspartner verfügbaren Handlungsmittels (z.B. dem der Frage, die als Examensfrage ‚umgenutzt‘ wird).

Ein solches Verfahren lässt sich auf die Erfordernisse von Interkulturalität allenfalls oberflächlich ein. Es sind nicht wenige der interkulturellen Ratgeber, die hier ihr Betätigungsfeld haben.

## **Alltagshermeneutik**

Die schnelle Beruhigung bei der vermeintlichen Verfügbarkeit einiger Adaptierungstricks verweigert nur oberflächlich das Sich-Einlassen auf interkulturelle Herausforderungen nicht. Dieses Sich-Einlassen beginnt erst dann, wenn die Befremdung, die von der Differenz ausgeht, als Ausgangspunkt für eine kommunikative Interaktion zweiter Stufe erkannt und akzeptiert wird. Dies bedeutet mit anderen Worten: Die interkulturelle Herausforderung ist eine hermeneutische Herausforderung – und zwar im Sinn einer Alltagshermeneutik (siehe Ehlich 2005). Sie nutzt kognitive Erfahrungen, wie sie die Hermeneutik als Wissenschaft an ausgewählten Wissens- und Kommunikationsfeldern gewonnen und systematisiert hat, aber sie entfernt sich von ihren Verstehensgegenständen nicht in der gleichen Weise, wie es der wissenschaftlichen Hermeneutik widerfahren kann und nicht selten widerfährt. Anders, hermeneutisch, ausgedrückt: Diese Alltagshermeneutik als kommunikative Praxis zweiter Stufe ist immer und primär an der Applikation interessiert. Die Entwicklung und Gewinnung von aktueller Interkulturalität ist Ziel- und Orientierungspunkt dessen, was sich aus der Fremdheitserfahrung und ihrer akti-

ven Annahme zum Zweck der Gewinnung von handlungspraktisch nutzbarer Reflexion ergibt.

### **Interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel und Bildungsaufgabe**

Eine ‚interkulturelle Kompetenz‘ ist also eine Befähigung, sich auf eine bewusste Weise zu einer befremdenden Erfahrung zu verhalten und dies interaktional so umzusetzen, dass ein tendenziell brüchiges Kommunikationssystem funktional bleibt. Sie erfordert – und setzt voraus –, dass sich die durch die Differenz bedingte Infragestellung des Systems eigener Gewissheiten nicht als eine grundlegende Erschütterung der eigenen Selbstgewissheit auswirkt. Sie verändert grundlegende Einschätzungen der Notwendigkeiten, die üblicherweise kommunikatives Handeln bestimmen. Nur die handlungspraktisch gewendete Reflexion ermöglicht das. Sie wird begünstigt durch eine Stärkung des Selbst wie durch die handlungspraktische Annahme, dass Differenz nicht deren Auflösung in der einen oder anderen Richtung erfordert, was auch bedeutet, dass sie nicht die Selbstauflösung erfordert. Es ist deutlich, dass solche durch Differenzerfahrung differenzierte Selbstbewusstheit, bedingt durch das Heraustreten aus einem naiven Selbstvergewissertsein, eine gegenüber solcher Naivität erweiterte Persönlichkeit ist. Interkulturelle Kompetenz hat somit mit einem wesentlichen Bildungsziel zu tun. Sie ist exemplarische Herausforderung in Richtung auf eine solche Entwicklung hin. Sie verlangt sie dem Einzelnen in seiner interaktionalen Praxis ab und sie ermöglicht für ihn, diese Praxis konkret zu entwickeln.

### **Das Lehren interkultureller Kompetenz**

Geht es nun um das Lehren solcher Kompetenz, so erhellt, dass hierfür nicht die Vermittlung einzelner Regeln oder eines Regelwerks geeignet ist, die bzw. das modular zur Kenntnis genommen und veräußerlicht gelernt werden könnten. Mit anderen Worten: Zu interkultureller Kompetenz kann schwerlich ausgebildet werden; interkulturelle Kompetenz ist vielmehr ein Bildungsziel, das die Biografie der Lernenden nicht unberührt lässt, das vielmehr deren Modifikation zum wesentlichen Gegenstand hat. Dafür steht die Einübung jener handlungspraktischen Reflexivität im Mittelpunkt. Anknüpfend an empirische Erfahrungen interkultureller Konstellationen, kann die Veränderung des Erfahrungen Machenden in Gang gebracht werden – und dies um so mehr und um so direkter, wenn die Erfahrungen eigene sind. Interkulturelle Kommunikation als sprachliche Kommunikation ist also auf eine Empirie des Umgangs mit Sprache, ist auf Daten angewiesen. Sobald solche Daten aus dem eigenen Erfahrungsbereich gewonnen werden können, ist die Wahrschein-

lichkeit größer, dass der interkulturelle Bildungsprozess sich entwickelt. Die landläufig bekannte Problematik des blinden Flecks im Umgang mit empirischen Daten aus dem eigenen Handlungsbereich wird hier also weniger virulent, als man häufig befürchten muss. Vielmehr sind gerade solche Daten nützliche Elemente, ja Ausgangspunkte für den triangulatorischen Prozess, der die hermeneutische Arbeit konkretisiert.

Die Lehre interkultureller Kompetenz in der Hochschulausbildung konkretisiert diese Zusammenhänge mit Blick auf eine erfahrungsbezogene Initiierung, die die Induktion von Reflexion durch die ermöglichen soll, die wiederum andere interkulturelle Kommunikation lehren wollen und sollen. Die systematische Kontrolle des Umgangs mit der eigenen Erfahrung im Umgang mit der Differenz ist dabei ein wesentlicher Teil des reflektorischen Prozesses.

Das Lehren interkultureller Kompetenz teilt eine Reihe von Eigenschaften mit dem Lehren fremder Sprachen (vgl. Ehlich 2009). Für dieses wurde lange ein Kompetenzziel propagiert, das den ‚near-native‘-Status des Fremdsprachensprechers vorgab – und dadurch das Zurückschrecken vor jeder fremdsprachlichen Praxis nur allzu oft zur Folge hatte. Die Alltäglichkeit interkultureller Situationen macht derartige Rückzüge kaum noch möglich. Die Erarbeitung interkultureller Kompetenz als lebenspraktischer Vollzug, die Herausbildung und die Zulassung von Reflexivität geschehen in den laufenden Prozessen der sprachlichen, der kommunikativen Interaktion. Dazu gehört die Bereitschaft und Befähigung, aus Interaktionsfehlern auf eine sehr direkte Weise zu lernen und dieses Lernen produktiv zu wenden. Auch dies ist ein Kennzeichen des hermeneutischen Prozesses, das in dessen Alltagswendung von hoher Bedeutung ist.

Im Folgenden werden zunächst einige wichtige Bestimmungsversuche von interkultureller Kommunikation behandelt und an einigen ihrer Vertreter illustriert. Daran anschließend wird eine knappe, hochschuldidaktisch strukturierte Präsentation der linguistischen, insbesondere der diskursanalytischen Herangehensweise vorgestellt und kurz in ihrem Stellenwert für die hier beschriebenen übergreifenden Fragestellungen zur interkulturellen Kommunikation und ihrer Lehre beschrieben.

## **Einige Konzepte interkultureller Kommunikation**

In der Literatur finden sich sehr unterschiedliche begriffliche Bestimmungen für ‚interkulturelle Kommunikation‘ (Ehlich 1996). Eine recht *weite*, auch im alltäglichen Sprachgebrauch anzutreffende Bestimmung sieht alle Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen und sprachlichen Hintergrund als interkulturell an (u.a. Bochner 1982; Maletzke 1996; Kim/Gudykunst 1988). Für eine linguistische Herangehensweise an die Bestimmung interkultureller Kommunikation ist dies problematisch, weil der

Unterschied zwischen Kultur und Nationalität schwer auszumachen ist. Außerdem besteht die Gefahr, dass man zu schnell ein Phänomen als interkulturell ansieht, während in Wahrheit andere, z.B. institutionelle, Handlungsstrukturen in den diskursiven Strukturen eine größere Bedeutung haben.

So kann z.B. die Auffassung entstehen, dass in einem kulturell heterogen zusammengesetzten Seminar der kulturelle Hintergrund der Interaktanten (z.B. einheimischer Dozent und Studierende mit Migrationshintergrund) für deren Teilnahme und Beitrag am Hauptdiskurs bestimmend sei. Hierbei würde aber der institutionelle Unterschied zwischen der Agentenseite der Institution, auf der der Dozent tätig ist, und der Klientenseite, auf der sich die Studierenden befinden, vernachlässigt werden. Durch die institutionelle Verteilung hat der – autochthone – Dozent andere und mehr Handlungsressourcen als die Studierenden.

Was auf den ersten Blick eine Banalität zu sein scheint, kann sich tatsächlich als ein methodologischer Fallstrick bei der Analyse interkultureller Kommunikation auswirken, der Fallstrick der „maximalen Interpretation“ (Koole/ten Thije 1994): Auf den ersten Blick vergleichbare Diskursphänomene werden dadurch in der Interpretation auf einen gemeinsamen Nenner gebracht.

Demgegenüber wurden unterschiedliche eingegrenztere Bestimmungen für den Begriff der interkulturellen Kommunikation vorgenommen. Als interkulturell wird so lediglich eine solche Kommunikation bezeichnet, für die auf die ein oder andere Weise deutlich ist, dass Kulturunterschiede thematisiert werden oder in anderer Weise für den Verlauf der Interaktion relevant sind (u.a. Sarangi 1994; Koole/ten Thije 1994; ten Thije 2002; Keim/Schmitt 1995; Spencer-Oatey/Franklin 2009). Diese Spezifizierung erlaubt eine Konzentration auf die Rekonstruktion der Entstehung und Auflösung von *Missverständnissen* in interkultureller Interaktion wie auf solche Interaktionsstrukturen, die die Herstellung einer erfolgreichen wechselseitigen Verständigung ermöglichen. So entwickelt Hinnenkamp (2002) eine Typologie von Missverständnissen mit interkulturellem Hintergrund. Eine sich über längere Zeit erstreckende interkulturelle Zusammenarbeit kann aber auch zum Entstehen einer „*diskursiven Interkultur*“ führen (siehe Koole/ten Thije 1994; ten Thije 2003).

Eine strenge Definition interkultureller Kommunikation bieten Redder und Rehbein (1987) auf der Basis ihrer Theorie des „*kulturellen Apparats*“. Darunter verstehen sie die Gesamtheit der kulturellen Fähigkeiten der Mitglieder einer spezifischen kulturellen Gruppe. Diese Fähigkeiten umfassen die in der Gruppe geltenden Vorstellungen, Wertorientierungen und Handlungspraktiken und werden bei der Auflösung von Interaktionsproblemen in *kritischen Situationen* wirksam. Der kulturelle Apparat kann auf zwei verschiedene Arten wirken. Die von der kritischen Situation Betroffenen können ihre

bestehenden Auffassungen, Vorstellungen und Handlungsweisen einsetzen und so den gewohnten Verlauf sowie ihr Denken darüber bestätigen. Die andere Weise besteht in einer kritischen Reflexion geltender Handlungspraktiken und Vorstellungen und einer sich daraus ergebenden Veränderung, so dass die Probleme in der Interaktion aufgelöst werden. Auf der Grundlage dieses Modelles für mehrsprachige Interaktion sieht Rehbein (ebd.) als interkulturelle Kommunikation nur das an, was eine Veränderung des kulturellen Apparats bedeutet. Interkulturelle Kommunikation wird also insbesondere durch die Veränderung des Denkens bzw. Handelns eines der beiden Interaktanten als Folge ihrer gemeinsamen Interaktion verstanden. Diese strikte Definition führt zu einer interessanten Unterscheidung zwischen einseitiger und zweiseitiger interkultureller Kommunikation. Im ersten Fall ergeben sich Veränderungen entweder beim Sprecher oder Hörer; im zweiten Fall bei beiden.

### **Linguistische Verfahren bei der Analyse interkultureller Kommunikation**

Ehlich (2007a, Bd. 1, vgl. Agar 1994) zeigt, wie seit Saussure (1916) das Objekt der Linguistik zunehmend reduziert wurde, so dass die Erforschung der Beziehung zwischen Sprache und Kultur weithin anderen Disziplinen zufiel wie etwa der Soziologie (Mead, Goffman) oder der Ethnologie (Malinowski, Hymes). Die neuerliche Befassung der Linguistik mit der interkulturellen Kommunikation fällt mit der sogenannten ‚pragmatischen Wende‘ in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zusammen. Der Vorschlag von Hymes (1972), anstelle einer abstrakten linguistischen Kompetenz (Chomsky 1965) eine kommunikative Kompetenz anzunehmen, wurde für die Erforschung interkultureller Kommunikation von großer Bedeutung. Die Frage danach, was in welcher Situation mit wem und auf welche Weise angemessen ist, brachte Linguisten unter anderem auch dazu, genauer auf die Besonderheiten interkultureller Kommunikation zu achten. Dabei richtete sich das Interesse zunächst vor allem auf das Konzept der *Missverständnisse* in interkultureller Kommunikation, die zum hauptsächlichen Gegenstand der Analyse wurden. Gumperz und andere (Gumperz 1982, 1992; Hinnenkamp 1989; Auer 1986) bedienen sich des Konzepts der ‚*contextualization cues*‘, mittels derer Sprecher Schlüsse ziehen, die mit kulturell bestimmten Unterstellungen verbunden sind. Solche Analysen haben herausgearbeitet, wie verschiedene sprachliche Mittel – lexikalische, syntaktische, aber auch Intonation oder ‚code switches‘ – Anlass zu Missverständnissen geben können, weil diese ‚cues‘ ein jeweils anderes kulturelles Wissen aufrufen. Streeck (1985) hat bereits früh an dieser Herangehensweise kritisiert, dass in ihr eine zu direkte und automatische Verbindung zwischen der sprachlichen Form und der kulturell bestimmten Interpre-

tation hergestellt wird – mit dem Ergebnis, dass Missverständnisse geradezu als unvermeidlich erscheinen.

Rehbein (1985) verwendet den Begriff „*Inskription*“, um die Beziehung zwischen dem Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel und der Aktualisierung je einzelner Positionen innerhalb eines genutzten Handlungsmusters zu analysieren, z.B. beim ‚Reklamieren‘ oder beim ‚Verhandeln‘. Verschiedene Analysen, die einem solchen Ansatz folgen, zeigen, wie Interaktanten in Institutionen Handlungsmuster in unterschiedlicher Weise aktualisieren oder zum Teil auch verändern, so dass sie keine interkulturelle Verständigung erreichen (u.a. Rehbein 1985).

Die Konzepte der ‚contextualization cues‘ und der Inskription beziehen sich auf unterschiedliche Weise auf die Diskussion über die Universalität des Kooperationsprinzips von Grice (1975), das bei der ‚pragmatischen Wende‘ eine große Rolle spielte. Ein Interaktant würde demnach für die ‚konversationellen Implikaturen‘ als selbstverständlich unterstellen, dass der Sprecher als Mitglied derselben sprachlichen und kulturellen Gemeinschaft handelt, zu der auch der Hörer gehört. Die Analyse interkultureller Kommunikation zeigt demgegenüber, dass die Unterstellung der universellen Gültigkeit der Grice’schen Maximen nicht berechtigt ist. Hörer sind bei ihren Interpretationsleistungen durchaus imstande, mögliche Abweichungen und die Fremdheit der Äußerungen des Sprechers strukturell zu antizipieren. Maximen wie „make yourself as informative as is required“ oder „do not say what you believe to be false“ können so durchaus als außer Kraft gesetzt angesehen werden.

Clyne (1994) versucht angesichts solcher Kritik eine Reformulierung der Maximen, um die universelle Geltung des Kooperationsprinzips zu retten. Die Kritik in Ehlich (1987) bleibt dabei völlig außer Betracht. Clynes Reformulierung der Maxime der Quantität lautet etwa „make your contribution as informative for the purpose of the discourse within the bounds of the discourse parameters of the given culture“ (Clyne 1994: 194). Die Gültigkeit der Interpretationen wird also innerhalb der Grenzen einer bestimmten kulturellen Gemeinschaft mit je eigenen sprachlichen Standards und kommunikativen Erwartungen eingeschränkt. Diese Standards formuliert Clyne mit Oppositionspaaren wie Form/Inhalt, oral/literat, Konkretheit/Abstraktheit oder Rhythmus bzw. Gerichtetheit. Clyne trägt zugleich ein Konzept einer Linguistik der interkulturellen Kommunikation vor, das die kulturelle Determination verschiedener Komponenten der linguistischen Beschreibung in Betracht zieht, also etwa den Gebrauch gewisser kulturell bestimmter Gattungen, spezifischer Formen des turn-Wechsels oder den spezifischen Gebrauch einzelner Sprechhandlungen in Kulturen bzw. Regionen.

Die Überlegungen Clynes berühren sich mit der Herangehensweise an interkulturelle Kommunikation im ‚discourse-Konzept‘ von Scollon und Scollon (1995). Auch sie gehen der Frage nach, „how, when and where to do

things with language“ und wenden diese für die ‚pragmatische Wende‘ charakteristischen Fragen auf interkulturelle Situationen an.

Ein vergleichbares Analysemodell bietet der Ansatz Müller-Jacquiers (2000) zur sprachlichen Bewusstheit von Kulturen. Interaktanten sind in der Lage zu rekonstruieren, „welche Handlungen fremde Kommunikationspartner überhaupt vollzogen haben, bevor aus der ‚aufgefassten Handlung‘ Schlussfolgerungen über fremde Handlungsziele und zugrunde liegende Wertorientierungen abgeleitet werden“ (ebd.: 22). In diesem Ansatz werden analytische Kategorien verschiedener Disziplinen wie soziale Bedeutung (Lexikon), sprachliche Handlungen, Gesprächsorganisation, Themenwahl, (In-)Direktheit, Register, paraverbale Faktoren, nonverbale Ausdrucksmittel, kulturspezifische Werte und Haltungen sowie kulturspezifisches Verhalten (einschließlich Ritualen) in einem eklektischen Modell zusammengestellt. Wenn dieses Modell auch eine interessante Übersicht bietet, eignen ihm doch zugleich die Schwächen des Eklektizismus, da die Kategorien nur additiv versammelt werden, nicht scharf voneinander zu scheiden sind, sich teilweise auch überlappen und nicht in ihrem Zusammenhang aufgewiesen werden.

Bührig und ten Thije (2006) sowie Kotthoff und Spencer-Oatey (2007) bieten eine Übersicht über jüngere linguistische Untersuchungen interkultureller Kommunikation. Im Vergleich mit den bisher besprochenen Herangehensweisen lassen diese Bände eine Veränderung des Interesses weg von interkulturellen Missverständnissen hin zur direkten Analyse sprachlicher Äußerungen erkennen, die interkulturelle Verständigung befördern. So analysiert z.B. Lüdi (2006) den Beitrag von „translinguistic markers“ beim interkulturellen Verstehen. Rehbein (2006) bietet eine sprachbezogene Ausarbeitung seines Konzepts des kulturellen Apparats. Ten Thije (2006) analysiert die Art und Weise, in der Interaktanten ihre Beiträge so perspektivieren, dass potentielle Unterschiede im kulturellen Vorwissen markiert und bearbeitet werden können. Günthner (2007) bespricht die Relevanz kulturspezifischer Repertoires kommunikativer Gattungen, Reisigl (2007) untersucht den aktuellen Forschungsstand zur Diskriminierung im Diskurs, und Thielmann (2007) geht auf das Thema der Macht in interkultureller Kommunikation ein. Die Beiträge beziehen ihre Analysen auf sehr unterschiedliche institutionelle Zusammenhänge, innerhalb derer interkulturelle Kommunikation untersucht wird. Dadurch illustrieren sie das gesellschaftliche Interesse, das in den letzten 30 Jahren auf eine stets bessere Kenntnis der *Bedingungen* für interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Verstehen gerichtet ist.

Schließlich gibt es ein wachsendes Interesse daran, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in Trainings, Coachings und Mediationen diskursanalytisch zu bearbeiten (vgl. Knapp-Potthoff 1997; Rost-Roth 2007). Im Anschluss an diskursanalytische Konzepte, die für Kommunikationstrainings entworfen wurden (siehe z.B. Becker-Mrotzek/Brünner 1999), wurden inter-

kulturelle Trainings entwickelt und durchgeführt, mit denen professionell Handelnde auf der Basis authentischer Daten aus ihrer Berufspraxis dazu geführt werden, ihre institutionellen und interkulturellen Handlungskompetenzen zu reflektieren (Porila/ten Thije 2008). Trotz der zum Teil nicht unerheblichen konzeptuellen Unterschiede in den diskursanalytischen Herangehensweisen an interkulturelle Kommunikation teilen die benannten Studien und Traditionen, dass sie von authentischen Daten ausgehen, die auf der Basis detaillierter Transkriptionen mündlicher face-to-face-Interaktionen untersucht werden. Auch dies ist ein direkter Ausfluss der ‚pragmatischen Wende‘, durch die die Linguistik seit 50 Jahren beachtlich verändert wurde.

### **Die Vermittlung interkultureller Kommunikation in deren Analyse beim forschenden Lernen**

Der Erwerb interkultureller Kompetenz bei Studenten wurde zuvor als allgemeines akademisches Bildungsziel formuliert. Dazu müssen Studenten ihren Erfahrungshorizont vergrößern. Sie müssen lernen, das Fremde zu reflektieren (siehe Ehlich 2009) und sich auf Fremde einzulassen. Indem sie sich auf das Fremde, die Fremde und die Fremden in ihren Lehrprozessen konkret einlassen und das Fremde nicht negieren oder zurückweisen, lernen sie etwas über sich selbst und über ihre eigene Kultur. So stärken sie ihr Selbstbild und gewinnen Vertrauen dafür, wie man kommunikativ in Situationen handeln kann, in denen nicht von vornherein deutlich ist und präzise feststeht, wie in ihnen zu handeln ist. Eine ‚near-native‘-Kompetenz in einer anderen Sprache ist schließlich noch keine Garantie für eine vollgültige Handlungskompetenz in kulturell fremden Situationen. Auch machen sehr qualifizierte Sprecher einer zweiten Sprache bewussten Gebrauch von Xenismen (Ehlich 2007b), um Muttersprachsprecher erkennen zu lassen, dass bei ihnen selbst als Sprechern einer zweiten Sprache nicht dasselbe kulturelle Wissen als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. So werden Missverständnisse durch unzutreffende Erwartungen hinsichtlich der als gemeinsam geteilt unterstellten Handlungsvoraussetzungen vermieden. Ein Beispiel ist die Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als einer sogenannten ‚lingua franca‘ für den wissenschaftlichen Austausch bei den Studierenden.

Ein akademisches Curriculum muss Voraussetzungen dafür schaffen, eine systematische Kontrolle im Umgang mit dem Fremden und der Reflexion darüber zu entwickeln. Im Folgenden wollen wir exemplarisch der Frage nachgehen, wie Studierende sich in ihrer linguistischen Arbeit darin qualifizieren, in ihrer akademischen Tätigkeit jene Alltagshermeneutik zu praktizieren, von der eingangs die Rede war, so dass sie sich in die Lage versetzen, direkte Weiterentwicklungen und Konkretisierungen ihrer interkulturellen Kom-



petenz zustande zu bringen und dies biografisch-exemplarisch für ihre eigenen zukünftigen Vermittlungsaufgaben und -prozesse zu tun.

## **Die systematische Erweiterung des Erfahrungshorizonts**

Die Ausbildung einer Alltagshermeneutik innerhalb der akademischen Lehre beginnt damit, dass Studierende ihren eigenen Erfahrungshorizont erweitern. Die akademische Lehre sollte dafür einen systematischen Gebrauch von den interkulturellen und internationalen Erfahrungen machen, die die Studenten während ihres Studiums und parallel dazu im Umgang mit dem Fremden und mit den Fremden gewinnen. Dies kann auf verschiedene Weisen geschehen (vgl. auch Müller-Jacquier/ten Thije 2005).

- Zunächst bringen viele Studenten bereits interkulturelle und internationale Erfahrungen mit, die sie z.B. touristisch, durch schulische Austauschprojekte, als Au-pairs oder durch ausländische Ferienarbeit gewonnen haben. Sie haben zum Teil selbst Migrationserfahrungen (z.B. als Angehörige von Expat-Familien) oder Erfahrungen im Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund. Die Arbeit in Hilfswerken und ähnlichen Organisationen trägt zu solchen Erfahrungen bei. Solche interkulturellen Erfahrungen bilden ein wichtiges Reservoir, das als Ausgangspunkt für einen systematischen Ausbau interkultureller Kompetenz genutzt werden kann.
- Weiter bieten internationale Studienaustauschprogramme wie Erasmus allen Studenten die Möglichkeit, im Verlauf ihrer Studien eine gewisse Zeit an einer ausländischen Universität zu verbringen. Auch binationale Studienprogramme mit einem gemeinsamen Abschluss, wie sie in Europa und darüber hinaus entwickelt werden, bieten entsprechende Möglichkeiten. Schließlich sehen viele Studienprogramme ein Praktikum im Ausland vor oder machen ein solches sogar verpflichtend. So erhalten Studierende die Möglichkeit, ihre eigenen kommunikativen Fertigkeiten im Umgang mit professionellen internationalen Settings auszubauen. Neue Medien enthalten in der Form von Videokonferenzen, MSN, sozialen Foren usw. Möglichkeiten, die interkulturelle Aktivitäten erfordern. Ein wichtiger Punkt ist zudem das gemeinsame studentische Leben in Studentenwohnheimen und Wohngemeinschaften.
- In verschiedenen Studienphasen werden konkrete Lehr- und Forschungsteile eingebaut, durch die Studierende authentische mehrsprachige und interkulturelle Kommunikation dokumentieren und beforschen können. Unter Nutzung von Arbeitskontakten im Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis eröffnen sich Möglichkeiten zu Kontakten mit international orientierten Organisationen und Unternehmen. Dies bietet einen direkten Zugang zu interkulturellen Arbeitsumgebungen und bietet die Möglichkeit, herauszufinden, wie Interkulturalität am Arbeitsplatz im Detail funk-

niert. Es ist frappant zu sehen, welches reiche internationale Netz an Arbeitskontakten in einer durchschnittlichen Studentengruppe bereits verborgen liegt. Für die Lehre interkultureller Kompetenz gehört es zu den wichtigen Aufgaben, dieses Kontaktfeld so effektiv wie möglich einzubeziehen, um so gezielt interkulturelle Kompetenzen auszubauen.

- Schließlich ist zu wünschen, ja notwendig, im akademischen Curriculum kommunikationsorientierter Ausbildung spezielle Kurse zu organisieren, in denen Studenten systematisch lernen, alltägliche und institutionelle Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation zu erforschen und zu analysieren.

### **Linguistische Analysen als Erfahrungsgewinn in praktizierter interkultureller Alltagshermeneutik<sup>1</sup>**

In all diesen Zusammenhängen können Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation nicht nur gemacht, sondern auch jener Reflexivität zugeführt werden, die für die Kompetenzentwicklung erforderlich ist. Die linguistischen Herangehensweisen bieten dafür spezifische Verfahren, von denen wir eine kombiniert diskursanalytisch-ethnografische im Folgenden kurz illustrieren. Eine detaillierte Beschreibung der unterschiedlichen Arbeitsschritte findet sich in ten Thije (2002), eine gleichfalls methodologisch und exemplarisch durchgeführte in Bezug auf interkulturelle Kommunikation in Liedke, Redder und Scheiter (1999); allgemein ist die Analyse in Ehlich (1989/2007) und Rehbein (2007) mit einzubeziehen.

#### **Fragestellung und Datensammlung**

Eine organisierte Reflexion in der Lehre beginnt für die Studierenden mit einer ersten Literaturrezeption, mit dem Nachdenken über vorausliegende kritische Erfahrungen sowohl durch Introspektion wie durch wechselseitigen Austausch. Aus beidem resultiert eine *vorläufige Forschungsfrage* (I), für die sich die Studierenden in ein spezifisches interkulturelles Phänomen unter Einbeziehung der Reflexion der Kategorie ‚Interkulturalität‘ und ‚Interkulturalität in der Kommunikation‘ vertiefen.

Mit Blick auf diese vorläufige Forschungsfrage werden Möglichkeiten zur *Gewinnung authentischer Daten* mittels Audio- bzw. Videoaufnahmen (II)

---

1 Eine Konkretisierung der hier vorgetragenen linguistischen Analyseverfahren findet sich am Beispiel einer konkreten interkulturellen Kommunikation in einem Eurocampus-Projekt unter der Koordination von der Universität Lugano (ten Thije/Ehlich 2010, verfügbar unter: <http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/publicaties.html>; s.a. Koole/ten Thije 1994; ten Thije 2003).

eruiert und in Gesprächen mit einschlägigen Organisationen bzw. Personen (vgl. oben) vorbereitet. Dieser – die Datenschutzerfordernisse hinreichend berücksichtigende – Schritt ist oft mit erheblichen Schwierigkeiten belastet und bedarf einer entsprechenden Geduld und Ausdauer. Die gewonnenen Daten werden in einer *Gesamtübersicht* (III) dokumentiert.

## Erste Begegnungen mit dem Material

Die *kritische Sichtung* der Daten orientiert sich als erstes auf besonders auffällige Phänomenstrecken („richt points“, Agar 1994), die sich durch ihre Auffälligkeit für die Analyse nahe legen (IV). Was eben als ‚Auffälligkeit‘ bezeichnet wurde, ergibt sich aus dem für den Beginn von Reflexion wesentlichen ‚Staunen‘, einem Innehalten im Vertrauen auf die Verlässlichkeit des Gewohnten und Alltäglichen. Es entsteht als Erfahrung des Fremden und wird zum Anlass für den Vergleich der eigenen mit der fremden Kultur. Auf der Basis dieses Staunens erfolgt eine *Selektion von Diskursausschnitten* (V).

## Transkriptanalyse

Die ausgewählten Diskursausschnitte werden *transkribiert* (VI). Dafür wurden unterschiedliche Konventionen wie HIAT, GAT und andere entwickelt (vgl. Dittmar 2002). Computerprogramme wie HIAT DOS und EXMARaLDA erleichtern die in sich aufwendige Arbeit des Transkribierens.

In den so entstandenen Transkripten werden Struktureinheiten, die sich als Phasen der Interaktion ergeben, identifiziert und analysiert: Es erfolgt das „*Sektionieren*“ des Transkripts (siehe Ehlich/Rehbein 1986; Rehbein 1995) (VII). Auf dem Hintergrund der Sektionierung erfolgt eine erste rekonstruierende Charakterisierung der Daten als „*paraphrasierende Ablaufbeschreibung*“ (ebd.). Diese verläuft Hand in Hand mit der *Identifizierung der einzelnen Segmente* innerhalb des Transkripts – und setzt diese zum Teil bereits voraus (vgl. im Einzelnen Ehlich 1989/2007) (VIII). Die Segmente ergeben sich aus den von den Interaktanten genutzten sprachlichen Handlungsressourcen, insbesondere aus den Sprechhandlungen und den beim sprachlichen Handeln eingesetzten Prozeduren. Gerade an dieser Stelle ist die sprachkulturelle Differenz häufig in besonderer Weise zu greifen.

In einer anschließenden *Versuchsanalyse* (IX) anhand eines Transkriptes werden die den einzelnen Segmenten und der allgemeinen Struktur der Sektion zugrunde liegenden Strukturen herausgearbeitet. Diese Versuchsanalyse kann sich in doppelter Weise nicht einfach an den Abfolgebeziehungen der Segmente orientieren: Einerseits geht es in ihr darum, die Vermittlung sprachlicher Ausdrücke und der zugrunde liegenden Handlungsstrukturen im Diskurs herauszuarbeiten; andererseits ist die Versuchsanalyse selbst intern be-

reits hermeneutisch strukturiert, sieht also mehrfache Durchläufe durch das Erkenntnisgewinnungsverfahren vor.

Das Ergebnis der Versuchsanalyse ist eine Anfangsbestimmung der diskursiven Struktur, auf deren Basis die vorläufige Forschungsfrage (I) in eine *zugespitzte Frage* (X) umformuliert werden kann. In ihr wird das von den Studierenden gewonnene Wissen während der Transkriptanalyse umgesetzt – und einsetzbar z.B. und insbesondere für die Identifikation ähnlicher bzw. kontrastierender Diskursausschnitte in anderen Transkripten.

## Korpusanalyse

Für die Beantwortung der zugespitzten Fragestellung (X) ist die *Zusammenstellung eines spezifizierten Teilkorpus* (XI) erforderlich. Dieses entsteht, indem – soweit möglich auch mithilfe dafür nutzbarer Computerprogramme – aus der gesamten Transkriptionssammlung eine Reihe vergleichbarer Diskursausschnitte bzw. Segmente isoliert wird. Das Teilkorpus kann während der anschließenden Analyse in einer kontrollierten und dokumentierten Weise weiter ergänzt werden. Die Segmente werden durch wechselseitige *Konfrontation* (XII) hinsichtlich struktureller linguistischer Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge untersucht (vgl. exemplarisch Rehbein 1984; Ehlich 1989/2007). Wesentlich ist dabei die Beachtung des Unterschiedes zwischen „reinen“ und „abgeleiteten Fällen“ eines bestimmten diskursiven Phänomens (Ehlich 1991). Die Analyse des (Teil-)Korpus konzentriert sich anfänglich auf *Strukturmerkmale der reinen Fälle* (XIII). In späteren Arbeitsschritten werden diese mit den abgeleiteten Fällen in Verbindung gesetzt. Die wegen der Bezugnahme auf ein Korpus ‚Korpusanalyse‘ genannte Untersuchung strebt im Ergebnis eine ‚*allgemeine*‘ *Beschreibung der Form und Funktion* einer bestimmten interkulturellen und/oder institutionellen Struktur an (XIV), die einen gegenüber den einzelnen Konkretionen abstrakten Charakter annehmen kann, aber immer darauf ausgerichtet bleibt, in dieser Abstraktion eine theoretisch-reflektierte Rekonstruktion des Konkreten zu erreichen.

## Ethnografische Anwendungen

Der bis jetzt dargestellte Forschungsablauf umschließt unterschiedliche spezifische Aktivitäten. Dazu gehören vor allem Verfahren zur *Gewinnung zusätzlicher ethnografischer Daten* über die interkulturelle Situation und deren Analyse (XV) (Koole/ten Thije 2001). Solche Daten sind für die Einsicht in die Handlungskonstellation, in der die Diskurse stattfinden, notwendig. Zu den Verfahren gehören z.B. Sammlungen schriftlichen Materials, etwa von Protokollen, Regelungen, gesetzlichen Bestimmungen usw., die für die erforschte

Institution relevant sind (XVa). Die Studierenden können unterschiedliche Interviews organisieren, z.B. biografische Interviews (XVb) oder Play-back-Interviews (XVc), in denen den Beteiligten unmittelbar nach der Aufnahme auffällige Diskursausschnitte, also sofort auffällig gewordene *rich points*, gezeigt werden, um die Selbstinterpretationen der Befragten zu elizitieren und zu erheben (vgl. z.B. Labov/Fanshel 1977 oder Gumperz 1992). Solche „Triangulationen“ (siehe Schegloff 1992) können auch später vorgenommen werden (XVd). Auch die Technik der teilnehmenden Beobachtung (Spradley 1979) (XVe) oder – noch besser – der beobachtenden Teilnahme (XVf) können in Anwendung kommen. Ebenso können Quasi-Experimente und elizitierte Feldexperimente (XVg) und weitere aus der Ethnografie und den Sozialwissenschaften bekannte Verfahren von Nutzen sein.

### Zyklischer Forschungsprozess

Die so gewonnenen ethnografischen Daten werden ebenso wie die Ergebnisse der Korpusanalyse in den weiteren Forschungsprozess eingeführt. Dies führt zu einer Konfrontation der Analyse der untersuchten Segmente bis zu einer analytischen Absättigung. Vor deren Erreichen kann die Erhebung weiterer Diskursausschnitte erforderlich sein. Die Spezifizierung der Differenzierung zwischen „reinen“ und „abgeleiteten“ Fällen kann genauer erfolgen. All die Erkenntnisse, die die hermeneutische Analyse gewonnen hat, werden hier relevant. Der Interpretationsprozess ist also einer der endlichen Rekursion. Alternative Interpretationen der interkulturellen Situation bedürfen je neu der Transkriptanalyse diskursiver Strukturen, um argumentative Geltung zu gewinnen. Bei einer langdauernden, gegebenenfalls zu erneuernden Offenheit der analytischen Prozesse ergeben sich in der Analysepraxis im Allgemeinen jene Absättigungen, die als Ergebnis des analytischen Gesamtprozesses schließlich in eine *Präsentation* (XVI) umgesetzt werden können. Diese stellt eine Systematisierung der im interpretativen Prozess gemachten Erfahrungen dar und bietet anhand exemplarischer Transkriptionen den Lesern die Möglichkeit, den spiralförmig aufgebauten Interpretationsprozess in einer objektivierten und einer erkenntnis-ökonomisierten Form zu durchlaufen.

### Fazit

Die kurze Beschreibung von Datengewinnung und Analyse bezieht sich selbstverständlich nicht nur auf interkulturelle Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek/Meier 1999). Sie wird aber für deren Analyse in besonderer Weise relevant, operationalisiert sie doch das, was interkulturelle Kommunikation im Sinn der obigen Ausführungen zentral charakterisiert, auf exemplarische Weise. Das Verständnis des Erwerbs interkultureller Kompetenz in der Praxis

des linguistischen Umgangs mit interkultureller Kommunikation, als Teil eines weitergebbaren Bildungsprozesses verstanden, bindet analytische Arbeit, praktische Neugier, in der interkulturellen Begegnung gewonnenes Staunen und Perspektiven einer Interaktion zusammen, deren Bedeutung für eine durch Kulturenbegegnung geprägte Welt von zunehmender Relevanz wird. Die beschriebenen diskursanalytischen Verfahrensweisen ermöglichen den Studierenden, schrittweise von der Unmittelbarkeit Abstand zu nehmen, die Kommunikation auf der Grundlage ihres breiten geteilten Wissens und einer weithin gemeinsamen Sprache für die alltägliche Kommunikation ihnen zur Verfügung stellt. Die Diskursanalyse ist damit eine mögliche methodische Umsetzung und Systematisierung der alltagspraktischen Reflexion, die für die Gewinnung interkultureller Kompetenz förderlich sein kann. Studierende, die sich die Diskursanalyse methodisch zueignen, werden damit dafür qualifiziert, interkulturelle kommunikative Erfahrungen und Ereignisse auf Basis einer Alltagshermeneutik als kommunikative Praxis zweiter Stufe zu interpretieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten im Rahmen regulärer Bildungsprozesse der jungen Generation wird zunehmend gefragt werden und wichtiger sein.

## Literatur

- Agar, Michael (1994): *Language shock. Understanding the culture of conversation*, New York: Morrow.
- Auer, Peter (1986): „Kontextualisierung“. *Studium Linguistik* 19, S. 22-47.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999): „Diskursanalytische Fortbildungskonzepte“. In: Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Kommunikation. Untersuchen und Lehren*. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereich, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 36-50.
- Becker-Mrotzek, Michael/Meier, Christoph (1999): „Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung“. In: Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt (Hg.), *Angewandte Diskursforschung*. Bd. 1: Grundlagen und Beispielanalysen, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 18-46.
- Bochner, Stephen (Hg.) (1982): *Cultures in contact; studies in cross-cultural interaction*, Oxford etc.: Pergamon Press.
- Bührig, Kristin/ten Thije, Jan D. (Hg.) (2006): *Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins.
- Chomsky, Norman (1965): *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge/MA: MIT Press.

- Clyne, Michael (1994): *Intercultural communication at work: cultural values in discourse*, Cambridge: Cambridge UP.
- Dittmar, Norbert (2002): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Reihe Qualitative Sozialforschung – Bd. 10*, Opladen: Leske + Budrich.
- Ehlich, Konrad (1987): „Kooperation und sprachliches Handeln“. In: Frank Liedtke/Rudie Keller (Hg.), *Kommunikation und Kooperation*, Tübingen: Niemeyer, S. 17-32; auch in Ehlich 2007a, Bd. 1, S. 125-137.
- Ehlich, Konrad (1989/2007): „So kam ich in die IBM“. Eine diskursanalytische Studie“. In: Konrad Ehlich (2007a), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3, Berlin/New York: de Gruyter, S. 65-107.
- Ehlich, Konrad (1991): „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren“. In: Dieter Flader (Hg.), *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*, Stuttgart: Metzler, S. 127-143.
- Ehlich, Konrad (1996): „Interkulturelle Kommunikation“. In: Peter H. Neld/Hans Goebel u.a. (Hg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 920-931.
- Ehlich, Konrad (2005): „Hermeneutik als kulturelle Alltagskompetenz“. In: Utz Maas (Hg.), *Sprache und Migration*, Osnabrück: IMIS, S. 47-61; auch in Ehlich (2007b), S. 157-171.
- Ehlich, Konrad (2007a): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bände, Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2007b): *Transnationale Germanistik*, München: Iudicium.
- Ehlich, Konrad (2009): „What makes a language foreign“. In: Karlfried Knapp/Barbara Seidlhofer/Henry Widdowsen (Hg.), *Handbook of foreign language communication and learning*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 21-43.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Grice, H. Paul (1975): „Logic and conversation“. In: Peter Cole/Jerry L. Morgan (Hg.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, S. 41-58.
- Gumperz, John J. (1982): „The Conversational analysis of interethnic communication“. In: John J. Gumperz (Hg.), *Language and social identity*, Cambridge: Cambridge UP, S. 13-31.
- Gumperz, John J. (1992): „Interviewing in intercultural situations“. In: Paul Drew/John Heritage (Hg.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge UP, S. 302-327.
- Günthner, Susanne (2007): „Intercultural communication and the relevance of cultural specific repertoires of communicative genres“. In: Helga Kot-

- thoff/Helen Spencer-Oatey (Hg.), *Handbook of intercultural communication*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 127-153.
- Hinnenkamp, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*, Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, Volker (2002): „The Notion of misunderstanding in intercultural communication“. In: Jens Allwood/Beatriz Dorriots (Hg.), *The diversity of intercultural communication. Selected Papers. 5th NIC Symposium Gothenburg, Sweden. (= Papers in Anthropological Linguistics 28)*, Göteborg: Göteborg University, Dept. of Linguistics, S. 55-88.
- Hymes, Dell (1972): „Models of the interaction of language and social life“. In: John J. Gumperz/Dell Hymes (Hg.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 35-71.
- Keim, Inken/Schmitt, Reinhold (1995): „Das Problem der subsumptionslogischen Konstitution von Interkulturalität“. In: Marek Czyzewski/Elisabeth Gülich/Heiko Hausendorf/Maria Kastner (Hg.), *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 413-430.
- Kim, Young Yun/William B. Gudykunst (Hg.) (1988): *Theories in intercultural communication*, Newbury Park, CA: Sage.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Annelie Knapp-Potthoff /Martina Liedke (Hg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München: Iudicium, S. 181-205.
- Koole, Tom/ten Thije, Jan D. (1994): *The construction of intercultural discourse: team discussions of educational advisers*, Amsterdam/Atlanta: RODOPI.
- Koole, Tom/ten Thije, Jan D. (2001): „The construction of intercultural discourse. Methodological considerations“. *Journal of Pragmatics* 33, S. 571-587.
- Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen (Hg.) (2007): *Handbook of intercultural communication. Handbooks of applied linguistics 7*, Berlin/New York: de Gruyter.
- Labov, William/Fanshel, David (1977): *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation*, New York: Academic Press.
- Liedke, Martina/Redder, Angelika/Scheiter, Susanne (1999): „Interkulturelles Handeln Lernen“. In: Gisela Brüner/Reinhart Fiehler/Walther Kindt (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Kommunikation, Untersuchen und Lehren*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 148-180.



- Lüdi, Georges (2006): „Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory“. In: Kristin Bührig/Jan D. ten Thije (Hg.), *Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins, S. 11-42.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): „Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls“. In: Jürgen Bolten (Hg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, Leipzig: H. Popp, S. 18-43.
- Müller-Jacquier, Bernd/ten Thije, Jan D. (2005): „Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation“. In: Dominic Busch/Hartmut Schröder (Hg.), *Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur kommunikationswissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung. Studien zur interkulturellen Mediation. Bd. 2*, Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 367-382.
- Porila, Astrid/ten Thije, Jan D. (2008): *Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden*, München: Meidenbauer.
- Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.) (1987): *Interkulturelle Kommunikation*, OBST 38, S. 7-21.
- Rehbein, Jochen (1984): „Beschreiben, Berichten und Erzählen“. In: Konrad Ehlich (Hg.), *Erzählen in der Schule*, Tübingen: Narr, S. 67-126.
- Rehbein, Jochen (1995): „Segmentieren“ (Memo 64), Hamburg: Germanisches Seminar, Verbmobil.
- Rehbein, Jochen (Hg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr.
- Rehbein, Jochen (2006): „The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture, and society“. In: Kristin Bührig/Jan D. ten Thije (Hg.), *Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins, S. 43-97.
- Rehbein, Jochen (2007): „Sprachpragmatische Ansätze“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, Stuttgart: Metzler, S. 131-144.
- Riesigl, Martin (2007): „Discrimination in discourse“. In: Helga Kotthoff/Helen Spencer-Oatey (Hg.), *Handbook of intercultural communication*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 365-395.
- Rost-Roth, Martina (2007): „Intercultural training“. In: Helga Kotthoff/Helen Spencer-Oatey (Hg.), *Handbook of intercultural communication*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 491-519.
- Sarangi, Srikant (1994): „Intercultural or not? Beyond the celebration of cultural differences in miscommunication analysis“. *Pragmatics* 4 (3), S. 409-427.

- Saussure, Ferdinand de (1916): *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Séchehaye. Avec la collaboration de Albert Riedlinger. Edition critique préparée par Tullio de Mauro 1972, 1985. Paris : Payot.
- Schegloff, Emanuel A. (1992): „On talk and its institutional occasions“. In: Paul Drew/John C. Heritage (Hg.), *Talk at work*, Cambridge: Cambridge UP, S. 101-134.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzanne Wong (1995): *Intercultural communication. A discourse approach*, Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Spencer-Oatey, Helen/Franklin, Peter (Hg.) (2009): *Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*, Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Spradley, James P. (1979): *The ethnographic interview*, New York, etc.: Holt, Rinehart and Winston.
- Streeck, Jürgen (1985): „Kulturelle Codes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation“. In: Jochen Rehbein (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr, S. 103-120.
- Thielmann, Winfried (2007): „Power and dominance in intercultural communication“. In: Helga Kotthoff/Helen Spencer-Oatey (Hg.), *Handbook of intercultural communication*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 395-415.
- ten Thije, Jan D. (2002): „Stufen des Verstehens in der Analyse interkultureller Kommunikation“. In: Helga Kotthoff (Hg.), *Kultur(en) im Gespräch. Studien zur Fremdheit und Interaktion*, Tübingen: Narr, S. 57-97.
- ten Thije, Jan D. (2003): „Eine Pragmatik der Mehrsprachigkeit: zur Analyse, diskursiver Interkulturen“. In: Rudi De Cillia/Jürgen Krumm/Ruth Wodak (Hg.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt/The cost of multilingualism – globalisation and linguistic diversity/Le cout du plurilinguisme – mondialisation et diversité linguistique*, Wien: Akademie der Wissenschaften, S. 101-125.
- ten Thije, Jan D. (2006): „Beyond misunderstanding; Introduction“. In: Kristin Bührig/Jan D. ten Thije (Hg.), *Beyond misunderstanding. The linguistic analysis of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins, S. 1-11.
- ten Thije, Jan D./Ehlich, Konrad (2010): *Diskursive Interkultur – eine Transkriptanalyse*, <http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/publicaties.html>, 21.01.2010.