

MAGDALENA PIEKLARZ-THIEN (OLSZTYN)

ZUR BEWUSSTMACHUNG VON KULTURSPEZIFISCHEN SEMANTISIERUNGEN IM INTERKULTURELLEN PHILOLOGISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

The paper deals with establishing the need to prioritize culture-specific meaning in foreign language teaching and particularly concentrates on the tasks and challenges it presents to philology. Considerations on philological language competence constitute background for claiming postulates referring to didactics and integration of intercultural semantics in philological education. These postulates implying concepts of intercultural communication and *Linguistic Awareness of Cultures* should contribute to further discussions on nature of foreign language teaching at philological studies.

ZUM AUFTAKT

„In der Bielefelder Versuchsküche des deutschen Traditionsunternehmens hat Günther acht Schalen Schokoladenpudding angerichtet. Alle wurden mit Dr.-Oetker-Pudding-Pulver zubereitet und bestehen im Wesentlichen aus Stärke, Kakao und Aromastoffen. Trotzdem ist Pudding nicht gleich Pudding – auch wenn auf der Verpackung das Dr.-Oetker-Logo zu sehen ist. Die türkische Variante erkennt der Experte auf den ersten Blick: »Supangle« ist deutlich dunkler als die anderen Dr.-Oetker-Sorten. Sie wird mit Butter zubereitet, schmeckt nach supersüßer Schokobombe und ließe sich hierzulande wohl ebenso wenig verkaufen wie der polnische Dr.-Oetker-Pudding. »Budyń« lässt sich nämlich beinahe an die Wand nageln: Er wabbelt viel weniger als deutscher Pudding. »Und schmeckt irgendwie fad und gummiartig«, findet Günther. Das liegt an der Kartoffelstärke, die in Polen traditionell zum Puddingkochen verwendet wird. »An die Konsistenz haben sich die Leute gewöhnt. Da hat unser deutsches Produkt aus Maisstärke keine Chance«, erklärt der Entwicklungsprofi“ (SPIEGEL-Special 2005: 78).



Abb. 1. Dr.-Oetker-Schokoladenpudding in unterschiedlichen Geschmacksvarianten (für Deutschland, die Türkei, Polen, Brasilien, Belgien) (SPIEGEL-Special 2005: 78f.).

EINLEITUNG

Studien im Bereich der interkulturellen Kommunikation gehen immer wieder implizit oder explizit davon aus, dass Interaktionen im interkulturellen Kontakt stärker als andere Interaktionen von Verständigungsproblemen betroffen sind (vgl. Rost-Roth 1994: 9). Das Kernproblem dieser Interaktionen sind oft die unterschiedlichen Konzepte der Wahrnehmung der Welt. Diese Konzepte sind Bausteine unseres Wissens und basieren auf Erfahrungen, die wir im Umgang mit der Welt machen (vgl. Schwarz/Chur 2004: 24). Sie manifestieren sich, so Roche/Roussy-Parent (2006: 228), auch in den semantischen Merkmalen der Begriffe, mit denen Menschen ihre Welt fassen. Allerdings treten die Konzepte an

der lexikalischen Oberfläche der Sprachen nicht immer deutlich zum Vorschein. So ergeben sich unter dem Schein der Gleichheit oder Ähnlichkeit der Begriffe entscheidende Differenzen, die zu gravierenden Problemen in der interkulturellen Kommunikation führen können (ebd.).

Das obige Pudding-Beispiel aus dem Spezialheft vom Spiegel 2005 *Besser essen – besser leben* (SPIEGEL-Special 2005) birgt in sich zwar kein gravierendes Konfliktpotenzial, das interkulturelle Begegnungen gefährden könnte, veranschaulicht aber die Tatsache, dass selbst Begriffe, die alltäglich, einfach und problemlos erscheinen (wie *Brot* oder *Haus* oder eben *Pudding*) und in fremdsprachlichen Lehrwerken häufig auch als solche behandelt werden, meist komplexere konzeptuelle Unterschiede aufweisen (Roche 2001: 22). Dieses Experiment illustriert somit neben der wirtschaftlichen¹ auch die interkulturelle und fremdsprachendidaktische Brisanz von Wortbedeutungen. Die kleinen quantitativen Unterschiede in der Zusammensetzung von Pudding und die daraus resultierenden Unterschiede in Geschmack, Konsistenz und Farbe lassen annehmen, dass semantischer Dissens immer dann auftreten kann, wenn die Kommunikationsbeteiligten auf der Basis unterschiedlicher soziokulturell geprägter Bedeutungskonventionen miteinander interagieren. Bedeutungsdivergenzen können dabei intra²- und interkulturell bedingt sein (vgl. Kühn 2006).

Die folgenden Überlegungen möchten einen Beitrag zur philologischen Diskussion über Förderung der Fähigkeit zu einer erweiterten Wahrnehmung, die kulturspezifische Semantik impliziert, leisten. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die philologische Fremdsprachenausbildung aufgrund ihrer Zielsetzung, Intensität und Themenwahl stark von anderen Lern- und Vermittlungsformen (wie DaF in anderen Kontexten: studienbegleitender Fremdsprachenunterricht (FSU), schulischer FSU, Sprachkurse im privaten und institutionellen Bereich etc.) unterscheidet und dass es sich im universitären FSU besonders anbietet, eine vertiefte Reflexion über kulturspezifische Semantisierungen und kulturspezifisch geprägte Wahrnehmungen anzubahnen.

Ausgehend von der Darstellung der sprach- und kulturtheoretischen Ansätze in Bezug auf die fremdkulturelle Wahrnehmung, Deutung und Semantisierung (1) sowie der Verortung von kulturellen Aspekten der Sprache innerhalb der linguistischen Forschung und der Sprachtheorien (2), werden einige Überlegungen

¹ Der Lebensmittelchemiker und Leiter der Forschungs- und Entwicklungsabteilung der Nahrungsmittelsparte von Dr. Oetker Claus Günther meint, dass es so etwas wie einen globalen Geschmack nicht gibt. Wenn die Geschmäcker überall auf der Welt gleich wären, könnten sich international operierende Lebensmittelkonzerne Kosten und Mühen sparen (ebd.).

² Auch innerhalb einer Sprachkultur kann das jeweilige Wort einer gewissen konzeptuellen Schwankung unterliegen: So verbinden deutsche Befragte z.B. je nach eigenem sozialen und regionalen Hintergrund ebenfalls unterschiedliche begriffliche und handlungspraktische Vorstellungen mit Ausdrücken wie *Haus*, *Gastfreundschaft* oder *Mechaniker* (vgl. Liedke 2008: 40).

zur kulturspezifischen Semantik³ in kulturphilosophischer, interkultureller und fremdsprachendidaktischer Sicht angestellt (3). Im Anschluss daran werden methodische Postulate für eine reflexive Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Semantisierungen zur Förderung der linguistischen Bewusstheit von Kulturen⁴ sowie der semantischen Kompetenz im philologischen FSU formuliert (4). Das hierzu entwickelte Konzept der kulturspezifischen Bedeutungsvermittlung im interkulturellen philologischen FSU (5) kann als Beitrag zur Diskussion über philologische Sprachausbildung verstanden werden.

1. VERSTEHENSRAHMEN FÜR DIE KULTURSPEZIFISCHE SEMANTISIERUNG – AUSGEWÄHLTE ANSÄTZE UND THEORIEN

Die Art und Weise wie wir die Wirklichkeit wahrnehmen, deuten, erfahren und dementsprechend auch semantisieren ist auf unsere sprachliche und kulturelle Sozialisation zurückzuführen. In der Forschungsliteratur zur interkulturellen Kommunikation findet man mehrere Modelle, Konzeptualisierungen und Ansätze, mit denen man einen Verstehensrahmen für kultur- und sprachwissenschaftliche Gegenstände schaffen möchte. In Bezug auf die fremdkulturelle Wahrnehmung, Deutung und Semantisierung scheinen vor allem der *Ansatz des Blickwinkels* (Wiedenmann/Wierlacher 2003), der *Lakunenansatz* (Ertelt-Vieth 2005, 2006), der *Deutungsmusteransatz* (Altmayer 2004b, 2006), das *Kulturem-Modell* (Oksaar 1988, 2005) und die *anthropozentrische Sprach- und Kulturtheorie* (Gruza 1983, 1989, 1992, 1997, 2000, 2011) interessant zu sein. Diese Ansätze greifen ineinander und ergänzen sich zugleich, auch wenn sie unter unterschiedlichen Problemstellungen und Annahmen entstanden sind.

Der *Blickwinkel* als ein universalistischer Rahmenbegriff interkultureller Germanistik bildet eine begriffliche Klammer, die den Zusammenhang des kollektiven Wissens und Bedeutungsnetzes der Mentalitäten erfasst (Wiedenmann/Wierlacher 2003: 210ff.). Er wird wie folgt verortet (ebd. 212, auch Wierlacher/Wiedenmann 1996: 38f.):

³ In der Forschungsliteratur findet man mehrere Begriffe, mit denen man die Semantisierung von Wörtern im interkulturellen Kontext bezeichnen kann. Müller (1981, 1994) spricht von *konfrontativer Semantik*, Roche/Roussy-Parent (2006) von *kontrastiver Semantik*, Goddard/Wierzbicka (1999) von *kulturvergleichender Semantik*, Kühn (2006) von *interkultureller Semantik*, Luchtenberg (2000) von *interkultureller Wortschatzarbeit*. Andere mögliche Bezeichnungen sind *kulturspezifische Semantik* oder *kultursensitive Semantik*. Mit Bezug auf Kühn (2006) verwende ich die Begriffe *kulturspezifische Semantisierungen/Semantik* und *interkulturelle Semantik* für hauptsächlich denjenigen Wortschatz, der im interlingualen Bereich auf der Ebene der Signifikanten direkt übersetzbar ist, der sich jedoch semantisch interkulturell unterscheidet (ebd. 27).

⁴ Hier beziehe ich mich auf das Konzept der *Linguistic Awareness of Cultures* von Müller-Jacquier (2000).

„Kulturen, auch Fachkulturen, stellen [...] unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster zur Verfügung, die als solche Gegenstand und Grundlage interkultureller Kommunikation sind. Eine der künftigen Aufgaben der Theorie und Analyse internationaler und interkultureller Kommunikation hieße folglich, Konturen dieser Muster zu erforschen und entsprechende kollektive Blickwinkel und ihre kulturelle Prägekraft zu erforschen sowie kulturspezifische »Äquivalenzen« in anderen Kulturen und Wissenschaftssprachen vergleichend zu untersuchen“.

Der Blickwinkelansatz ist zwar stark semantisch konturiert, umfasst aber deutlich mehr als die Wortebene, die zentral für die vorliegenden Ausführungen ist.

Im Mittelpunkt des kulturanthropologischen und semiotischen Lakunenansatzes stehen Probleme des interkulturellen Verstehens, wenn Mitgliedern einer anderen Kultur für das Textverstehen wichtige Erfahrungen fehlen. Lakunen erscheinen dem Rezipienten als etwas Unverständliches, Fehlerhaftes, nicht Voraussagbares. Ertelt-Vieth (2006: 190) bezeichnet sie als Verstehenslücken, die sich aus fehlenden kollektiv gültigen, tradierten Bedeutungen ergeben. Unter Rückgriff auf eine in der Kulturanthropologie und Semiotik verbreiteten dreiteiligen Kulturbegriff teilt sie Lakunen in drei Obergruppen ein (ebd. 191):

- Tätigkeitslakunen (z.B. Etikette, Verhalten, Routine),
- gegenständliche Lakunen (z.B. Körper, privater/öffentlicher/geographischer Raum),
- mentale Lakunen (z.B. Gefühle, Erinnerungen, Wertvorstellungen, Wissen).

Die kulturspezifischen Semantisierungen sind dem kognitiven Bereich, d.h. den mentalen Lakunen zuzuordnen. Die fehlenden Konnotationen eines Denotats können dementsprechend als Lakunen bezeichnet werden.

Sehr interessant im Kontext der Auffassung der fremdkulturellen Wahrnehmung ist der Deutungsmusteransatz von Altmayer (2004b, 2006). In seinen Überlegungen zur Landeskunde und zum Kulturbegriff geht er davon aus, dass uns die Wirklichkeit keineswegs unmittelbar und an sich, sondern nur als immer schon gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist. Dabei ist Wirklichkeit kein individuelles, sondern ein vornherein soziales und diskursiv gedeutetes Konstrukt (Altmayer 2006: 51). Die Wahrnehmungs- und Semantisierungsprozesse werden wie folgt ausgelegt:

„Wir deuten und schaffen die gemeinsame Welt und Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können“ (ebd.).

„Kulturelle Deutungsmuster“ definiert Altmayer (ebd.) als überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität und den Bestand an „kulturellen Deutungsmustern“, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nennt er „Kultur“ dieser Gruppe. Die Deu-

tungsmuster statten uns mit Sinn und Bedeutung aus, die wir für die (diskursive) Deutung der Wirklichkeit verwenden. Sie müssen nicht immer wieder neu erfunden werden, sondern sind im kollektiven Wissensfundus einer Gruppe vorhanden und dort textuell gespeichert und überliefert (ebd. 52). So lassen sich auch die Bedeutungen, die wir Begriffen zuschreiben, als kulturelle Deutungsmuster verstehen.

Einen umfassenden, alle Aspekte der Kommunikation integrierenden und kulturspezifische Semantisierungen implizierenden Modellvorschlag liefert Oksaar (1988) mit ihrem Kulturem-Modell. Dieses Modell zeigt sprachlich-kulturelle Zusammenhänge auf allen Ebenen der Kommunikation auf. Sein Ausgangspunkt sind dem Verhalten zugrundeliegende Kultureme, die jeweils als verbale, paralinguistische, nonverbale und außersprachliche Behavioreme realisiert werden:

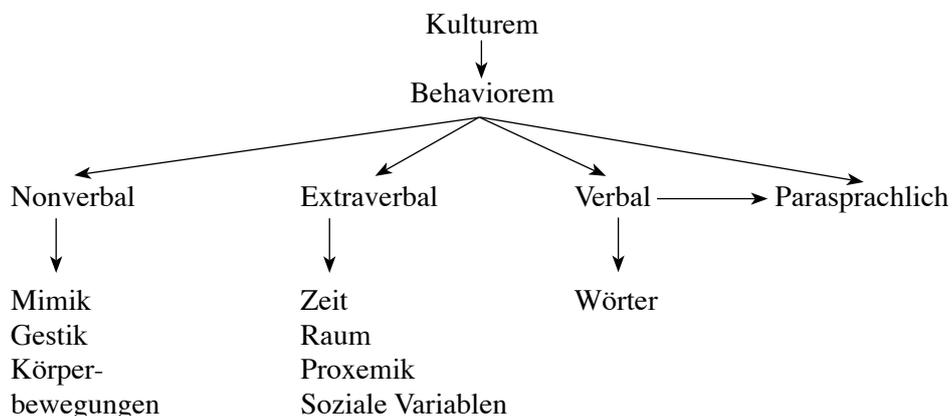


Abb. 2: Das Kulturem-Modell von Oksaar (1988: 28)

Kulturspezifische Semantisierungen nehmen in diesem Ansatz einen festen Platz ein. Sie sind unter den verbalen Behavioremen, den Wörtern, zu platzieren. Nagórko (1998: 11) schlägt vor, den Begriff Kulturem auch auf die partikuläre Lexik d.h. auf die interkulturelle Semantik zu beziehen. Dabei geht es nicht nur um einzelne Kulturnamen, Kulturidiome und sprachlich kodierte Symbole, die für die eine Kulturgemeinschaft relevant sind⁵, sondern um das gesamte Vokabular, d.h. auch die alltägliche Lexik, die leicht auf der denotativen Ebene Äquivalente in anderen Sprachen findet (sowohl Konkrete wie *Brot*, *Pudding*, *Wohnen* etc. und Abstrakte wie *Liebe*, *Freiheit*, *Toleranz*).

Sehr viele Fragen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur, und somit die Semantisierung der sprachlich-kulturellen Wirklichkeit,

⁵ Nagórko (ebd.) nennt folgende Beispiele: polnisch – „*Pan Tadeusz*“, *Orzeł Biały*, *cierpiętnictwo*, *bohater szczyzna*, deutsch – „*Faust*“, *Baron Münchhausen*, *Gemütlichkeit*.

beantwortet die von Franciszek Gruzca entwickelte *anthropozentrische Theorie wirklicher Sprachen und Kulturen* (Gruzca 1983, 1988, 1989, 1997, 2000, 2011). Im Vordergrund dieses Ansatzes steht der Mensch und seine wirklichen menschlichen Eigenschaften, sowohl sprachliche als auch kulturelle, die ihn als Sprecher und als sozial handelndes Kultursubjekt ausmachen (vgl. auch Bonacchi 2011: 18). Phylogenetisch versteht Gruzca (2000: 22) den Menschen als ein kulturfähiges und sprachgenerierendes Wesen. Dabei geht er vom idealen Sprecher-Hörer zum konkreten Sprecher-Hörer über, der eine wirkliche Sprache spricht (*Idiolekt*), eine wirkliche Kultur generiert (*Idiokultur*) und einer Gruppe angehört, deren wirkliche Sprache als *Polylekt* und wirkliche Kultur als *Polykultur* zu bezeichnen sind (Gruzca 2011). Die Grundeinheiten der Idiokultur eines konkreten Menschen lassen sich als Kultureme bezeichnen. Den Begriff Kulturem verortet Gruzca aber anders als Oksaar (1988) und Nagórko (1998). Er nimmt vor allem eine Unterscheidung zwischen Kulturem und Lexem vor. Lexeme sind die Grundeinheiten des sprachlichen Wissens und Kultureme die Grundeinheiten des kulturellen Wissens. Kultureme lassen sich weiter in Gesteme, Mimeme, Audeme, Opteme etc. einteilen und sind Bestandteile des kulturemischen Wissens, d.h. der Fähigkeit, nicht-verbale Äußerungen zu produzieren, zu verstehen, zu deuten, sich anzueignen. Die kulturspezifische Semantik wäre dementsprechend primär dem lexemischen Wissen zuzuordnen, d.h. dem Wissen über die Äußerungsformen und über die Bedeutungsformen der konkreten sprachlichen Ausdrücke. Da aber Sprache und Kultur Wirklichkeitsbereiche sind, die einen sehr breiten Konvergenzbereich aufweisen – den Bereich der glottokulturellen Eigenschaften (vgl. Bonacchi 2011: 150ff.) –, lässt sich die kulturspezifische Semantik als Schnittmenge der sprachlichen und kulturellen Eigenschaften bezeichnen. Eine klare Demarkationslinie zwischen den sprachlichen und kulturellen Eigenschaften eines Menschen kann heute nur schwierig gezogen werden und ist eher Aufgabe für die weitere Forschung auf diesem Gebiet⁶.

2. VERORTUNG DER KULTURSPECIFISCHEN SEMANTIK INNERHALB DER LINGUISTISCHEN FORSCHUNG UND DER SPRACHTHEORIEN

Kultur drückt sich in allen Bereichen der Sprache aus, vor allem aber in der Pragmatik, der Semantik und der Grammatik (vgl. Roche 2001: 16). Die linguistische Forschung zu Problemen interkultureller Kommunikation konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die Pragmatik, d.h. auf Unterschiede bei Sprechakten und größeren kommunikativen Handlungsmustern, insbesondere

⁶ Einen gelungenen Versuch der Bestimmung der Wirklichkeitsbereiche, die mit den Ausdrücken „Sprache“ und „Kultur“ erfasst werden, im Zusammenhang mit Höflichkeitsphänomenen, liefert Bonacchi (2011).

innerhalb von Gesprächen (vgl. Knapp 2004a: 415). Der Bereich der interkulturellen Grammatik wird dagegen vorwiegend ausgespart. Der interkulturellen Semantik⁷ wird ebenfalls nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt, auch wenn man schon seit langem weiß, dass die Wahrnehmung und Kategorisierung von Welt und Erfahrung in jeder Sprachgemeinschaft unterschiedlich ausgeprägt ist, und dass die sprach- und kulturbedingten Unterschiede im Bereich des Lexikons bei der Verständigung von Angehörigen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft von großer Bedeutung sind⁸. Vollmer (1995: 111) betont dabei die Verdienste der kognitiven Linguistik, die sich bemüht, kognitive Modelle zu entwickeln, nach denen die kulturelle Bedeutung eines Begriffs im Rahmen einer spezifischen Kategorisierung oder aber die Bedeutung von Bildern, Metaphern usw. von allen Angehörigen einer bestimmten Kultur oder sozialer Gruppe wie selbstverständlich geteilt wird.

Damit schafft die moderne kognitive Linguistik, die in Worten bestimmte Konzeptualisierungen entziffert, und auf deren Verankerung in dem einer Gemeinschaft zur Verfügung stehenden Wissen, in der Alltagserfahrung, in der affektiven Dimension, in axiologischen Normen und Erwartungen usw. verweist, eine große Herausforderung für die Lexikographie. Es wird immer wieder beklagt, dass die Wörterbücher des Deutschen den Wortschatz nicht kultursensitiv beschreiben, d.h. dass die lexikographischen Verfahren semantische Differenzen nicht ausreichend berücksichtigen, weil sie vor allem die allgemein-kulturelle (denotative) Ebene abzubilden versuchen und die konnotativen und idiosynkratischen Realisierungen weitgehend auslassen (z.B. Roche/Roussy-Parent 2006: 230, Kühn 2006: 8, Nagórko 1998: 32). Nagórko (ebd.) postuliert daher eine umfassende, exakte und ethnolinguistische Beschreibung der Lexik, bei welcher Worte als Kultureme fungieren. Lexik sollte in ihrer kulturellen Verankerung, in ihrem kulturellen Hintergrundwissen registriert werden. Dieser Forderung, auch wenn sie sehr erstrebenswert ist, kann nicht problemlos nachgegangen werden. Roche/Roussy-Parent (2006: 231) weisen darauf hin, dass es relativ wenig für die interkulturelle Kommunikation nutzt, wenn Begriffe in einer zielsprachlichen Systematik ausführlich und differenziert dargestellt sind, sich diese Systematik aber nicht an die Adressaten vermitteln lässt. Sie schlagen daher vor, eine gemeinsame Referenzbasis für beide Sprachen zu etablieren, was allerdings nicht

⁷ Für die linguistisch-fremdsprachendidaktische Forschung zum Thema interkulturelle Semantik lassen sich nur wenige Arbeiten nennen, darunter Müller (1981, 1994), Goddard/Wierzbicka (1999), Kühn (2005, 2006), Liedke (2008), Luchtenberg (2000), Nagórko (1998), Roche/Roussy-Parent (2006).

⁸ Die psychologische Disziplin, die diese Tatsache am intensivsten erforscht und darstellt, ist die kulturvergleichende Prototypensemantik. Diese Disziplin hat die menschliche Kognition zum Gegenstand ihrer Untersuchung gemacht, was auch als Teilbereich der kognitiven Linguistik anzusehen ist und an die Stelle der klassischen Bedeutungstheorie tritt. Zu Grundlagen der Prototypentheorie vgl. Rosch (1973), Kleiber (1993). Kulturvergleichende Überlegungen zur Prototypensemantik stellt Müller (1980, 1994) an.

sehr relativistisch ist und sich eher der universalistischen Position von Wierzbicka (1990) anschließt. Wierzbicka glaubt, dass es eine gemeinsame Basis in allen Sprachen gebe, eine *lingua mentalis*, die aus einer geringen Anzahl universeller semantischer Primes bestehe. Die würden aber in ethnischen Sprachen in unterschiedlichen Konstellationen, unterschiedlichen Bedeutungsstrukturen lexikalisiert. Diese universalistische Auffassung von Sprache und Semantik ist jedoch keine gute Arbeitshypothese für lexikographische Verfahren. In Anlehnung an Löbner⁹ (2003: 251) gehe ich davon aus, dass eine relativistische Haltung unbedingt notwendig ist, wenn man ernsthaft andere Sprachen verstehen will:

„Sie bietet die einzige Chance, dem Mechanismus zu entrinnen, nach dem wir unsere alten Sichten und Kategorisierungen auf neue Dinge anwenden. Nur wenn wir uns wirklich darauf einstellen, dass andere Sprachen anders sind als unsere eigene, werden wir überhaupt in der Lage sein, die Unterschiede zu sehen und zu begreifen. Von daher ist der Relativismus auf jeden Fall die bessere Arbeitshypothese“.

Grucza (1983: 290ff.) spricht zwar auch von der relativistischen Annäherungsweise an die menschlichen Sprachen („relatywistyczne podejście do języków ludzkich“). In der weiteren Entwicklung der wissenschaftlichen Reflexion verlässt er jedoch die diasystematische Erforschung von Sprache und Kultur und schlägt eine anthropozentrische Herangehensweise vor. Der Forschungsbereich „Anthropozentrische Kulturologie und Linguistik“ integriert Sprache und Kultur, die bis jetzt oft als autonome, selbständige Systeme aufgefasst wurden, als menschliche und gattungsspezifische Eigenschaften in den konkreten Menschen, der als ein kultur- und sprachgenerierendes, d.h. wissensgenerierendes Wesen verstanden wird (Grucza 1997, 2000, 2011). In dieser glottologischen, kulturologischen, glotto- und kulturdidaktischen, kognitiven, anthropologischen und holistischen Herangehensweise mögen Antworten auf die Fragen liegen, die universalistische und relativistische Sprachtheorien nicht beantwortet haben.

3. KULTURSPEZIFISCHE SEMANTIK – KULTURPHILOSOPHISCH, FREMDSPRACHENDIDAKTISCH UND INTERKULTURELL

Von zentraler Bedeutung für die Bestimmung und Verortung der kulturspezifischen Semantik ist der spezifische Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur. Göller (2000: 330ff.) erläutert den Zusammenhang von Sprache und Kultur aus der Perspektive der Kulturphilosophie wie folgt:

⁹ Die universalistische Perspektive wäre Löbner (ebd. 252) nach erst dann einzunehmen, wenn man einmal die Unterschiede zwischen Sprachen festgestellt und verstanden habe. Schließlich, so Löbner (ebd.), müsse es Gemeinsamkeiten geben – sonst wären wir nicht in der Lage gewesen, mit dem einzigen Kopf, den wir haben, und dem einzigen Begriffssystem sowohl die eigene als auch die andersartige andere Sprache zu verstehen.

„Menschliche Sinnstiftung, intra- oder interkulturelle Kommunikation und Interaktion wie auch menschliche Selbst-, Fremd- und Weltbezüglichkeit bzw. menschlich-kulturale Sinnbestimmung überhaupt, ist in erster Linie an die Sprache gebunden bzw. sprachlich vermittelt. Das gilt für alle Formen intra- wie interkulturellen Austausches. [...] Sprache und Kultur sind aufs engste miteinander verwoben“.

Eine wirkliche Integration von Sprache und Kultur in der fremdsprachendidaktischen Forschungsliteratur wurde bis jetzt jedoch nicht erreicht, auch wenn das Thema Kultur schon seit längerer Zeit intensiv diskutiert wird und man sich dabei oft auf die Humboldt'sche Konzeption von Sprache als einer „Weltansicht“ beruft. Gruzca (2000: 18f.) weist darauf hin, dass Kultur von der Fremdsprachendidaktik und Translatorik in der Regel immer noch im Sinne einer Ergänzung ihres traditionellen Gegenstandes – d.h. der linguistisch eingeschränkten Sprachen – behandelt wird¹⁰. Dies wird m. E. besonders in der Wortschatzvermittlung erkennbar.

In den *Fragmenten der Monographie über die Basken* geht Humboldt (1801/02, VII, 2: 602) auch auf semantische Aspekte der Sprachen ein:

„Mehrere Sprachen sind nicht ebensoviele Bezeichnungen einer Sache; es sind verschiedene Ansichten derselben. [...] Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und zu empfinden stehen in bestimmten und wirklichen Charakteren vor uns da“.

Wörter verschiedener Sprachen sind also nicht einfach verschiedene Etiketten für dieselben Sachverhalte, sie sind vielmehr verschiedene Möglichkeiten, die Sachverhalte in der Wirklichkeit zu sehen. Daher stellt Oksaar (2005: 27) mit Recht fest, dass sich Schwierigkeiten und Konfliktmöglichkeiten interkultureller Kommunikation auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen: „*Mehrsprachigkeit und Mehrkulturheit decken sich häufig nicht. Und das fängt gerade bei Wörtern als Spiegel der Kultur an*“. Bereits in der sprachlichen Wortung, so Liedke (2003: 88), werden kollektive Wissensbestände, Werten und Normen transportiert. So finden viele sprachliche Ausdrücke häufig keine unmittelbare Übersetzungsentsprechung und sind in ihrer sozialen Bedeutung bestenfalls umschreibbar.

Den Zusammenhang zwischen der Konstruktion sprachlicher Bedeutung und Kultur fasst Hall (1994: 201) in seiner Definition von Kultur als diskursive Praxis auf:

„Eine nationale Kultur ist ein Diskurs, eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassung von uns selbst beeinflusst und organisiert“.

Die Konstruktion, Zuschreibung und Deutung von Bedeutung sind dementsprechend auf Kultur, d.h. unsere kulturelle Sozialisation zurückzuführen, die im

¹⁰ Dabei gilt: „Nicht die *Kultur* bereichert die Sprache, sondern die *Sprache* ist als eine Art Bereicherung der gesamten menschlichen *Kultur* zu betrachten. Sie bildet nur einen Teilbereich der gesamten menschlichen *Kultur*, wenn auch zweifelsohne einen ganz besonderen“ (Gruzca 2000: 23).

institutionellen, fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontext nicht in dem Maße stattfinden kann, wie sie im natürlichen Muttersprachenerwerb der Fall ist. Im Bereich der Semantik ergibt sich also, so Kühn (2006: 26), dadurch ein Missverständnispotenzial, weil die Kommunikationspartner in einer interkulturellen Kommunikationssituation die Wörter so gebrauchen, wie sie diese im Laufe ihrer Sozialisation in einem spezifischen kulturellen Kontext erlernt haben. Dieser Wortgebrauch wird jeweils wechselseitig beim Kommunikationspartner unterstellt. Kulturelle Differenzen werden insbesondere dadurch nicht bemerkt, weil unterstellt wird, dass man – bei differierenden Sprachen – mit unterschiedlichen Ausdruckseinheiten auf den gleichen Sachverhalt referiert.

Der kulturspezifischen Semantik müsste man daher im Fremdsprachenunterricht, der über rein kommunikativ-pragmatische Ziele hinausgehen und die Fähigkeit zu einer erweiterten Sprach- und Kulturwahrnehmung fördern möchte, mehr Aufmerksamkeit schenken. Die Problematik der interkulturellen Semantik wird in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache aber kaum aufgegriffen¹¹. Zum einen könnte die in der interkulturellen Kommunikation fehlende Selbstverständlichkeit in der Gemeinsamkeit eines bestimmten Wissensbestandes, eines bestimmten, begrifflich geformten Denk- und Deutungsmusters für die eigene Geschichte und Lebenspraxis (vgl. Vollmer 1995: 111) zur Folge haben, dass weniger Forschung auf diesem Feld betrieben wird und daher eher selten praxisorientierte Modelle und Konzepte entwickelt werden. Zum anderen könnte man auf die fehlende bzw. oft hinterfragte Forschungsmethodik für eine derartige Feldarbeit hinweisen.

Was ist unter kulturspezifischer Semantik zu verstehen? In der Forschungsliteratur findet man keinen expliziten Versuch, kulturspezifische Semantik zu definieren. Man spricht eher von Problemen der interkulturellen Semantik, die sich auf den kulturspezifischen Wortgebrauch beziehen (Kühn 2006: 27). Kühn (ebd. 27f.) differenziert zwei Gruppen von einem solchen Wortschatz. Er spricht einerseits von kultursemantisch auffälligem, andererseits von kultursemantisch brisantem Wortschatz:

1. Kultursemantisch auffällig ist zunächst einmal derjenige Wortschatz, der nicht durch eine einfache Wortäquivalenz in anderen Sprachen wiedergegeben werden kann wie:
 - institutionsspezifische Wörter aus dem Bereich von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (z.B. *Bundestag*, *Hammelsprung*, *BAT*, *Flensburger Verkehrsünderpartei*, *Mitbestimmung*, *Seniorenheim*),
 - kulturelle Schlüsselwörter, die oft im Zentrum semantischer Netze stehen und zu Typisierungen und Stereotypisierungen verwendet werden (z.B. *Heimat*, *Ordnung*, *Arbeit*, *Umwelt*),
 - Eigennamen von Personen oder geographische Bezeichnungen mit besonderem Symbolwert (z.B. *Goethe-Institut*, *Preußen*, *Hanse*, *Kohlenpott*, *Alm*, *Tünnes und Schäl*, *Steinhäger*, *Frankfurter*),

¹¹ Auf die Erkenntnisse der kulturspezifischen Semantik wird nur in den wenigen interkulturell ausgerichteten Lehrwerken wie z.B. „Sichtwechsel“ eingegangen.

- nuancierende Wörter, mit deren Hilfe bestimmte Wortschatzbereiche stark ausdifferenziert werden (‚lexikalische Elaboration‘), z. B. im Malaysischen die lexikalische Differenzierung von Reis in *padie* (ungeschälter Reis), *beras* (ungekochter, ungeschälter Reis), *nasi* (gekochter Reis),
 - traditionsspezifische Wörter, die typisch sind für deutsche Sitten und Gebräuche, Lebensformen, Gewohnheiten, Gepflogenheiten usw. (z.B. *Oktoberfest*, *siezen*, *frühstücken*, *Gastarbeiter*, *langer Samstag*, *Osterhase*, *Frühschoppen*, *Schützenfest*, *Gartenzweg*, *Dirndl*, *Nikolaus*, *Fasching*, *Bescherung*, *Spätzle*, *Spätlese*, *Heimat*).
2. Kultursemantisch brisant ist jedoch derjenige Wortschatz, der im interlingualen Vergleich auf der Ebene der Signifikanten direkt übersetzbar ist, der sich jedoch semantisch interkulturell unterscheidet«.

Kühn (ebd.) spricht hier von interkultureller Polysemie, die er mit der deutschen *Familie* und französischen *famille* belegt, deren Bedeutungen sich kulturspezifisch unterscheiden und mit deren Gebrauch die Kommunikationsbeteiligten auch unterschiedliche Einstellungen, Wertungen, Haltungen usw. zum Ausdruck bringen. Ein anschauliches Beispiel, das semantische Differenzen zwischen der deutschen und polnischen Sprache dokumentiert, liefert Nagórko (1998: 32):

„So haben z.B. die Benennungen des Fünften Monats Mai (poln. *maj*) trotz der formalen Ähnlichkeit unterschiedliche Konnotationen. Im katholischen Polen ist der Mai der Monat, der der Gottesmutter Maria und der Erstkommunion vieler Schulkinder gewidmet ist, aber auch der Monat von besonders bei der älteren Generation beliebten Vornamen wie Zofia, Stanisław und Józef. In der gegenwärtigen deutschen Kultur, die kommerzialisiert ist, wird der Monat Mai wahrscheinlich eher mit „Spargelzeit“ assoziiert. Natürlich gibt es auch gemeinsame Konnotationen, wie ‚Frühlingsmonat‘, ‚Monat der Verliebten‘ oder ‚Tag der Arbeit‘ am Beginn des Monats u.ä.“.

Es handelt sich also um Begriffe, die zwar oft die gleiche denotative Bedeutung haben, sich jedoch hinsichtlich ihrer Konnotationen unterscheiden. Die vorliegenden Ausführungen konzentrieren sich hauptsächlich auf diese zweite Gruppe vom Wortschatz, was aus der Beobachtung resultiert, dass der Fremdsprachenunterricht über ihn noch weniger als über den kultursemantisch auffälligen Wortschatz reflektiert. Diesem Wortschatz wird aber ein besonderes Missverständnisrisiko zugeschrieben (Roche/Roussy-Parent 2006: 230):

„Trügerisch in der interkulturellen Kommunikation ist vor allem die vermeintliche Nähe zu den sprachlichen Formen (zum Beispiel bei ‚falschen Freunden‘), die Ähnlichkeit suggeriert, die in Wirklichkeit nicht gegeben ist“.

In diesem Kontext muss noch die Erkenntnis herangezogen werden, dass die Fremdsprachenlernenden meistens naiv an eine fremde Sprache herangehen und zumeist mit der unbewussten Arbeitshypothese beginnen, dass es für jedes Wort in der eigenen Sprache ein gleichbedeutendes in der anderen gibt (vgl. Löbner 2003: 230f.). Diese Hypothese bröckelt aber in dem Maße, in dem man in die neue Sprache eindringt (ebd.). Eine interessante Sicht auf die (fremd-)sprachliche Kommunikation somit die (Fremd-)Sprachdidaktik und liefert Müller-Jacquier (2008: 28):

„Richtig kommunizieren“ – und dies hat weit reichende Konsequenzen für jede (Fremd-) Sprachendidaktik – heißt also nicht unbedingt, die richtigen Wörter, Idiome, Satzkonstruktionen zu benutzen, sondern diejenigen, die beim Rezipienten die intendierten Schlussfolgerungen auslösen“.

Damit schafft er einen Perspektivenwechsel in der Fremdsprachendidaktik, die immer häufiger Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaften und der linguistischen Gesprächsanalyse mit einbezieht. Müller-Jacquier (ebd. 24f.) betont dabei, dass alle Kommunikationsprozesse, sowohl die intra- als auch die interkulturellen, auf bestimmten sprachlich-kulturellen Interaktionsvoraussetzungen basieren, z.B. auf semiotischen Wissensbeständen, auf konventionalisierten Bedeutungen von Wörtern, sprachlichen Handlungen, nonverbalen Zeichen und kulturspezifischen Werte-Orientierungen etc., kurz dem, was in der Sozialisation als „kulturell“ erworben wurde. Bedeutung müsse grundsätzlich aus dem, was die Beteiligten kommunikativ zum Ausdruck bringen, sukzessiv rekonstruiert werden: Die Beteiligten erarbeiten Bedeutung(en), und im Verlauf dieses Zeichen-Bestimmungsprozesses schließen sie auf die Gesprächsintentionen der Partner und allgemein deren Einstellungen.

4. ÜBERLEGUNGEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE ARBEIT AN DER KULTURSPEZIFISCHEN SEMANTIK IM PHILOLOGISCHEN FSU

Nachdem versucht wurde, den Stellenwert von kulturspezifischer Semantik in der interkulturellen Kommunikation wie auch im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu ermitteln, seien nun einige zentral erscheinende Punkte in Form von Handlungsempfehlungen für eine auf Interkulturalität und Sprachbewusstheit abzielende, integrierte Semantikarbeit in der philologischen Sprachdidaktik zusammengefasst. Folgende unterrichtliche Tätigkeiten und didaktische Entscheidungen sollen zur Förderung der Fähigkeit zu einer erweiterten Wahrnehmung, die kulturspezifische Semantisierungen impliziert, bevorzugt werden:

– Förderung der linguistischen Bewusstheit der Kulturen (*linguistic awareness of cultures*) in Bezug auf kulturspezifische Semantisierungen

Dieses Postulat hängt mit der Erkenntnis zusammen, dass es nicht genügt, Fremdsprachenlernende soziolinguistisch angemessen differenziertem Input auszusetzen und darauf zu vertrauen, dass sich kulturspezifisch semantisches Wissen sowie kulturspezifisch semantische Kompetenzen von allein entwickeln. Mit Knapp (2002: 68) gehe ich davon aus, dass die Deutung von nicht explizit Gesagtem in der Kommunikation mit Angehörigen einer fremden Kultur schwieriger ist als in der Kommunikation mit Angehörigen der eigenen Kultur. Daher sollte die philologische Sprachausbildung als Kombination der intensiven kommunikativen Praxis mit der einhergehenden Bewusstheitsförderung konzi-

piert werden. Sprachbewusstheit kann sich dabei am besten in der bewussten (mündlichen wie schriftlichen, monologischen wie dialogischen) Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen und sprachinternen Bedeutungsmustern selbst, in der linguistischen Analyse sprachlicher Strukturen oder der literaturwissenschaftlichen Ausleuchtung bedeutungskonstituierender oder nuancierender Sprachtechniken entwickeln (vgl. Joachimsthaler 2001: 86)¹². So gesehen ist eine explizite Kognitivierung und Bewusstmachung der kulturspezifischen Bedeutungsmuster im philologischen FSU begründet.

Kognitivierende und metasprachliche Reflexion fördernde Lehr- und Lernverfahren tragen zur Entwicklung der *linguistischen Bewusstheit von Kulturen*¹³ bei, die im philologischen Lehr- und Lernkontext besonders anzustreben ist. Das Konzept der LAC wird von Müller-Jacquier (2000: 24) folgend ausgelegt:

“Linguistic awareness of cultures means the following:

All cultural differences are “hidden” in linguistic manifestations. The expressions of cultural difference are found in all languages and they can be classified in different grammatical and lexical categories or even be expressed non verbally. They are presented in culture specific explicit or implicit forms by both speakers and listeners. This further means, that there is a source of mutual misunderstanding, if these linguistic indicators or manifestations are not perceived by the interactors”.

Die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Semantisierungen nimmt in diesem Konzept einen festen Platz ein. Müller-Jacquier (ebd. 27) spricht hier von *sozialen Bedeutungen/Lexikon*¹⁴ und weist darauf hin, dass die Interagierenden in interkulturellen Situationen sehr genau mögliche unterschiedliche, kognitiv-emotionale Repräsentationen von Wortbedeutungen beachten müssen und versuchen müssen, diese aus den kontextualisierten Äußerungen der Interaktionspartner zu erschließen. Darüber hinaus gehe ich mit Müller-Jacquier (ebd. 20ff.) davon aus, dass interkulturelle Kommunikationsprobleme in den Materialien und Trainings der interkulturellen Kommunikation oft nur durch psychologische Einsichten in unterschiedliche Werte-Orientierungen der Interagierenden erklärt werden, ohne dass man eine explizite Dokumentation und Analyse der konkreten zugrunde liegenden verbalen und nonverbalen Interaktionshandlungen vornimmt. Eine solche Konzentration auf psychologisch erklärte Interaktionsvoraussetzungen birgt jedoch in Real- und Trainingssituationen die Gefahr, dass auf der Grundlage eigenkultureller Kommunikationsregeln vorschnell auf Einstellungen des fremdkulturellen Gegenüber geschlossen wird (ebd.).

¹² Joachimsthaler spricht hier vom sprachpraktischen Scharfsinn.

¹³ *Linguistic Awareness of Culture* ist ein Trainingskonzept von Müller-Jacquier (2000), das linguistische Kategorien zur Beschreibung typischer interkultureller Interaktionsprobleme vermittelt.

¹⁴ Andere kommunikationsrelevante Bereiche, die zur Beschreibung typischer interkultureller Interaktionsprobleme vermittelt werden, sind *Sprechhandlungen/Sprechhandlungssequenzen, Gesprächsorganisation: Konventionen und Diskursablauf, Themen, Direktheit/Indirektheit, Register, paraverbale Faktoren, nonverbale Faktoren, kulturspezifische Werte/Einstellungen, kulturspezifische Handlungen*.

Philologische Sprachausbildung, die eine weitaus differenziertere und komplexere Konzeptualisierung von Sprache und Kultur als andere Lehr- und Lernkontexte anstrebt, sollte daher den Studierenden linguistische Werkzeuge und Zugänge für den Umgang mit interkulturellen Kommunikationsproblemen, der auch kulturspezifische Semantik impliziert, anbieten. Die Förderung der linguistischen Bewusstheit von Kulturen ist meiner Meinung nach eine unabdingbare Komponente der philologischen Sprachausbildung und bedarf einer didaktischen Umsetzung in Form von entsprechenden Lernmaterialien und methodischen Konzepten. Als sinnvolles, eigenständiges Lernziel sollte sie dabei nicht einfach nebenbei, sondern in speziellen Lehrveranstaltungen verfolgt werden, wie Bickes (2009: 465) ausführt:

„Gerade im wissenschaftlich geprägten, akademischen Milieu erscheint es daher sinnvoll, ergänzend zur sprachpraktischen Einübung studienrelevanter kommunikativer Fertigkeiten in zusätzlichen, begleitenden **kognitivistischen Lehrveranstaltungen** auf einem angemessenen Abstraktionsniveau gemeinsam mit den ausländischen Lernenden über die sie umgebenden gesellschaftlichen Symbolisierungsweisen und zielsprachlichen Kodifizierungstypen zu **reflektieren**“ (Hervorhebung M.P.)

Zur Umsetzung dieses Postulats werden didaktische Entscheidungen vorgeschlagen wie:

– Einsatz der interkulturellen Migrationsliteratur im FSU¹⁵

Dieses Postulat ist auf die Erkenntnis zurückzuführen, dass die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und die Sensibilisierung für kulturelle Divergenzen und Spezifika im institutionalisierten Lernkontext im Ausland hauptsächlich über Texte erfolgt, wobei Texte in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art verstanden werden (vgl. Altmayer 2006: 55). Eine besondere Rolle wird dabei den literarischen Texten wegen ihres Sinn- und Deutungspotenzials zugeschrieben. Interkulturelle Texte bieten in idealer Weise den notwendigen Semantisierungskontext, um über kulturspezifische Bedeutungen reflektieren zu können (vgl. Kühn 2006: 55).

Mit interkulturellen Texten meine ich literarische Schriften, die als interkulturelle Erfahrungsberichte, interkulturelle Tagebuch-Geschichten, interkulturelle Mentalitätsgeschichten, interkulturelle Reiseberichte, interkulturelle autobiographische Schriften, interkulturelle Feuilletons etc. verstanden werden können, und die sich verstärkt den Fragen der subjektiven Wahrnehmung und Deutung einer anderen Sprache und Kultur, den kulturellen und sprachlichen Unterschieden, dem Kulturvergleich sowie Kulturschock etc. zuwenden. In den letzten Jahren haben wir mit einem wahren Erscheinungsboom einer solchen Literatur zu tun, was auf die Prozesse der Globalisierung, Internationalisierung, Migration und Postkolonialismus zurückgeführt werden kann. Es handelt sich

¹⁵ Zu den Möglichkeiten des Einsatzes der interkulturellen Migrationsliteratur im FSU ausführlicher in Pieklarz (2011).

dabei meistens um autobiographisches Erzählen, dessen Handlungskern eine jahrelange Begegnung mit dem Fremden bildet. Diese literarischen Texte stammen von Autorinnen und Autoren, die als Erwachsene aus unterschiedlichen (wirtschaftlichen, beruflichen, familiären, abenteuerlichen) Gründen ins fremde Ausland gegangen sind und sich dort eine Existenz aufgebaut haben. Im Spiegel des Anderen/Fremden nehmen sie ihre eigene Identität wahr und diskutieren sie vor dem Hintergrund der anderen sprachlichen und kulturellen Wirklichkeit. Dabei schildern sie oft detailliert die Entwicklung ihrer sprachlich-kulturellen Identität, reflektieren ihre Wahrnehmung, kulturelle und sprachliche Determiniertheit des Denkens sowie nicht selten Struktur und kulturelle Semantik ihrer Mutter- und Zweitsprache. Ihre Narrationen können auch als Alltagstheorien, bzw. subjektive Theorien analysiert werden¹⁶. Zu diesen Schriften zählen u.a. die folgenden:

- Hoffman, Eva 2001²: *Lost in Translation. Ankommen in der Fremde*. Frankfurt am Main: Neue Kritik¹⁷.
- Wojciechowski, Krzysztof 2000: *Moi kochani Niemcy*, Gdańsk: Mefisto, (die deutsche Übersetzung: 2002: *Meine lieben Deutschen*, Berlin: Westkreuz-Verlag)¹⁸,
- Möller, Steffen 2008: *Viva Polonia: Als deutscher Gastarbeiter in Polen*, Frankfurt/M.: Scherz¹⁹,
- Reitschuster, Boris 2009: *Russki extrem. Wie ich lernte, Moskau zu lieben*, Berlin: Ullstein²⁰,
- Hugues, Pascale 2000: *Deutsches Glück*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt²¹,
- Moor, Dieter 2010³: *Was wir nicht haben, brauchen Sie nicht. Geschichten aus der arschlochfreien Zone*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt²².

Vor allem die Autobiographie *Lost in translation. Ankommen in der Fremde* von Eva Hoffman widmet sich vielen Fragen, die mit der Verwobenheit von Sprache und Kultur, dem Sprachenlernen und den kulturspezifischen Semantisierungen zusammenhängen. Interessant im Kontext der vorliegenden semantischen Überlegungen sind Erfahrungen der Hauptprotagonistin, welche als eine Auseinandersetzung mit der strukturalistischen und dekonstruktivistischen Sprachauffassung verstanden werden können:

¹⁶ Forschungsmethodologisch ist festzustellen, dass es sich bei den hier ausgewählten literarischen Texten um retrospektive Narrationen handelt, die subjektiv Erlebtes in Zusammenhänge einbinden, Erinnerung in Erzählung überführen und das sprachliche Selbst inszenieren. Die literarische Gattung lässt sich für diese Texte nicht einfach bestimmen. Ich entscheide mich für die Bezeichnung *feuilletonistische Migrationsliteratur*, auch wenn sie nicht ausreichend neutral und präzise ist. Andere Gattungsbezeichnungen scheinen mir entweder allzu umfassend (*interkulturelle Literatur*) oder zu reduktionistisch (*Ausländerliteratur*).

¹⁷ Erfahrungen einer Polin mit der englischen Sprache und der kanadischen Kultur.

¹⁸ Erfahrungen eines Polen mit den Deutschen, der deutschen Sprache und Kultur.

¹⁹ Erfahrungen eines Deutschen mit der polnischen Sprache und Alltagskultur.

²⁰ Erfahrungen eines Deutschen mit der russischen Alltagskultur und Sprache.

²¹ Erfahrungen einer Französin mit der deutschen Mentalität und Alltagskultur.

²² Erfahrungen eines Schweizer im Land Brandenburg.

„Aber das Problem besteht vor allem darin, daß das Bezeichnende vom Bezeichneten abgetrennt worden ist. Die Wörter, die ich jetzt lerne, stehen nicht auf die gleiche unangefochtene Art für Dinge wie Wörter in meiner Muttersprache. »Fluß« hatte im Polnischen einen lebendigen Klang, er war erfüllt vom Wesen einer Flußlandschaft, meiner Flüsse, von meinem Eintauchen in Flüsse. Auf Englisch klingt »river« kalt – es ist ein Wort ohne Aura. Es besitzt für mich keine Assoziationen, die sich angesammelt haben, und es hat nicht den leuchtenden Schleier zusätzlicher Bedeutungen. Es beschwört nichts“ (116).

„Wenn meine Freundin Penny mir erzählt, daß sie neidisch ist, oder glücklich, oder enttäuscht, versuche ich angestrengt, nicht aus dem Englischen ins Polnische zu übersetzen, sondern zu der Quelle des Wortes zurückzufinden, zu dem Gefühl, dem es entspringt“ (117).

„Ich werde zu einer wandelnden Verkörperung strukturalistischen Denkens. Ich kann es nicht ändern, ich weiß, daß Wörter nur Wörter sind. [...] Nein, dieses radikale Trennen zwischen Wort und Ding ist eine ausdörrende Alchimie, die der Welt nicht nur jede Bedeutung entzieht, sondern auch die Farben, die Schrammen, die Schattierungen – ihre eigentliche Existenz. Es ist der Verlust eines Lebenszusammenhangs“ (117).

Gerade wegen der zahlreichen metasprachlichen Reflexionen und der subjektiven Theorien, die die Erzähler vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen mit der fremden Sprache und Kultur konstruieren, bietet sich besonders an, diese literarischen Schriften in die philologische Sprachpraxis zu integrieren. Erlebnisse, Sichtweisen und Überlegungen anderer können mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gesetzt werden und auf diese Art und Weise die Aha-Erlebnisse auslösen.

– Einsatz von Aufgaben- und Übungsformen zur Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begrifferschließung

Die Arbeit an der kulturspezifischen Semantik kann auch textungebunden stattfinden, d.h. Auseinandersetzungen um Wortbedeutungen können auch geführt werden, indem man traditionelle lexikalische Übungen einsetzt. Es handelt sich dabei um Übungen, in denen soziokulturelle Bedingtheit konnotativer Wortbedeutungen transparent gemacht wird. Grau/ Würffel (2003: 313) in Anlehnung an Müller (1994) und Bachmann et al. (1996) schlagen folgende Aufgaben und Übungsformen zur Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begrifferschließung vor²³:

– „Untersuchung eines Wort- (Brot) oder erweiterten Begriffsfeldes (Essen und Trinken), um seine konnotativen Bedeutungen, seine Verknüpfungen mit anderen Wörtern, seine Differenzen, die ihn eingrenzenden Kriterien etc. zu erfassen. Solche Begriffsrecherchen können erst als Assoziogramme im Hinblick auf die eigene Sprache und anschließend evtl. in Feldforschungsprojekten real oder virtuell (als Internetrecherchen) im Hinblick auf die Fremdsprache durchgeführt werden. Letzteren sollte eine Liste bedeutungsrelevanter Fragen zugrunde liegen.

– Bedeutungscollagen aus Bildern, um die Funktionen und Begriffsnetzungen eines Wortes nicht nur sprachlich, sondern auch visuell darzustellen und eventuell auch kulturspezifische Prototypen kennenzulernen.

²³ Veranschaulichung solcher Aufgaben und Übungen auch in Häussermann/Piepho (1996).

- Aus Assoziogrammen von Muttersprachlern zu einem Begriff Mehrfachnennungen herausziehen, um auf diese Weise Kulturmengen zu bestimmen und diese mit eigenen Kulturmengen zu kontrastieren.
- Begriffe auf Skalen oder in Koordinatensysteme eintragen, um ihre Vernetzungen und hierarchische Strukturen visuell sichtbar zu machen“.

Da man solche Übungen in den traditionellen Lehrwerken für DaF nicht findet²⁴, darf es nicht verwundern, dass im philologischen Sprachunterricht selten über Begriffe reflektiert wird. Daher wird hier auf die Notwendigkeit der Entwicklung und der Integration von Aufgaben- und Übungsformen zur Sprachreflexion über Begriffsbildung und -erschließung in der philologischen Sprachausbildung plädiert.

- Nutzung von Korpora und anderen Onlinere Ressourcen

Da Wörterbücher den Wortschatz nicht kultursensitiv beschreiben und somit kulturspezifische Semantisierungen nicht vermittelt werden, lohnt es sich, nach anderen Zugängen zur kulturdeterminierten Bedeutung zu suchen. Eine mögliche Lösung stellt in dieser Hinsicht das korpusbasierte Lernen dar.

Der Nutzen öffentlich zugänglicher Korpora für Belange des Fremdsprachenunterrichts ist vielfältig und wird seit einigen Jahren vor allem von anglistischen Korpuslinguisten propagiert (z.B. Mukherjee 2008). Wie mehrere Korpuslinguisten und Fremdsprachendidaktiker betonen, bieten Korpora ein authentisches, kontextgebundenes Sprachmaterial für den gesteuerten Spracherwerb und helfen, ein Gefühl für sprachliche Angemessenheit zu entwickeln (vgl. Schneider/Ylönen 2008: 139)²⁵. Die deutschen sprachlichen Korpora sind leider noch nicht mit dem Angebot der in der englischen Sprachwissenschaft verfügbaren Korpora vergleichbar (vgl. Costa 2008). Augenblicklich wird zwar an allen relevanten Ressourcen gearbeitet²⁶, solange jedoch ein repräsentatives Referenzkorpus für das gesprochene und geschriebene Deutsch nicht vorhanden ist, kann man auch einfache Onlinerecherchen für den gesteuerten Spracherwerb nutzen. Zum Beispiel durch Google-Recherchen können sich Philologen mit wenigen Mausklicks ein umfassendes Bild davon machen, wie lexikogrammatistische Einheiten von Muttersprachlern verwendet werden, in welchen Textsorten oder Sprachverwendungssituationen sie typischerweise auftreten, welches die häufigsten Kollokationspartner eines bestimmten Wortes sind oder

²⁴ Ausnahme: interkulturell ausgerichtete Lehrwerke wie »Sichtwechsel« oder »Sprachbrücke«.

²⁵ Mukherjee (2008: 55) stellt aber fest, dass es trotz der großen Zahl an Vorschlägen für korpusbasierte Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht nach wie vor eine große Lücke zwischen dem, was die angewandte Korpuslinguistik anbieten kann, und dem, was die durchschnittliche Lehrperson im Unterricht mit Korpora tut, gibt. Daher plädiert er für die Vermittlung einer grundlegender *corpus literacy* in der Lehrerbildung.

²⁶ Zu erwähnen ist vor allem die Datenbank-DGD (<http://agd.ids-mannheim.de/html/dgd.shtml>) und das DAAD-Projekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>).

welche Bedeutung mit Hilfe einer Formulierung am häufigsten zum Ausdruck gebracht wird.

- Sprach-, kultur- und kognitions- und kommunikationswissenschaftliche Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Semantik im philologischen FSU

Ebenfalls relevant scheint die Beschäftigung mit Erkenntnissen der Sprach-, Kultur-, Kognitions- und Kommunikationswissenschaften zu sein, welche parallel zur sprachpraktischen Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Bedeutungen stattfinden soll. Die Philologen sollen die Möglichkeit haben, zu erkennen, welche Rolle Sprache für menschliches Verhalten spielt und wie sie dieses beeinflusst. Dabei sollen tiefgehende Zusammenhänge zwischen Sprache, Kultur, Zivilisation und kulturbedingter Fremdwahrnehmung erkannt werden. Durch bewusste Sprachbetrachtung und Analyse eigenen Sprachverhaltens sollen sie mehr über eigene Kognitionen erfahren und entdecken, dass Wort und Gegenstand nicht übereinstimmen, dass gleiche Dinge in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bezeichnungen besitzen, Sprache und Verhaltensweisen sich ständig wandeln und jeder Mensch, je nach Standpunkt und Interessen, seine Umgebung anders wahrnimmt, so dass Situationsbeschreibungen zugleich Tatsachen und deren Wertungen beinhalten und insofern ein Abbild davon geben, was im Betrachter selbst vorgeht.

Zu den Fachgebieten, die aufgrund ihrer Inhalte für die Germanistikstudierenden einen starken Bezug zu dem fremden Lebensraum herstellen, gehören hauptsächlich die Sprachpraxis und die Landeskunde. Die Bedeutung und der Ertrag der Sprachwissenschaft für die Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprache und Kommunikation werden im Germanistikstudium nicht immer genügend herausgestellt. Das Fachgebiet angewandte Linguistik mit neueren Teildisziplinen wie z.B. der anthropologischen Linguistik, der Sozio-, Psycho-, Pragma-, Text-, Gesprächslinguistik etc. birgt jedoch ein großes Potenzial zur Lösung der sprach- und kommunikationsbezogenen Probleme. Darüber hinaus kann das Fachgebiet studentische Alltagserfahrungen mit Sprache und Kommunikation einbeziehen, was Aha-Erlebnisse hervorrufen und entdeckendes Lernen fördern kann. Dabei muss betont werden, dass sich diese Probleme nicht notwendig an disziplinäre Grenzen halten und dass für ihre Beschreibung vorhandene linguistische Erkenntnisse auch nicht immer ausreichen (vgl. Knapp 2004b: XVIII). Das Streben nach Problemlösungen bringt es mit sich, dass angewandte Linguistik oft über den vorhandenen linguistischen Forschungsstand hinausgehen und gegenstandsbezogen neue Methoden und theoretische Konzepte entwickeln muss. Dabei nimmt sie auch auf andere Disziplinen Bezug, wie z.B. Kultur- und Kognitionswissenschaften etc. Daher ist eine Beschäftigung mit der kulturspezifischen Semantik, die Erkenntnisse der angewandten Linguistik und anderer verwandter Disziplinen impliziert, im philologischen Unterricht gerechtfertigt und empfehlenswert.

5. VORSCHLAG EINER KULTURSPEZIFISCHEN BEDEUTUNGSVERMITTLUNG IM INTERKULTURELLEN PHILOLOGISCHEN FSU

Bei dem im vorliegenden Beitrag skizzierten Ansatz geht es darum, die Wortbedeutungen, die den Fremdsprachenlernenden oft so offensichtlich und plausibel vorkommen zu hinterfragen und somit auf die Relevanz der Beschäftigung mit den kulturspezifischen Semantisierungen im interkulturellen philologischen Sprachunterricht hinzuweisen. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Erlernen einer fremden Sprache besonders im Falle der mehrsprachigen Philologen nicht nur funktionale, instrumentelle Relevanz hat. Die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird zwar als zentrales Ziel sowohl im Fremdsprachenunterricht, als auch in der ‚interkulturellen Germanistik‘ angesehen (vgl. Thum 1985: 332), sie soll aber besonders in der philologischen Sprachausbildung eine intensive Begegnung und Auseinandersetzung mit eigen- und fremdkulturellen Wahrnehmung- und Deutungsmustern, Diskursen, narrativen Strukturen, Werten, Traditionen, Identitäten und Habitus als wichtige Bausteine für die Ermöglichung eines interkulturellen Dialogs einschließen.

Gogolin (2003: 98ff.) unterscheidet in Anlehnung an Hohmann (1987) zwei Grundpositionen zum interkulturellen Lernen, die sich etabliert haben: zum einen den begegnungsorientierten und zum anderen den reflexiv orientierten (konfliktorientierten) Ansatz. Letzterer bezeichnet solche Herangehensweisen, die sich mit der Aufdeckung struktureller Barrieren befassen, die der prinzipiell gleichberechtigten Existenz verschiedener Sicht- und Lebensweisen in pluralen Gesellschaften entgegenstehen (Gogolin 2003: 98, vgl. auch Altmayer 2004a: 8). Pädagogisches Handeln soll demzufolge darauf abzielen, kulturelle Selbstverständnisse und Praktiken zu thematisieren, sie zu anderen ins Verhältnis zu setzen und Ursachen und Wirkungen derselben zu betrachten (vgl. ebd. 99).

Der reflexiv-orientierte Ansatz eignet sich meiner Meinung nach hervorragend zur Förderung der linguistischen Bewusstheit von Kulturen, die kulturspezifische Semantik impliziert. In Anlehnung an Vollmer (1995: 120f.) schlage ich daher folgende übergreifende Lernziele in der Auseinandersetzung mit der kulturspezifischen Semantik auf dem Wege zur Schulung der linguistischen Bewusstheit von Kulturen und der interkulturellen Handlungskompetenz im philologischen FSU vor:

- die Einsicht zu vermitteln, dass Wahrnehmungen und Benennungen/ Interpretationen kulturspezifisch vorgeprägt und an die eigenen Erfahrungen, die individuelle Lebenswelt und gesellschaftliche Praxis gebunden sind, aus der man kommt.
- die Sensibilität für die kulturell vermittelte Bedeutungskonstruktion muttersprachlicher wie fremdsprachlicher Begriffe und Sprechhandlungen zu entwickeln.

- die Erkenntnis zu vermitteln, dass die Bedeutungen von Dingen, Vorgängen und Handlungen in einer Gesellschaft historisch gewachsen sind und sich weiter (verändern) können.
- die Fähigkeit zum Erschließen/Inferenzieren fremder Bedeutungen und/oder Implikaturen als einem ständigen Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung zu fördern,
- die Einsicht zu vermitteln, dass der Bedeutungserwerb in der Zielsprache/Zielkultur nur schrittweise erfolgen kann,
- das Wissen zu vermitteln, dass einzelne Begriffe (in der L1 wie in jeder L2) nicht isoliert bestimmbar sind, sondern dass auch die Beziehungen zwischen ihnen kulturspezifisch vermittelt sind.

Die folgende Abbildung 3 stellt eine Zusammenfassung und zugleich einen Vorschlag holistisch gesehenen Umgangs mit kulturspezifischer Semantik im interkulturellen philologischen Fremdsprachenunterricht dar:

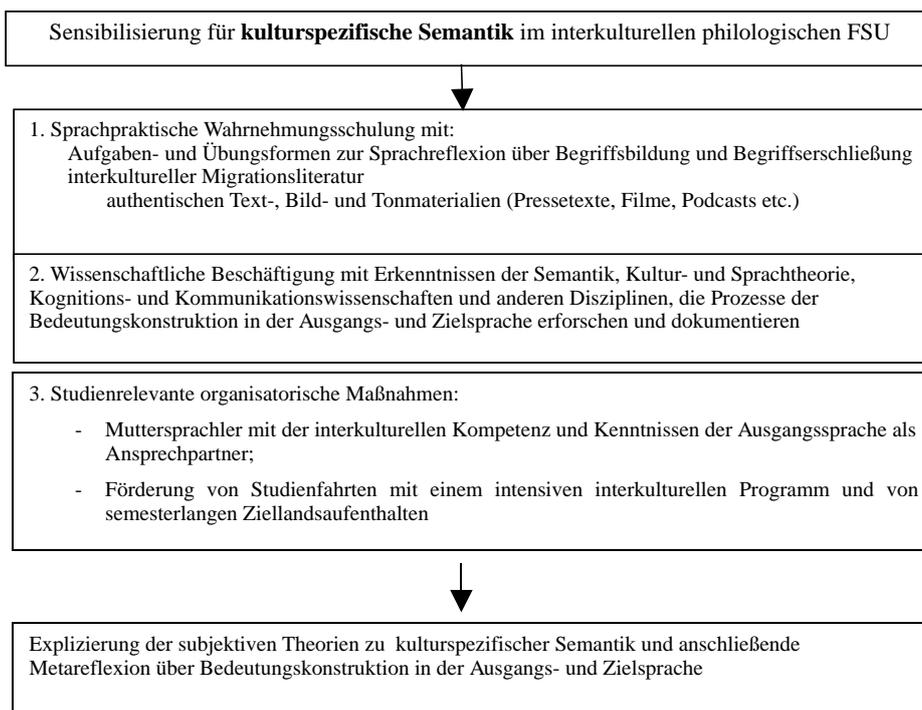


Abb. 3: Holistischer Umgang mit kulturspezifischer Semantik
im interkulturellen philologischen FSU

Ebene 1 bezieht sich dabei auf die sprachpraktische Ausbildung im Bachelor-Studium (*studia licencjackie* in Polen). Ebene 2 wäre in den höheren Semestern (ab dem 5. Semester) des Bachelor-Studiums und im Masterstudium (*studia ma-*

gisterskie) zu postulieren. Ebene 3 betrifft die didaktischen und studienorganisatorischen Entscheidungen²⁷. Damit schließt sich diese Konzeption auch der Forderung von Grucza (1992: 61) an, der die Aufgabe der Glottodidaktik darin sieht, der allgegenwärtigen menschlichen Tendenz zur vereinfachten, schematischen und oft von Voreingenommenheiten/Vorurteilen begleiteten Evaluation der anderen/fremden sprachlich-kulturellen Wirklichkeit entgegenzuwirken und die wirklichkeitsgemäße Wahrnehmung und Interpretation derjenigen zu unterstützen:

„Z jednej strony glottodydaktyka musi – także z czysto komunikacyjnych powodów – przeciwdziałać powszechnej ludzkiej tendencji do uproszczonej i schematycznej ewaluacji, często wypaczonej uprzedzeniami, a z drugiej strony podjąć działania zmierzające do wykształcenia racjonalnych postaw wobec inności i/lub obcości prezentowanej językowo-kulturowej rzeczywistości” (Grucza 1992: 61).

Dabei darf sich die Glottodidaktik nicht darauf einschränken, die sprachlich-kulturelle Wirklichkeit nur deskriptiv zu präsentieren, was lange als Aufgabe der Landeskunde im FSU galt. Sie soll sie vielmehr konfrontativ erklären, sowohl Sprache als auch Kultur (ebd.):

„Glottodydaktyka nie może się w żadnym razie ograniczyć li tylko do jej deskryptywnej prezentacji, lecz musi ponadto konfrontatywnie objaśnić nie tylko obcy język, lecz także obcą kulturę” (ebd.).

Die vorgeschlagene reflexive Arbeit an der kulturspezifischen Semantik im philologischen Fremdsprachenunterricht zielt somit darauf ab, die sprachlich-kulturelle Wirklichkeit im philologischen Fremdsprachenunterricht zu reflektieren und zu erklären. Damit werden auch die Postulate des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts befolgt, indem die Sensibilität gegenüber der anderen/fremden sprachlich-kulturellen Wirklichkeit entwickelt wird.

LITERATUR

- ALTMAYER, C. (2004a): ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3).
- ALTMAYER, C. (2004b): *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München.
- ALTMAYER, C. (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘, in: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 35, 44-59.
- BACHMANN, S./GERHOLD, S./WESSLING, G. (1996): Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel-neu, in: *Zielsprache Deutsch* 27 (2), 77-91.

²⁷ Diese Konzeption erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit

- BICKES, G. (2009): Sprache im hochschulbezogenen fremdsprachlichen Deutschunterricht, in: LIEBERT, W.-A./ SCHWINN, H. (ed.): *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*, Tübingen, 447-469.
- BONACCHI, S. (2011): *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*, Warszawa.
- COSTA, M. (2008): Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel, in: *Deutsch als Fremdsprache* 45, 3, 133-139.
- ERTELT-VIETH, A. (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*, Tübingen.
- ERTELT-VIETH, A./DENISOVA-SCHMIDT, E. (2006): Kulturbedingte Unterschiede und Verstehensprobleme („Lakunen“) zwischen russischen und deutschen WissenschaftlerInnen, in: BARKOWSKI, H./ WOLFF, A. (ed.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Umbürche*, Regensburg, 185-206.
- GODDARD, CH./WIERZBICKA, A. (1999): Sprache, Kultur und Bedeutung: kulturvergleichende Semantik, in: PÖRINGS, R./SCHMITZ, U. (ed.): *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen, 135-158.
- GOGOLIN, I. (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 96-102.
- GÖLLER, TH. (2000): *Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*, Würzburg.
- GRAU, M./WÜRFFEL, N. (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation, in: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J.(ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 312-314.
- GRUCZA, F. (1983): *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA, F. (1989): Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności, in: GRUCZA, F. (ed.): *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa, 9-49.
- GRUCZA, F. (1992): Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej, in: GRUCZA, F. (ed.): *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum ILS UW, Zaborów, 5-8listopada 1987*, Warszawa, 9-70.
- GRUCZA, F. (1997): Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki, in: GRUCZA, F. / DAKOWSKA, A. (eds.): *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, 7-21.
- GRUCZA, F. (2000): Kultur aus Sicht der Angewandten Linguistik, in: SCHLOSSER, H. D. (ed.): *Forum Angewandte Linguistik. Band 38. Sprache und Kultur*, Frankfurt a. M. et al., 17-29.
- GRUCZA, F. (2011): Lingwistyka i kulturologia antropocentryczna: Co łączy, co dzieli te dziedziny? (im Druck)
- HALL, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*, Hamburg.
- HÄUSSERMANN, U./PIEPHO, H.-E. (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München.
- HOHMANN, M. (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? in: *Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) Informationen*, 17, 98-115.
- HUMBOLDT, W. V. (1908): Fragmente der Monographie über die Basken, in: LEITZMANN, A. (ed.): *Wilhelm von Humboldts Werke 1801/1802*, Berlin.
- JOACHIMSTHALER, J. (2001): Wieviel Germanistik braucht die Grammatik? Hochschuldidaktische Überlegungen zum sprachpraktischen Unterricht in der polnischen Germanistik, in: ENGEL, U. (ed.): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht – aus polnischer Sicht. Beiträge zu den Karpacz-Konferenzen 1999 und 2000*, DAAD [S.I.], 80-90.
- KLEIBER, G. (1993): *Prototypensemantik. Eine Einführung; übersetzt von Michael Schreiber*, Tübingen.
- KNAPP, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive, in: AUERNHEIMER, G. (ed.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen, 63-78.

- KNAPP, K. (2004a): Interkulturelle Kommunikation, in: KNAPP, K. et al. (ed.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Tübingen und Basel, 409-430.
- KNAPP, K. (2004b): Vorwort, in: KNAPP, K. et al. (ed.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Tübingen und Basel, XVII-XX.
- KÜHN, P. (2005): Toleranz und Toleranzkultur. Plädoyer für eine interkulturelle Semantik, in: KLEINBERGER G./HÄCKI BUHOFER, A./PIIRAINEN, E. (ed.): „Krieg und Frieden“ – *Auseinandersetzung und Versöhnung in Diskursen*, Tübingen, 65-89.
- KÜHN, P. (2006): *Interkulturelle Semantik*, Nordhausen.
- LIEDKE, M. (2003): Eindruck und Diskurs. Zur auditiven Wahrnehmung von Sprecheridentität bei Fremdsprachigkeit, in: DE FLORIO-HANSEN, I./HU, A. (ed.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen, 85-105.
- LIEDKE, M. (2008): Kulturvergleichende Bedeutungsvermittlung, in: *Der Deutschunterricht*, 5, 37-45.
- LÖBNER, S. (2003): *Semantik. Eine Einführung*, Berlin.
- LUCHTENBERG, S. (2000): Interkulturelle Wortschatzarbeit, in: KÜHN, P. (ed.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, Hildesheim, 223-248.
- MUKHERJEE, J. (2008): Anglistische Korpuslinguistik und Fremdsprachenforschung: Entwicklungslinien und Perspektiven, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 1, 31-60.
- MÜLLER, B.-D. (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, 102-119.
- MÜLLER, B.-D. (Hrsg.) (1981): *Konfrontative Semantik: zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*, Weil der Stadt.
- MÜLLER, B.-D. (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, München.
- MÜLLER-JACQUIER, B. (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls, in: BOLTEN, J. (ed.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, Leipzig, 20-49.
- MÜLLER-JACQUIER, B. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen, in: *Der Deutschunterricht* 5, 21-35.
- NAGÓRKO, A. (1998): Zwei Sprachen, zwei Welten – Deutsch als Sicht eines Polen/einer Polin, in: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 9-33.
- OKSAAR, E. (1988): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Hamburg.
- OKSAAR, E. (2005): Probleme interkultureller Kommunikation: kulturemtheoretische Überlegungen, in: LEEWEN, E. C. (ed.): *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachenzentrums*. 25-34.
- PIEKLARZ, M. (2011): Wahrnehmungsschulung mit der feuilletonistischen Migrationsliteratur im interkulturellen philologischen Fremdsprachenunterricht, in: KACZMAREK, D./MAKOWSKI, J./MICHON, M./WEIGT, Z. (ed.), *Felder der Sprache. Felder der Forschung*, Łódź, 343-362.
- ROCHE, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen.
- ROCHE, J./ROUSSY-PARENT M. (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation, in: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 228-250.
- ROSCH, E. (1973): Natural Categories, in: *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- ROST-ROTH, M. (1994): Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 93, 9-45.
- SCHNEIDER, B./YLÖNEN, S. (2008): Plädoyer für eine Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache, in: *Deutsch als Fremdsprache* 45, 3, 139-150.
- SCHWARZ, M./CHUR, J. (2004⁴): *Semantik. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen.
- SPIEGEL-SPECIAL (2005): Nach eigenem Gusto, 5/2005, 78-79.
- THUM, B. (1985): Auf dem Wege zu einer interkulturellen Germanistik, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11, 329-341.

-
- VOLLMER, H. J. (1995): Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachlernkonzept, in: BREDELLA, L.(ed.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen*, Bochum, 104-127.
- WIEDENMANN, U./WIERLACHER, A. (2003): Blickwinkel, in: WIERLACHER, A./BOGNER, A. (ed.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, 210-214.
- WIERLACHER, A./WIEDENMANN, U. (1996): Blickwinkel der Interkulturalität. Zur Standortbestimmung der interkulturellen Germanistik, in: WIERLACHER, A./STÖTZEL G. (ed.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, München, 23-64.
- WIERZBICKA, A. (1990): *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, in: MIODUNKA, W. (ed.): *Język polski w świecie*. Warszawa-Kraków, 71-104.