Rudi Camerer

Plurikulturelle Kompetenzen: Anmerkungen zur Theorie und Praxis

Abstract: Die Vielfalt theoretischer Ansätze zur Kulturanalyse hat den Blick auf pragmatische Aspekte interkultureller Kommunikation häufig verstellt. Bis heute werden plurikulturelle / interkulturelle Kompetenzen oft getrennt von Sprachkompetenzen gelistet, mit Landeskunde verwechselt oder mit Kenntnissen über Werke der Hochkultur gleichgesetzt. Der *Begleitband* liefert hingegen einen metasprachlichen Bezugsrahmen für interkulturelle Diskurse und beschreibt Voraussetzungen für gelingende Kommunikation in diversen Kontexten. Wie diese im Erwachsenenunterricht vermittelt werden können, wird am Beispiel einer interkulturellen Unterrichtseinheit in Verbindung mit Englisch verdeutlicht. Lehrmaterialien und Methoden zur Förderung von Selbsterfahrung, Lernbereitschaft und Herausbildung schriftlicher und mündlicher Kompetenzen werden vorgestellt.

Pluricultural / intercultural competences have frequently been listed as separate from language competence, mistakenly equated with country-specific knowledge or with knowledge about works of high culture. In contrast to these, the *Companion Volume* provides a metalinguistic framework for intercultural discourse und describes prerequisites for effective communication in diverse contexts. How this approach can be used in practice for the teaching of adults is exemplified using a unit from the course *Intercultural Competence in English*. Methods and materials are introduced which aim at promoting self-awareness, openness and the mastery of communicative competences both in speaking and writing.

Keywords: Interkulturelle Kompetenz, plurikulturelle Kompetenz, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, *Begleitband*, Pragmatik, *International English*, *English as a Lingua Franca*

1 Von „interkulturellen“ zu „plurikulturellen“ Kompetenzen

Im *GeR* 2001 wurde der interkulturelle Ansatz gleich auf der allerersten Seite angesprochen, im weiteren Text wiederholt aufgegriffen und unter 5.1.2.2 definiert. Im Abschnitt „Allgemeine Kompetenzen“ wurde beispielsweise auf die Notwendigkeit gemeinsamen Weltwissens für gelungene Kommunikation verwiesen und festgestellt, dass die „Kenntnis gemeinsamer Werte und Überzeugungen, die gesellschaftliche Gruppen in anderen Ländern oder Regionen haben – wie z.B. religiöse Überzeugungen, Tabus, eine gemeinsam erfahrene Geschichte usw. – wesentlich für interkulturelle Kommunikation“ seien (Europarat 2001: 22f.). Solche Formulierungen gaben implizit Goffmans Konzept der

„*frames*“ wieder, dem zufolge geteiltes Weltwissen unsere Interpretation von Situation und Verhalten bestimmt (Goffman 1974: Kap. 10, Ytreberg 2010). Explizit zitiert und erläutert wurden dagegen die fünf *savoirs,* mit deren Hilfe Byram einen *intercultural speaker* beschrieben hatte (Byram 1997).

Der *GeR* 2001 beschrieb in Ansätzen eine „interkulturelle Persönlichkeit“, die vor allem durch ihr interkulturelles Bewusstsein und kommunikative Fertigkeiten gekennzeichnet ist (Kap. 5.1 ff). Ausdrücklich wurde ihr die Fähigkeit zugesprochen, als kultureller Mittler zu agieren (Europarat 2001: 106). Das ist wichtig festzuhalten, denn in akademischen Diskussionen der 1990er Jahre genossen psychologisch orientierte Kulturanalysen und darauf fußende interkulturelle Trainingskonzepte breite Akzeptanz. Gemeint sind Hofstede (1998), Schwartz (1992), Thomas (2005), Trompenaars / Hampden-Turner (1998) und andere. Im Gegensatz dazu vertrat der *GeR* einen Kulturbegriff, wie ihn beispielsweise Geertz (1983, 1999) mit der Formel „Kultur als Text“, Gumperz (1982) in der Beschreibung kulturell diverse Kontextualisierungs-Konventionen (Auer 1992), Street (1993) mit dem Titel *Culture is a Verb,* Kramsch (1993, 1998) mit dem Blick auf *speech communities*, oder Byram (1997) mit seinem Modell der fünf *savoirs* vorgeschlagen hatten. Erkennbar folgte der *GeR* einem Kulturbegriff, wie er für die interkulturelle Diskursanalyse prägend geworden war:

> Perhaps the most significant aspect of this evolution has been … an approach to discourse which focuses less on broad constructs like ‘culture’ and more on the everyday concrete actions through which culture is produced. (Scollon et al. 2012: XVIII)

In der Rezeption des *GeR* 2001 wurde sein Konzept interkultureller kommunikativer Kompetenz und seine Verknüpfung mit kommunikativen, kognitiven und mentalen Aspekten selten wahrgenommen. Kein Wunder also, wenn sich der Begriff des interkulturellen Lernens als ein übergreifendes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts „weder auf theoretischer noch auf praktischer Ebene wirklich durchsetzen“ konnte (Altmayer 2016: 16). Stattdessen schien oft Ratlosigkeit zu herrschen angesichts der zahlreichen Kulturbegriffe und Trainingsansätze, die in Forschung und Trainingspraxis zu finden sind (Freitag-Hild 2016, Hallet 2016, Nünning / Nünning 2003, Spencer-Oatey 2010).

Die Weiterentwicklung des Konstrukts im *Begleitband* könnte sich jetzt als hilfreich erweisen. Terminologisch wird unterschieden zwischen

- plurikulturellen Kompetenzen einzelner Sprachnutzender und
- interkulturellen Situationen, darüber hinaus dem
- multikulturellen Charakter einer (z.B. nationalen) Gruppe.

Gestaffelt nach Kompetenzstufen A1- C2 werden plurikulturelle Kompetenzen mithilfe von fünf Skalen beschrieben:

- ‚Plurikulturellen Raum fördern'
- ‚Als Mittler agieren in informellen Situationen'
- ‚Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern'
- ‚Soziolinguistische Angemessenheit'
- ‚Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen'

Es wird betont, dass nur ein „holistisches" Verständnis plurikultureller Kompetenz angemessen sei, ein separates Benennen verschiedener Aspekte nur in der Reflexion, nicht aber in der Praxis möglich sei (Europarat 2020: 36, 129). Mit dieser Einschränkung ermöglichen die Beschreibungen der o.a. Skalen eine Zuordnung ihrer Deskriptoren zu drei gesonderten Bereichen:

- Soziokulturelles und soziolinguistisches Wissen
- Einstellungen und Empathiefähigkeit
- kommunikatives Können

Mit Hilfe ausgewählter Deskriptoren aus zwei Skalen (‚Plurikulturellen Raum fördern' / ‚Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen') kann das Konstrukt interkultureller Kompetenz folgendermaßen umschrieben werden:

Soziokulturelles & soziolinguistisches Wissen	„Kann auf Kenntnisse soziokultureller Konventionen zurückgreifen, um Einverständnis darüber zu erzielen, wie in einer bestimmten Situation, mit der keiner der Beteiligten vertraut ist, verfahren wird." (Europarat 2020: 136)
Einstellungen & Empathiefähigkeit	„Kann in interkulturellen Begegnungen Dingen aus anderen Perspektiven als der eigenen Weltsicht mit Wertschätzung begegnen und sich dabei dem Kontext angemessen ausdrücken." (ebd.)
Kommunikatives Können	„Kann als Mittler/in in interkulturellen Begegnungen fungieren und dabei mit Ambivalenzen umgehen, Rat und Unterstützung anbieten und Missverständnisse abwenden." (ebd.: 135) / „Kann mögliche Missverständnisse in mündlicher und schriftlicher Kommunikation voraussehen und helfen, eine positive Interaktion aufrechtzuerhalten, indem unterschiedliche kulturelle Perspektiven des betreffenden Themas kommentiert und interpretiert werden." (ebd.: 135)

Erkennbar liegt dem *Begleitband* ein Konzept plurikultureller Kompetenzen zu Grunde, das heute jedenfalls seinen Grundzügen nach Konsens genießt (Byram et al. 2001, Haas 2009, Nünning / Nünning 2003, Risager 2006, Spencer-Oatey / Franklin 2009, Spencer-Oatey 2010). Plurikulturelle Kompetenz wird als hybrides Konstrukt verstanden, das weder mit soziokulturellem, landeskundlichem und anderem Wissen noch mit Persönlichkeitsmerkmalen ausreichend beschrieben ist. Erst in der Verbindung von Wissen und Persönlichkeitsmerkmalen mit praktischen kommunikativen Fertigkeiten und stets bezogen auf benennbare Kontexte wird daraus Kompetenz im eigentlichen Sinn. Alle drei Bereiche sind gemeinsam konstitutiv für das Konstrukt interkultureller Kompetenz.[1] Aber schon die Zahl und Ausführlichkeit der Beschreibungen macht deutlich, dass für die Autoren des *Begleitbands* die kommunikative Praxis im Vordergrund steht: „Die Skala ‚Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen' beschreibt den Gebrauch plurikultureller Kompetenz in einer kommunikativen Situation. Deshalb stehen eher Fertigkeiten als Kenntnisse oder Einstellungen im Mittelpunkt" (Europarat 2020: 28). In Abgrenzung zu Chomskys Kompetenzbegriff wird plurikulturelle Kompetenz als soziales Handeln verstanden, das sich in der kommunikativen Praxis erweist (Piccardo / North 2019, Kap. 2).

2 Zum sozialkonstruktivistischen Ansatz des *Begleitbands*

Wenn die Kombination mentaler, kognitiver und performativer Fähigkeiten nach Niveaustufen skaliert werden soll, trifft dies auf Schwierigkeiten der Abgrenzung. Wenn im *Begleitband* dennoch distinkte Skalen mit Beispieldeskriptoren für plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen angeboten werden, soll dies der kontextbezogenen Erweiterung von Sprachausbildung zugutekommen (Europarat 2020: 145). Ein solches Verständnis interkultureller Kompetenzen war bereits im *GeR* von 2001 zu finden. Doch die Akzentverschiebungen im *Begleitband* auf die „Makrofunktionen" Rezeption-Produktion-Interaktion-Mediation lenkt den Blick vom einzelnen Sprachnutzenden/Sprachlernenden hin zu mehreren Sprachnutzenden/Sprachlernenden und auf ihre Interaktion und gemeinsame Konstruktion von Bedeutung. Stärker rückt damit auch die bedeutungsstiftende Funktion von Kontexten in den Blick. Und deutlicher als 2001 geht es jetzt um

1 Zur Diskussion des Kompetenzbegriffs vgl. European Centre for Modern Languages (2010: 15ff), Piccardo / North 2019, Kap. 2.

soziale, situative und nicht zuletzt auch kulturelle Kontexte, die in der Fremdsprachenausbildung zu beachten sind.[2]

Im *Begleitband* wird dieser Perspektivenwechsel nur knapp erläutert, aber im Hinblick auf seine konzeptionellen Grundlagen ist er zentral. Denn mit ihm wird der Anschluss an kommunikationstheoretische Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte vollzogen. Noch 2005 hatte eine renommierte US-amerikanische Sprachanthropologin die Blindheit „der Linguistik" gegenüber dem Stand der internationalen Diskussionen beklagt:

> The constructivist approach to social identity is represented in sociology (e.g., conversation analysis, ethnomethodology, and practice theory), anthropology (e.g., linguistic and interpretive anthropology), psychology (e.g., Vygotskian paradigms such as activity theory and the newly formed cultural psychology), and in the history and philosophy of science. Just about the only social science that has not developed a social constructivist paradigm is linguistics. (Ochs 2005: 88)

Im *Begleitband* ist dieser Schritt vollzogen. Im *GeR* 2001 war die Formulierung „gemeinsame Konstruktion von Bedeutung" (*co-construction of meaning*) kein einziges Mal zu lesen. Allenfalls gab es Anklänge eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes, wenn auf Vygotskijs Mediationsbegriff verwiesen wurde (Tryphon / Vonèche 1996, Vygotskij 2002). Überhaupt hatten in Veröffentlichungen der Sprachlehr- und Sprachlernforschung der vergangenen Jahrzehnte Ergebnisse der nordamerikanischen Mikrosoziologie kaum Niederschlag gefunden. Das war umso bemerkenswerter, als bestimmte ihrer Kernthesen andernorts große Zustimmung gefunden hatten. Zu denken wäre an eine Kernthese von Berger / Luckmann: „Die Vis-à-vis-Situation ist der Prototyp aller gesellschaftlichen Interaktion. Jede andere Interaktionsform ist von ihr abgeleitet" (Berger / Luckmann 1970: 31). Ähnlich waren Goffmans Beschreibungen von *frames* zu verstehen, denen zufolge wir „interpersonelle Rituale aufführen", die kollektiv geteilten Regeln folgen (Goffman 1974: 98; s. auch Dellwing 2014) und nicht zu vergessen die fünf Axiome menschlicher Kommunikation, wie sie Watzlawick / Beavin / Jackson vorgeschlagen hatten, darunter besonders: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei Letzterer den Ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist" (Watzlawick / Beavin / Jackson 1969: 56).

Der systematische Blickwechsel hin zu mehreren Sprachverwendenden kann so zusammengefasst werden: In jeder Kommunikation steht das gemeinsame

---

2 Zur bedeutungsstiftenden Funktion von Kontext vgl. Kramsch (1993,1998), Risager (2006, Kap. 10), Spencer-Oatey (2010).

Aushandeln von Identitäten, Rollen und Beziehungen im Vordergrund. Der erfolgreiche Austausch von Informationen kommt an zweiter Stelle und ist abhängig vom gelingenden Aushandeln von Identität, Rolle und Beziehung innerhalb kontextabhängiger *frames*.

An solche Erkenntnisse knüpft der *Begleitband* nun an. Durchweg geht es um die sprachliche Interaktion von mehreren Sprachverwendenden sowie um Kontexte, in denen die Interaktion geschieht. Differenzierter und praktikabler als 2001 bietet der *Begleitband* einen Ansatz, demzufolge die plurikulturellen Kompetenzen einer Person in der kontext-adäquaten kommunikativen Praxis über kulturelle Unterschiede hinweg erkennbar, bewertbar und daher auch testbar werden.[3]

3 Kontext und Bedeutung

Die Kompetenzbeschreibungen des *GeR* 2001 und des *Begleitbands* 2018 sind komplex und anspruchsvoll. Um lehr- und lernbar zu werden, müssen sie mit sprachlichem Material unterlegt werden, also Lexik, Strukturen, Diskurskonventionen und mehr. *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2002) und *English Profile*[4] hatten dies für den *GeR* 2001 geleistet. Die metasprachlichen Beschreibungen im *Begleitband* gehen allerdings deutlich über linguistische Aspekte hinaus. Vor allem auf den höheren Niveaustufen beinhalten sie ein Rollenverhalten, das auf positive Beziehungsgestaltung in diversen Kontexten zielt. Die Progression entlang der Skala [‚Plurikulturellen Raum fördern'] wird wie folgt beschrieben:

> Auf B1 liegt die Betonung auf dem gegenseitigen Vorstellen sowie Interesse- und Empathiezeigen durch Fragenstellen und -beantworten. Ab B2+ stehen die Würdigung unterschiedlicher Perspektiven und Flexibilität im Mittelpunkt: die Fähigkeit, einer Gruppe anzugehören und dennoch Balance und Distanz zu wahren, sich einfühlsam auszudrücken, Missverständnisse aufzuklären und zu erklären, was gemeint war. Dieser Aspekt wird auf den C-Niveaus weiterentwickelt, wo Sprachnutzende / Lernende die eigenen Handlungen und Ausdrücke dem Kontext entsprechend kontrollieren und feine Richtigstellungen vornehmen können, um Missverständnisse oder kulturelle Zwischenfälle zu vermeiden und / oder zu überwinden. Ab C2 können sie sich wirkungsvoll und natürlich als Mediator / in einbringen und soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen. (Europarat 2020: 135)

3 Zur Diskussion kriterienbasierter Testbarkeit interkultureller Kompetenzen vgl. Byram 1997, Byram 2009, Camerer / Mader 2012: 174ff, Camerer 2014, Vogt 2016.

4 https://www.englishprofile.org/

Dass solche Deskriptoren Überschneidungen mit relevanten anderen Forschung- und Trainings-Ansätzen aufweisen, soll angemerkt werden. Zu nennen wären etwa das *Harvard Negotiation Project* (Fisher / Ury 1981), organisationssoziologische Forschungen (Schein 2016, Schein / Schein 2018), erwachsenenpädagogische Erfahrungsberichte (Meueler 2009) und aktuelle neurobiologische Forschung (Bauer 2006, 2019).

Für die Definition fremdsprachlicher Lernziele, darüber hinaus für die Material- und Methodenentwicklung, ist eine Präzisierung von Kontexten erforderlich, darunter nicht zuletzt auch kulturell geprägter Kontexte. Strategien der Beziehungsgestaltung sind nicht universell, vielmehr unterscheiden sie sich kulturell bedingt zum Teil erheblich (Spencer-Oatey / Franklin 2009: 119ff).

Dazu gehört die Frage nach kulturell geprägten Höflichkeitskonventionen, deren Beachtung insbesondere in der Anfangsphase einer Beziehung entscheidend sein kann (Bargiela-Chiappini / Kádár 2011, Camerer / Mader 2012, Haugh 2010, Hickey / Stewart 2005, Ting-Toomey 2009). Damit sind nicht etwa die vielfältigen Listen landesspezifischer *Dos & Don'ts* gemeint, die nicht immer verlässlich sind, obwohl kulturell kodifizierte Verhaltensregeln sich oft deutlich voneinander unterscheiden. Hier geht es um ein Verständnis von Höflichkeit, das die Situations- und Kontextabhängigkeit von Höflichkeitskonventionen reflektiert: „Politeness is not a feature inherent to the action, but is connected with an interactional relationship which is itself transmediated by a standard" (Ehlich 2005: 76).

Damit zusammenhängend wären typische Prozesse der Vertrauensbildung anzusprechen, die ihrerseits kontextabhängig sind und sich deutlich unterscheiden können (Spencer-Oatey 2008). Als Beispiel wäre die Unterscheidung zwischen *Task-based vs. Relationship-based* Strategien der Vertrauensbildung zu nennen (Meyer 2014: 170ff.).

Schließlich wäre zu fragen, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit, Fairness, Frustrationstoleranz, Empathiefähigkeit u.a., die für eine positive Beziehungsgestaltung meist erforderlich sind, durch Training erzielbar sind – vom Messen ganz zu schweigen (Meyer 2004, Camerer 2014).

Die Einbeziehung diverser Kontexte in den Fremdsprachenunterricht mag kompliziert und akademisch überlastet scheinen. Für die Entwicklung von Lernzielbestimmungen, ebenso wie für die Material- und Methodenentwicklung ermöglicht der *Begleitband* aber eine praktikable Komplexitätsreduzierung, die in folgenden fünf Punkten zusammengefasst werden kann:

1. Die gemeinsame Konstruktion einer vertrauensvollen Beziehung in der Vis-à-vis-Situation ist grundlegend für gelingende Interaktion insgesamt (Berger / Luckmann 1970). In der Ausbildung plurikultureller Kompetenzen durch Unterricht und Training sollte daher der Vis-à-vis-Kommunikation und ihrer beziehungsgestaltenden Funktion vordringlich Aufmerksamkeit geschenkt werden (Watzlawick / Beavin / Jackson 1969). Damit ist vor allem mündliche Kommunikation, für bestimmte Kontexte auch schriftliche Kommunikation gemeint.
2. Sprache als soziale Handlung findet in konkreten Kontexten statt, die konstitutiv für die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung sind. Dies trifft insbesondere auf die gemeinsame Konstruktion von Identitäten, Rollen und Beziehungen zu. Ob und wie treffend Kontexte und dazugehörige *frames* in der praktischen Kommunikation berücksichtigt werden, kann über das Gelingen oder Misslingen der Interaktion in plurikulturellen Kontexten entscheiden. Kontexte in diesem Sinn können persönlicher Natur sein (inklusive rein mentaler), und / oder sich auf situative bis hin zu nationalen, historischen oder kulturellen *contextualisation cues* beziehen (Gumperz 1982).
3. Das Maß der erreichten bzw. nicht erreichten Vertrautheit *(rapport)* zwischen Handelnden ist ein zentrales kontextuales Merkmal. In der Beziehungsgestaltung entscheiden daher oft Erst- und Zweitbegegnungen über das Gelingen / Misslingen des Vertrauensaufbaus. In Unterricht und Training sollte daher Erst- und Zweitbegegnungen über kulturelle Differenzen hinweg besondere Aufmerksamkeit bekommen.
4. Anders sieht es mit der Interaktion zwischen vertrauensvoll Agierenden aus. Dort gelten Regeln, die im Prozess der Beziehungsvertiefung implizit oder explizit zwischen den Interagierenden ausgehandelt wurden, die jedoch in anderen Kontexten als unangemessen gelten würden (Spencer-Oatey 2008).
5. In der Anfangsphase des Beziehungsaufbaus spielen Höflichkeitskonventionen eine zentrale Rolle (Bargiela-Chiappini / Kádàr 2011, Hickey / Stewart 2005). Die Kenntnis kontext-relevanter Höflichkeitskonventionen und die Fähigkeit, diese im Rahmen der (persönlichen, situativen u.a.) Möglichkeiten anzuwenden, kann entscheidend für den Erfolg einer positiven Beziehungsgestaltung sein. Zur Ausbildung plurikultureller Kompetenzen gehört daher das Wissen über diverse Höflichkeitskonventionen, aber auch die Selbstvergewisserung der eigenen Normen und Erwartungen, darunter auch die Reflexion über die persönlichen Akzeptanz-Grenzen. Im Mittelpunkt sollte das Einüben höflicher Diskursstrategien stehen, die in diversen Kontexten den Erwartungen Interagierender so weit entgegenkommen, dass die eigene Identität nicht verleugnet wird.

Soll sich die Ausbildung plurikultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht an diesem Konstrukt orientieren, geht dies deutlich über bisherige Inhalte und Methoden hinaus.

4 Von der Theorie zur Praxis

Der interkulturelle Ansatz war bereit im *GeR* 2001 als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesprochen, wenn auch wenig kohärent entwickelt worden. In der Rezeption und unterrichtspraktischen Umsetzung der Folgejahre wurde dieser Aspekt oft übersehen. Dies ist umso bemerkenswerter, als ein Jahr später in einer weiteren Veröffentlichung des Europarats ausführlich erläutert wurde, wie die interkulturelle Dimension im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollte. (Byram / Gribkova / Starkey 2002). Die pädagogischen Empfehlungen der Autoren lehnten sich an Byrams fünf *savoirs* an (Byram 1997), gingen aber auf kulturelle Unterschiede im praktischen Sprachgebrauch nicht ein, nannten keine Beispiele und lieferten keine Vorschläge zum pädagogischen Umgang (Baron 2016). Dies mag an Byrams eigener Gewichtung der fünf Aspekte interkultureller Kompetenz liegen. Denn *savoir apprendre / faire* erscheint bei ihm immer zusammen, so als ob es in interkulturellen Begegnungen nicht vor allem auf das kommunikative Handeln ankomme. Statt als ein Element neben vier (gleichwertigen?) anderen, müsste s*avoir faire* daher im Zentrum jener Grafik stehen, mit deren Hilfe Byram das Konstrukt interkultureller Kompetenz illustriert (Byram 1997: 34). Die Fertigkeit, auf die Byram ausführlich eingeht, ist stattdessen „[t]he ability to interpret a document from one country for someone from another, or to identify relationships between documents from different countries“ (ebd.: 37).

Dies klingt ähnlich wie Bredellas Annahme wenige Jahre später, derzufolge „Interkulturelle Kompetenz durch das Verstehen von Geschichten“ erzielt werden könne (Bredella 2010: 115ff.). So wichtig das Verstehen von Geschichten für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen auch sein mag, beispielsweise in Form von *Critical Incidents* (Hennig 2012) oder Werken der Literatur (Burwitz-Melzer 2003), so wird – in Byrams Terminologie – damit bestenfalls das *savoir apprendre* geübt, nicht aber das *savoir faire*. *Savoir faire* im eigentlich Sinn hieße die Fähigkeit zu vermitteln, mit ambivalenten, verwirrenden oder sogar verletzenden Verhaltens- und Kommunikationsweisen in der kommunikativen Praxis auf eine Weise umgehen zu können, dass eine positive Beziehung nicht zerstört bzw. deren Entstehen nicht behindert wird.

Eine solche Kritik wird im Übrigen von Spencer-Oatey (2010) geteilt, wenn sie sich zu den methodischen Vorschlägen von Gudykunst (1994), Prechtl / Lund

(2007) und Ting-Toomey (1999) äußert: „So in certain respects, the communication component of these various frameworks is the least satisfactory. It needs to be dealt with in greater detail, and also to incorporate a stronger discourse approach“ (Spencer-Oatey 2010: 204).

Stefanie Rathje lieferte zur etwa gleichen Zeit eine Übersicht interkultureller Trainingspraxis an deutschen Hochschulen und dokumentierte eine bemerkenswerte Methodenvielfalt, die jedoch in einem Punkt alle übereinstimmten: sie waren „sprachlos“, insofern die enge Verbindung von Sprache und Kultur nirgends als zentral angesprochen wurde (Rathje 2006, 2010). Ganz ähnlich griff die KMK in den *Bildungsstandards* (Englisch/Französisch) ein reduziertes Konzept interkultureller Kompetenz auf und schlug Abituraufgaben vor, die gewiss dem *savoir comprendre*, nicht aber dem *savoir faire* zuzuordnen sind (KMK 2003, 2012).

Für die Autoren des *Begleitbands* sind plurikulturelle Kompetenzen nun feste Lernziele des Fremdsprachenerwerbs, keine Ergänzung oder Zusatzmodule, sondern unverzichtbare Aspekte von Sprache als sozialem Handeln (Alonso-Belmonte / Fernandéz-Agüero 2015). Wie ein solches Ziel umgesetzt werden kann, soll abschließend an einem Beispiel aus der eigenen Trainingspraxis verdeutlicht werden. Die Lerneinheit ist dem Lehrgang *Intercultural Competence in English*[5] entnommen und wurde mehrfach mit internationalen Studierendengruppen und in berufsbezogenen Trainings durchgeführt. Unterrichtssprache war Englisch als *Lingua Franca* (ELF). Forschungsergebnisse zu Varietäten des weltweiten Gebrauchs von ELF, Dokumente und Medien zur Veranschaulichung waren vorab im Kurs präsentiert, erläutert, diskutiert und geübt worden. In der Entwicklung und Erprobung dieser und anderer Unterrichtseinheiten konnte auf Konzepte und Erfahrungen anderer Autoren zurückgegriffen werden, darunter Alonso-Belmonte / Fernandéz-Agüero (2015), Camerer / Mader (2012), Corbett (2010), Holliday (2013), Kramsch (1993).

5 Unterrichtseinheit: *Business Correspondence East and West*

Die Unterrichtseinheit übt kulturell geprägte unterschiedliche Diskursstrategien der Geschäftskorrespondenz auf Englisch und richtet sich an erwachsene Lernende mit sprachlichen Fertigkeiten entsprechend B2 und höher.

KONSTRUKT: Interkulturelle Kompetenz = Wissen über relevante Diskursstrategien in unterschiedlichen (kulturellen und anderen) Kontexten –

5 Ausführliche Informationen sind hier zu finden: http://elc-consult.com/Home

Persönlichkeitsmerkmale / Selbst-Reflexion – Kommunikative Fertigkeiten auf Englisch

LERNZIELE:

a. Wissen: Die universelle Verwendung des Englischen als *Lingua Franca* impliziert nicht, dass britisch-amerikanische Konventionen der Geschäftskorrespondenz universell gelten. Kenntnis unterschiedlicher Strategien des *face-saving* ist erforderlich. Im Interesse positiver Beziehungsgestaltung (*rapport management*) ist der richtige Ton vor allem bei Erst- und Zweitkontakten wichtig. Unterscheidung von *face-saving* und *face-threatening* Diskursen.
b. Selbst-Reflexion: Was mir ‚normal' und angemessen scheint, gilt in anderen Kontexten möglicherweise als unangemessen oder inakzeptabel.
c. Kommunikatives Können: Beziehungsfördernde und kontext-sensible Diskursstrategien in englischsprachiger Geschäftskorrespondenz praktisch anwenden können.

KONTEXTE: internationale Geschäfts-Korrespondenz, beziehungsfördernde schriftliche Kommunikation v.a. in der Anfangsphase einer Beziehung, Stabilisierung sozialer Kontakte

METHODE:

1. Abwechselnd Gesamtgruppe / Kleingruppen
2. Briefing: Was heißt *face-saving* / *face-threatening* in mündlicher / schriftlicher Kommunikation? Ist das Verständnis von *face-saving* universell gleich? Beispiele unterschiedlicher Schemata schriftlicher Wunschäußerung (z.B. Kirkpatrick 2010: 118f.)

Anglo-American style	**Common in China, Indonesia, Japan …**
Salutation Request Sign off	Salutation Face-work / Securing of good will Reasons for request Request Sign off

1. Beispiel einer chinesischen Geschäfts-Email (Bargiela-Chiappini / Gotti. 2005: 114ff.)
2. Partnerarbeit: Lerner lesen die Muster-Email und verständigen sich auf
   - auffallende Diskursmerkmale
   - Kern-Botschaften

ICE CRITICAL ISSUES

THE MOST EFFECTIVE E-MAIL

In a study of Chinese faxes collected in mainland China after 2001, Professor Yunxia Zhu* of Queensland University, Australia, documented politeness patterns, which she identified as typical for Chinese written business communication. The e-mail rated as the most successful one by Chinese business managers is given below. Only the translation of the text is provided here.

Photo: MS office cliparts

** M 1 stands for the first move, M2 the second, and so on.

M1** **ATTN: Mr Wang Jiawei,**

M2 **How are you?**
Happy New Year! Wish you prosperity!

M3 (1) **I have recently received Contract AS-6589 signed by your company. Thank you for ordering 60x58 cotton shopping bags. We are extremely grateful to you for your cooperation and support at the beginning of the New Year. In order to guarantee the time of delivery now we are making adequate arrangements to design samples and prepare materials according to your order. You can trust our commitment to collaboration.**

M3 (2) **At the same time, our company sent over 104,000 cotton bags and the delivery number is CVC/B 98055. We haven't received your payment yet. According to Mr Zhang, the payment of US$ 35,490 was sent on November 30. However, we consulted with Henan Branch, China Bank and found that no payment had been made by your bank so far. We kindly ask Mr Lian [the addressee]' to help check about this at your earliest convenience because delayed payment may affect directly the carrying out of our sales orders. Please think about the possible further collaboration between you and us. I hope that you can help Mr Zhang sort out this issue.**

M4 **Thank you for your cooperation! Happy New Year!**

M5 **Zhen Liangchen (shang)**

Discuss with your partner:

a) What strikes you as special about Mr. Liangchen's fax?

b) Which features make Mr. Liangchen's fax different to what is often taught in Business English course books today?

c) Do you think written politeness conventions in China may have adapted to Anglo-American conventions and be different today?

d) Write a reply!

* Yunxia Zhu (2005). Effective Communication in Chinese Business Fax Writing. In F. Bargiela-Chiappini / M. Gotti (eds.)(2005). Asian Business Discourse(s). p.114ff.

© elc-European Language Competence Frankfurt am Main

Abbildung 1: The most effective e-mail

3. Die Lernenden schreiben eine Antwortmail (auf Papier), die maßgebliche Diskursmerkmale der Muster-Email angemessen aufgreift.
4. Die Antwort-Emails werden auf einem Pinnboard angebracht und von allen gelesen.
5. Debriefing: Diskussion der gelungenen und weniger gelungenen Antwort-Mails.

BEZIEHUNG VON LERNZIELEN UND BEWERTUNGSKRITERIEN ZU DESKRIPTOREN DES *BEGLEITBANDS*

Zur Lernzielbestimmung und als Bewertungshilfe werden vier Deskriptoren-Skalen des *Begleitbands* gewählt:

- ‚Plurikulturellen Raum fördern'
- ‚Soziolinguistische Angemessenheit'
- ‚Schriftliche Produktion allgemein'
- ‚Spektrum sprachlicher Mittel allgemein'.

Die praktische Performanz eines einzelnen Übenden kann mit Hilfe solcher Deskriptoren beispielsweise so dargestellt werden.

PLURIKULTURELLEN RAUM FÖRDERN	SOZIOLINGUISTISCHE ANGEMESSENHEIT	SCHRIFTLICHE PRODUKTION ALLGEMEIN	SPEKTRUM SPRACHLICHER MITTEL ALLGEMEIN
C1	C2	B2	B2
Kann mögliche Missverständnisse in mündlicher und schriftlicher Kommunikation voraussehen und helfen, eine positive Interaktion aufrechtzuerhalten, indem unterschiedliche kulturelle Perspektiven des betreffenden Themas kommentiert und interpretiert werden.	Kann praktisch alle soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von kompetenten Sprechenden richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was sie / er sagen möchte, einschränken zu müssen.

Eine differenzierte Performanz-Bewertung entspricht der Absicht des *GeR* und wird im *Begleitband* beispielhaft anhand verschiedener Grafiken dargestellt (Europarat 2020: 46ff.). Ein solchermaßen differenziertes Performanz-Profil sollte grundsätzlich auch mit Lernenden theoretisch und praktisch erörtert werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Beziehungsgestaltung und kontextbezogene Angemessenheit der Sprachverwendung stehen im Vordergrund der Fremdsprachenausbildung, die Sprache als soziales Handeln versteht. Auf dieser Grundlage bietet der *Begleitband* praktikable Ansätze für die Herausbildung plurikultureller Kompetenzen als konstitutivem Lernziel. Zur Umsetzung dieses „Paradigmenwechsels" (Europarat 2020: 31) wären drei Schritte wünschenswert:

- Die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die der Beziehungsgestaltung Vorrang vor linguistischer Korrektheit einräumen.
- Die Entwicklung von Curricula, die die Ausbildung plurikultureller Kompetenzen zum zentralen Ziel der Fremdsprachenausbildung erheben.
- Die Entwicklung und Erprobung valider Bewertungs- und Testverfahren, die dem Gelingen positiver Beziehungsgestaltung Vorrang einräumen und demgegenüber linguistische Korrektheit – vor allem in der mündlichen Kommunikation – als dienend verstehen.

Dass solche Schritte den sprachenpädagogischen Zielen des Europarats entsprechen, wird im *Begleitband* wiederholt unterstrichen.

Literatur

Alonso-Belmonte, Isabel / Fernandéz-Agüero, Maria (2015). Practical proposals for the development of intercultural communicative competence in EFL. What textbooks won't tell you. In: Paradowski, Michał B. (Hrsg.). *Productive foreign language skills for an intercultural world: A guide (not only) for teachers.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 163–178.

Altmayer, Claus (2016). Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 15–20.

Auer, Peter (1992). Introduction: in: Auer, Peter u.a. (Hrsg.). *The contextualization of language*. Amsterdam u.a.: Benjamins, 1–37.

Bargiela-Chiappini, Francesca / Gotti, Mauricio (Hrsg.) (2005). *Asian business discourse(s)*. Bern: Peter Lang.

Bargiela-Chiappini, Francesca / Kádár, Dániel Z. (Hrsg.) (2011). *Politeness across cultures*. Basingstoke, NY: Palgrave Macmillan.

Baron, Anne (2016). Kulturell geprägte Konventionen des Sprachgebrauchs. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 131–136.

Bauer, Joachim (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffman & Campe.

Bauer, Joachim (2019). *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz.* München: Karl Blessing Verlag.

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr.

Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Bredella, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.

Bu, Lothar (2010). Überlegungen zur Lehr interkultureller Kompetenz. In: Weidemann, Arne / Sträub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.), 99–120.

Burwitz-Melzer, Eva (2003). *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Mehlhorn, Grit / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.

Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael (2009). Evaluation and/or Assessment of intercultural competence. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment.* Tübingen: Narr. 215–226.

Byram, Michael / Gribkova, Bella / Starkey, Hugh (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Strasbourg: Council of Europe.

Byram, Michael / Nichols, Adam / Stevens, David (Hrsg.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Camerer, Rudi (2014). Testing intercultural competence in (International) English. Some basic questions and suggested answers. *Language Learning in Higher Education* 4/1, 207–236.

Camerer, Rudi / Mader, Judith (2012). *Intercultural competence in business English*. Berlin: Cornelsen.

Corbett, John (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dellwing, Michael (2014). *Zur Aktualität von Erving Goffman.* Wiesbaden: Springer.

Ehlich, Konrad (2005). On the historicity of politeness. In: Watts, Richard J. (Hrsg.). *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice*. 2. Aufl. Berlin: Mouton de Gruyter, 71–108.

Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband.* Stuttgart: Klett.

European Centre for Modern Languages (2010). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.* Online: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf [01.08.2020]

Fisher, Roger / Ury, William L (1981). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. 3. Aufl. London: Random House Business Books.

Freitag-Hild, Britta (2016). Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 136–140.

Geertz, Clifford (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford (1999). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2002) *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Stuttgart: Klett.

Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life.* New York: Doubleday & Company.

Goffman, Erving (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis. An essay on the organization of experience.* Boston: Northeastern University Press.

Gudykunst, William B. (1994). *Bridging differences: effective intergroup communication.* 2. Aufl. Newbury Park, CA: Sage.

Gumperz, John (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haas, Helen (2009). *Das interkulturelle Paradigma. Schriften der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaft*. Band 2. Passau: Verlag Karl Stutz.

Hallet, Wolfgang (2016). Fokus: Texte-Medien-Literatur-Kultur. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 39–43.

Haugh, Michael (2010). *Intercultural (im)politeness and the micro-macro issue*. In: Trosborg, Anna (Hrsg.), 139–166.

Hennig, Eva-Maria (2012). Verfahren der Erhebung, Evaluation und Didaktisierung von Critical Incidents. In: Schumann, Adelheid (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript Verlag, 81–106.

Hickey, Leo / Stewart, Miranda (Hrsg.) (2005). *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hofstede, Geert (1991). *Cultures and organisations*. London: McGraw-Hill.

Holliday, Adrian (2013). *Understanding intercultural communication. Negotiating a grammar of culture*. London, New York: Routledge.

Kirkpatrick, Andy (2010). *English as a lingua franca in ASEAN*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Vereinbarung-Bildungsstandards-MS.pdf [01.08.2020]

KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [01.08.2020].

Kramsch, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Loenhoff, Jens (2011). Die Objektivität des Sozialen. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.). *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143–159.

Meueler, Erhard (2009). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 3. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 973–987.

Meyer, Erin (2014). *The culture map. Decoding how people think, lead and get things done across cultures*. Philadelphia: Public Affairs.

Meyer, Harald (2004). *Theorie und Qualitätsbeurteilung psychometrischer Tests*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hrsg.) (2013). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Ochs, Elinor (2005). Constructing social identity: A language socialization perspective. In: Kiesling, Scott F. / Bratt, Christina (Hrsg.). *Intercultural discourse and communication*. Malden, MA: Blackwell, 78–91.

Paradowski, Michał B. (Hrsg.) (2015). *Productive foreign language skills for an intercultural world: a guide (not only) for teachers*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Picardo, Enrica / North, Brian (2019). *The action-oriented approach. A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.

Prechtl, Elisabeth / Lund, Anne Davidson (2007). Intercultural competence and assessment. Perspectives from the INCA project. In: Kotthoff, Helga / Spencer-Oatey, Helen (Hrsg). *Handbook of intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 467–490.

Rathje, Stephanie (2006). Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 21 Seiten. Online: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384 [01.08.2020]

Rathje, Stefanie (2010). Training / Lehrtraining. In: Weidemann, Arne / Sträub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.), 215–240.

Risager, Karen (2006). *Language and culture. Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schein, Edgar H. (2016). *Organization culture and leadership*. 5. Aufl. New York: Wiley & Sons.

Schein, Edgar H. / Schein, Peter A. (2018). *Humble leadership: The power of relationships, openness, and trust*. Oakland: Berrett-Koehler.

Schwartz, Shalom H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology* 25 / 12, 1–65. Online: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf [01.08.2020]

Scollon, Ron / Wong Scollon, Suzanne / Jones, Rodney H. (2012). *Intercultural communciation. A discourse approach.* 3. Aufl. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Spencer-Oatey, Helen (2008). Face, (im)politeness and rapport. In: Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.). *Culturally speaking. Culture, communication and politeness theory.* London, New York: Continuum, 11–47.

Spencer-Oatey, Helen (2010). Intercultural competence and pragmatics research: Examining the interface through studies of intercultural business discourse. In: Trosborg, Anna (Hrsg.), 189–216.

Spencer-Oatey, Helen / Franklin, Peter (2009). *Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke/ New York: Palgrave MacMillan.

Street, Brian (1993). Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: Graddol, David / Thompson, Linda / Byram, Michael (Hrsg.). *Language and culture: papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics held at Trevelyan College, University of Durham, September 1991.* Clevedon: Multilingual Matters.

Thomas, Alexander (2005). Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation.* Teil 1. Grundlagen und Praxisfelder mit 14 Tabellen. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19–31.

Ting-Toomey, Stella (1999). *Communication across Cultures*. New York: The Guilford Press.

Ting-Toomey, Stella (2009). Facework collision in intercultural communication. In: Bargiela-Chiappini, Francesca / Haugh, Michael (Hrsg.). *Face, communication and social interaction*. London: Equinox, 227–249.

Trompenaars, Fons / Hampden-Turner, Charles (1998). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in global business*. 2. Aufl. New York: McGraw-Hill.

Trosborg, Anna (ed.) (2010). *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Tryphon, Anastasia / Vonèche, Jacques (Hrsg.) (1996). *Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought*. Hove: Psychology Press.

Tuma, René / Wilke, René (2018). Zur Rezeption des Sozialkonstruktivismus in der deutschsprachigen Soziologie. In: Moebius, Stephan / Ploder, Andrea (Hrsg.). *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Wiesbaden: Springer, 589–617.

Vogt, Karin (2016). Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the untestable? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27/1, 77–98.

Vygotskij, Lev Semjonowitsch (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim / Basel: Beltz.

Watts, Richard J. (Hrsg.) (2005). *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Mouton de Gruyter.

Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern et al.: Hans Huber.

Weidemann, Arne / Sträub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch.* Bielefeld: transcript.

Wolff, Stephan (1997). Einige Beobachtungen an und über Berger / Luckmanns „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit". In: Matthes, Joachim von / Stosberg, Manfred (Hrsg.) (1997). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Berger-Luckmannrevisited*. Nürnberg: Sozialwiss. Forschungszentrum. 33–52.

Ytreberg, Espen (2010). The question of calculation. Erving Goffman and the pervasive planning of communication. In: Jacobson, Michael Hviid (Hrsg.). *The contemporary Goffman*. New York: Routledge, 293–312.

Zhu, Yunxia (2005). Effective Communication in Chinese Business Fax Writing. In: Bargiela-Chiappini, Francesca / Gotti, Mauricio (Hrsg.). *Asian Business Discourse(s)*, 103–120.