

# Interkulturalität als Grundzug des Fremdverstehens

ERDİNÇ YÜCEL

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITÄT, KONYA

TÜRKEI

*Abstract:*

*Ein interkultureller Unterricht setzt voraus, dass die Lernenden mit mindestens zwei Kulturen konfrontiert werden. Somit fungiert die Lehrkraft als eine bikulturelle Person, die dafür sorgt, dass die Lernenden mit ihren Identitäten aufeinander treffen. Durch diese Begegnung treffen also die Wertvorstellungen, Erfahrungen und natürlich auch die Ängste aufeinander. Der Lernende, der mit der Zielkultur in Berührung kommt, befindet sich sowohl mit seinen Emotionen als auch mit seiner Sprache in der Fremde und dies bedeutet für die Lerner, dass ihre bisher erworbenen Vertrautheiten fast keine Gültigkeit mehr haben. Dadurch entsteht eine Sprachbarriere, die die Lerner nicht ohne professionelle Hilfe überwinden können. Sollte aber die Lehrkraft diese Realität ausblenden und im Unterricht nur auf grammatische Kenntnisse fokussieren, was für mehrere Lehrkräfte der Fall ist, so ist es garantiert, dass die Lernenden bei der ersten realen Begegnung mit der Zielkultur auf Missverständnisse stoßen. Dies führt selbstverständlich dazu, dass es sogar nicht nur zu Kommunikationsabbrüchen, sondern auch zu Konflikten kommt.*

*Deshalb ist es Ziel dieses Artikels anzudeuten, wie die Lehrenden und Auszubildenden den Lernern, das sprachlich Fremde vertraut machen können, ohne ihre eigene Identität ausklammern zu müssen. Dies erfordert wiederum eine Kompetenz, die sowohl das Fremde als auch das Heimische interaktiv mitwirken lässt. Nicht zuletzt wird darauf gezielt, dass der fremdsprachliche Unterricht so ausgestattet werden soll, dass der Lerner in der Praxis, also bei realen interkulturellen Begegnungen das Fremde nicht mehr als eine "ungewohnte Welt" betrachtet, sondern viel mehr als ein heimisches "Terrain", auf dem er sich sicher und angemessen bewegen kann.*

*Schlüsselwörter: Interkulturalität, Kultur, Kommunikation, Interaktion*

## Interculturalism as a Main Factor to Understand a Foreigner

*Abstract:*

*Intercultural approach means the students' being face to face with at least two different cultures. The task of a foreign language teacher is to make students meet their own identities through the others. In this kind of meeting, the values, experience and, of course, frights come together. The learners who meet a different culture feel themselves as strangers with their emotions and language. So the knowledge which students have got so far is not valid now. When meeting an obstacle, students need a professional help to get rid of it. If a teacher does not know this fact and gives just grammatical information, students may find themselves in*

*some problematic situations from the communicative point of view. These kinds of things cause the students' having some conflicts.*

*For this reason, the main purpose of this study is to enable teachers to teach the language to students communicatively. While doing this, he/she should not ignore their own identities. To be able to get this aim, he/she should consider both the native and non-native cultures.*

*Another purpose of the study is to be able to give an appropriate setting to the student in which he/she will not feel himself/herself as a foreigner in language classes. Thus, the student will think that the non-native environment is not an extraordinary world; on the contrary, it is a native and familiar environment for him/her.*

*Keywords: interculturalism, culture, communication, interaction*

Seit geraumer Zeit ist es nicht mehr strittig, dass man beim Lehren/Lernen einer Fremdsprache nicht genug getan hat, wenn man sich allein mit syntaktischen und semantischen Erklärungen befasst hat. Somit steht fest, dass der Lerner eine fremde Sprache erlernt, damit er mit den Angehörigen der Zielkultur angemessen kommunizieren kann. Dies erfordert wiederum die intensive Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, die auf dem Wege der Sprachbeherrschung von großem Belang ist.

In diesem Sinne ist die fremde Sprache sowohl Teil, als auch Ausdruck einer fremden Kultur. Mit der Begegnung der fremden Kultur wird es möglich, dass der Lerner Personen begegnet, die ihm als Angehörige einer anderen Kultur fremd sind (vgl. BREDELLA/CHRIST 1995:11).

Besonders die Lehrkräfte, die ihre fremdsprachlichen Aktivitäten im Ausland betreiben, stehen bei der Vermittlung des Fremdverstehens vor einem großen Rätsel, da der Unterricht meistens nur im Klassenraum erfolgt. Mit anderen Worten: Die Lehrenden/Lernenden haben keine Gelegenheit ihre Kenntnisse mit den Muttersprachlern zu praktizieren, da sie sich in einem weit(er) entfernten Land befinden.

Gerade deshalb ist es eine eminente Aufgabe der Lehrenden, ihre unterrichtlichen Aktivitäten so zu gestalten, dass die Lernenden mit authentischen Materialien konfrontiert werden, worin das „Fremde“ für die Lernenden transparent wird. Dies hat zur Folge, dass der herkömmliche Frontalunterricht, der nur vieles über das Sprachsystem vermittelt, einen interkulturell-kommunikativen Charakter annehmen muss, damit das Fremdverstehen auch aktiviert werden kann. CHRIST'S (1996:2) folgende Feststellung ist hier an Ort: „Es muss also im Hinblick auf das Lernen von fremden Sprachen das qualitativ Andere bestimmt werden, dass sich zum Lernen von Wörtern und Strukturen gesellen muss, damit aus dem Lernen und Erwerben von Fremdsprachen ein Akt des Fremdverstehens wird.“

Um diesem Ziel gerecht zu werden bedarf es einer Interkulturalität bezüglich der unterrichtlichen Aktivitäten, die eine intensive Begegnung mit dem „Fremden“ verschafft, die wiederum die interkulturelle Kompetenz der Lehrenden entwickeln soll. Erst auf diese Weise kann erzielt werden, dass die Lernenden mit den Angehörigen der Zielkultur in einen missverständnisfreien Dialog treten, was wiederum auf der Basis des Fremdverstehens realisierbar scheint. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Konfrontation mit dem „Fremden“, den Fremdsprachenlerner bezüglich der Identität beeinflusst. THOMAS' (2007:60) Auffassung bringt mehr Licht ins Thema:

*Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Handeln werden nur erfolgreich sein, wenn ein qualifizierter Lernprozess stattfindet, verbunden mit Umlernen, Perspektivenwechsel, Neulernen, vertiefter und erweiterter Erkenntnisaneignung, Einstellungs- und Verhaltensänderungen, Aufgeben von Identitäten und Entwickeln neuer Identitäten.*

Nach dieser Auffassung ist zu bemerken, inwieweit sich der Lerner im Unterricht bezüglich der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Handelns umorientieren muss. Thomas' Feststellung, dass man die Identitäten aufgibt und neuere entwickelt, ist eigentlich nicht als ein Identitätsverlust zu betrachten, sondern vielmehr als eine Bereicherung der Identität.

Die interkulturelle Kompetenz, die der Lerner erwerben sollte, ist ein „komplexes Wechselspiel“ von „Innen- und Außenperspektive“ (VOLKMANN 2002:23), die im Unterricht die interkulturellen Missverständnisse hervorheben können. Dabei stehen dem Lernenden die authentischen Texte zur Verfügung, die er aus der Perspektive der fremden Kultur zu interpretieren hat. Bei dieser interkulturellen Textarbeit, braucht der Lerner den hierfür notwendigen Perspektivenwechsel, der vom Lehrenden mit Fragen und Antworten gesteuert wird (Vgl. SALTÜRK 2009:5).

An dieser Stelle darf nicht zuletzt erwähnt werden, dass es bei einer missverständnisfreien Kommunikation darauf ankommt, dass der Lernende den Unterschied zwischen „Sagen“ und „Meinen“ wahrnimmt. Da jede kommunikative Handlung eine kommunikative Absicht verfolgt, sollte der Lernende sich also nicht auf das „Gesagte“, sondern auf das „Gemeinte“ konzentrieren, was auch auf dem Boden der Interkulturalität erfolgen kann. Hierbei wird ein Problem seitens der Lerner sichtbar: Dem Lernenden stehen keine allgemeinen Regeln zur Verfügung, die das „Sagen“ und „Meinen“, definitiv beschreiben können. Grices Argument, das von KRALLMANN und ZIEMANN (2001:104) übertragen wurde, ist hier sehr gelegen:

*Bei der Frage „Was meint jemand, wenn er etwas sagt?“ stellt Grice nun fest, dass man nicht von einer generellen Übereinstimmung von Meinen und Sagen ausgehen kann, sondern dass es offensichtlich eine Ebene der Interaktion von Sprechhandlungen gibt, die nicht konventionell, semantisch erklärbar ist, sondern von Mal zu Mal neu interpretiert werden muss.*

Schon diese Grundmaxime der Kommunikation erschwert den Fremdsprachenunterricht, da also keine allgemeingültige Regel für den Lernenden zur Verfügung steht. Der Lernprozess wird noch schwieriger, wenn die fremdsprachlichen Äußerungen in ihren kulturspezifischen Kontexten berücksichtigt werden. Da der Lerner die kulturspezifischen Äußerungen, seiner eigenen Kultur gegenüberstellt, betrachtet er diese fremde Kultur sofort für unverständlich, was beim Lernprozess die Motivation erheblich beeinträchtigt. Gerade deshalb beschreibt KALLENBACH (1996:2) eines des Hauptanliegens des Fremdsprachenunterrichts folgenderweise:

*Üblicherweise wird ein Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts darin gesehen, Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen zu ermöglichen. Dabei stellt das Bemühen der Lerner, sich mit einer fremden Sprache auseinanderzusetzen, zweifellos einen ersten Annäherungsschritt dar. Fremdsprachenunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, Wissen zu vermitteln über die Welt des anderen, Wissen, das es möglich ist, Standpunkte und Verhalten anderer in ihrem jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen zu sehen.*

Um diesem Ziel gerecht zu werden bedarf es des interkulturellen Lernens, das bei der Begegnung des „Fremden“ eine wichtige Rolle einnimmt.

Nach all diesen Feststellungen ist es an der Zeit zu bestimmen, wie es dem Lernenden gelingen kann, das Fremde als Vertrautes/Vertrauterer wahrzunehmen, damit er in der Zielkultur auch angemessen handeln kann. Hierzu steht dem Lernenden/Lehrenden die Landeskunde zur Verfügung, die die fehlende Nähe zum Zielsprachenland ersetzen soll. Durch die Landeskundevermittlung bringt die Lehrkraft bei jeder Lernaktivität ein „Stück“ des Zielsprachenlandes in den Klassenraum mit, das die Konfrontation mit dem „Fremden“ ermöglicht. Der effektive Landeskundeunterricht erfolgt in drei Ansätzen:

1. Faktische Landeskunde: Durch die faktische Landeskunde bekommt der Lehrende wichtige Informationen über Land und Leute, die ihm bei der Kommunikation unterstützen soll, wonach er sich auch richten kann. Die Tatsachen über die Zielkultur werden also dem Lernenden transparent gemacht.

2. Kommunikative Landeskunde: Hier geht es nicht mehr um die pure Information, sondern der Lernende muss sich im Klaren sein, wie er sich in der Zielkultur angemessen verhalten soll. Dabei erwirbt er kulturspezifische Formeln, die er in entsprechenden Situationen auch einsetzen kann.

3. Interkulturelle Landeskunde: Bei diesem Ansatz begnügt sich die Lehrkraft z.B. nicht mehr mit der Übersetzung eines Wortes, sondern der Begriff wird nach der Zielkultur näher bestimmt, damit der Lerner ihn mit den Verhaltensweisen der Zielkultur auch verbinden kann (Vgl. WICKE 1999:8-14).

Um den thematischen Rahmen der Studie nicht zu sprengen, wird im Weiteren nicht auf alle Landeskundearten fokussiert. Im Folgenden wird deshalb auf das

interkulturelle Lernen eingegangen, das mit Hilfe der interkulturellen Landeskunde im Unterricht stattfinden sollte. Das Ziel der interkulturellen Landeskunde ist es, die Lernenden so vorzubereiten, dass sie mit den Angehörigen des Zielsprachenlandes angemessen kommunizieren können. Deshalb sollte der Fremdsprachenunterricht den Lernenden die Lebenswelten und die Verhaltensweisen des Fremden vor Augen legen. Hierbei ist es zu erwähnen, dass die interkulturelle Verfahrensweise im Unterricht auch die Beschäftigung mit der eigenen Kultur voraussetzt. Dadurch hat der Lernende die Möglichkeit seine eigene Kultur aus einer anderen Perspektive neu zu bearbeiten.

Das interkulturelle Lernen ist in drei Phasen zusammenzufassen:

1. Emotionale Phase: Bei der emotionalen Phase wird die affektive Seite des Lerners angesprochen. Somit sollte er sich im Klaren sein, dass Werte, Empfindungen, Denk- und Verhaltensweisen von Kultur zu Kultur variieren können.

2. Kognitive Phase: Bei dieser Phase werden die unterrichtlichen Aktivitäten so eingerichtet, dass das Wissen der Funktionsweisen der kulturellen Systeme erweitert wird.

3. Handlungsphase: Um den kommunikativen Zielen gerecht zu werden, ist es erforderlich, sich in interkulturellen Situationen angemessen zu verhalten. In dieser Phase wird diese Kompetenz geschult (vgl. UNIVERSITÄT PASSAU 2013).

Die oben aufgeführten Phasen ergänzen sich aneinander und sind in diesem Sinne eine Voraussetzung für eine missverständnisfreie Kommunikation in fremden Realsituationen. Gerade deshalb wird der Lerner durch das interkulturelle Lernen für mögliche Krisensituationen sensibilisiert. Einen weiteren Vorschlag für die Vermittlung von Sprache legt LÜGER (1997:27) vor, der von drei Komponenten ausgeht:

- die sprachlichen Mittel,
- die Regeln ihres situativen Gebrauchs,
- die kulturspezifischen Hintergründe.

Keiner dieser Komponenten hat im Unterricht Vorrang, da z.B. die Vernachlässigung der kulturspezifischen Hintergründe ebenso schwerwiegende Konsequenzen tragen können, wie die Vernachlässigung im Bereich der sprachlichen Mittel. So ist z.B. die deutsche Routineformel „komm doch mal vorbei“ („besuch mich doch mal“) nach den oben genannten Kriterien intensiv zu behandeln. Für den türkischen Deutschlerner kann diese Floskel Schwierigkeiten bereiten, da er sie höchstwahrscheinlich wörtlich nehmen wird und sie wohl als eine direkte Einladung versteht. Deshalb sollte dem türkischen Lerner sowohl der situative Gebrauch, als auch der kulturelle Hintergrund plausibel gemacht werden, weil in seiner Ausgangskultur diese ähnliche Floskel existiert, und zwar im Sinne von „besuch mich doch“. Der türkische Lerner sollte also wissen, dass die Routine „komm doch mal vorbei“ keine tatsächliche Einladung ist, sondern dass der Muttersprachler sich nur freundlich verabschiedet. Mit der Floskel meint der Deutsche nicht, dass er jederzeit für Besuche

ohne Voranmeldung bereit wäre. Schon dieses Beispiel zeigt die eminente Bedeutung des interkulturellen Ansatzes für einen kommunikativen Unterricht.

Auch für die Redewendungen gilt es interkulturell zu verfahren, da sie von Kultur zu Kultur auch stark variieren. So drückt z.B. ein Deutscher seinen starken Hunger mit der Redewendung „einen Bärenhunger haben“ aus, während der Türke dafür die Redewendung „kurt gibi acıkmak“ verwendet, die so gut wie „Ich habe einen Hunger wie ein Wolf“ bedeutet. Die wörtliche Übersetzung von „einen Bärenhunger haben“ ist für den Türken ziemlich irreführend, da das Wort „Bär“ in seiner Ausgangskultur mit sämtlichen Wortverbindungen als ein Schimpfwort fungiert.

Es ist aber nicht außer Acht zu lassen, dass beim interkulturellen Lernen auch die Ähnlichkeiten unterstrichen werden können, die beim Unterricht die Lerner motivieren. Mit Beispielen aus dem Bereich der Redewendungen wird versucht, diese Feststellung zu veranschaulichen. Das semantische Konzept einer schwierigen finanziellen Lage wird mit der folgenden Redewendung realisiert: „sich nach der Decke strecken“. Im Englischen dagegen wird dasselbe semantische Konzept mit der Redewendung „to make ends meet“ realisiert (Vgl. HUFELSEN/NEUNER 2003:25). In beiden verwandten Sprachen wird die gleiche Bedeutung mit unterschiedlichen Redewendungen besagt. Im Türkischen dagegen wird eine schwierige finanzielle Lage folgenderweise ausgedrückt: „ayağımı yorganına göre uzatmak“, die so gut wie „sich die Füße nach seiner Decke strecken“ bedeutet. Aus diesen Vergleichen ist zu entnehmen, dass die türkische Version mit der deutschen Form sehr ähnlich ist, was für das Englische nicht zutrifft. Somit kann der türkische Lerner von solchen Ähnlichkeiten Gebrauch machen, die ihm einen positiven Transfer ermöglichen. Dies ist wiederum ein Verdienst der interkulturellen Verfahrensweise im Unterricht.

Da in interkulturellen Lernprozessen mit authentischen Materialien gearbeitet werden, hat der Lerner die Möglichkeit die Äußerungen in ihren realen Kontexten wahrzunehmen, die für einen fremdsprachlichen Unterricht, der in einem weit(er) entfernten Land abgehalten wird, von großer Bedeutung.

HOLLY (2001) führt einige Beispiele an, die andere Illokutionen indizieren können und die erst in ihren Kontexten besser zu verstehen sind.

- *Kannst du mir den Zucker reichen? (Aufforderung als Frage)*
- *Warum kommst du so spät? (Vorwurf als Frage)*
- *Bitte stellen Sie das Rauchen ein. (Befehl als Bitte)*
- *Wollen Sie Ihr Leben aufs Spiel setzen? (Warnung als Frage)*
- *Ich verspreche dir, dass ich mich rächen werde. (Drohung als Versprechen)*
- *Wir informieren Sie über unser günstiges Angebot. (Werbung als Information)*

Schon aus diesen Beispielen ist zu entnehmen, dass in entsprechenden Kontexten konventionalisiert und dass sie nicht mehr wörtlich wahrzunehmen sind. So bekommt der Lerner die Gelegenheit solche konventionalisierten Sprechaktausdrücke mit seiner

Ausgangssprache zu vergleichen. Treten Ähnlichkeiten auf, so erleichtert sich der Lernprozess, falls nicht, fungieren sie als Vorbeugung der Missverständnisse, die in realen Kommunikationssituationen auftreten können.

Der letzte Teil der Studie widmet sich den non-verbalen Elementen, die in der alltäglichen Kommunikation auch einen wichtigen Platz einnehmen. Mit kontrastiven Gestenbeispielen, die zu Missverständnissen führen können, wird versucht dieses Thema zu konkretisieren.

Zwischen einem Deutschen und einem Türken ist ein folgendes Missverständnis aufgetreten. In einem internationalen Seminar kamen ein Deutscher und ein Türke für eine Aufgabenstellung im Bereich DaF zusammen. Nach einer gewissen Zeit ist der Deutsche bereit einen Vorschlag zu machen. Nachdem er sich geäußert hat, tippt der Türke mit seinem Zeigefinger spontan auf die Schläfe und kommt zu Wort, wobei sich der Deutsche sehr gekränkt fühlt und dem Türken folgenderweise antwortet: „Hey, du brauchst mir kein Vogelzeichen zu machen, wenn du mir nicht zustimmst.“ Der Türke geriet in Verlegenheit und macht lange Erklärungen, dass er nicht die geringste Absicht hätte, ihn zu beleidigen. Das große Missverständnis beruht auf einer Geste, dass für den Deutschen eine beleidigende Bedeutung hat, die dem Türken aber überhaupt nicht vertraut ist. Das Berühren oder Tippen mit dem Zeigefinger auf die Schläfe, wird im Deutschen „Vogelzeichen“ genannt und hat die Bedeutung „bist du blöd“ oder etwa „du tickst wohl nicht richtig“. In der türkischen Kultur dagegen kann man mit dem Zeigefinger die Schläfe berühren, um anzudeuten, dass man ein gewisses Bedenken hat oder auch ein wenig nachdenken möchte. Dieser kulturelle Unterschied bezüglich dieser Geste führte zu einem großen Missverständnis zwischen dem Deutschen und dem Türken.

Eine weitere problematische Geste gibt es auch im Türkischen, die für den Deutschen irreführend ist. Die türkische Geste ist folgenderweise zu beschreiben: Man wirft den Kopf zurück und schnalzt dabei leicht mit der Zunge. Diese Geste besagt im Türkischen ein „Nein“, die im Deutschen als ein „Ja“ wahrgenommen wird. Hierbei ist es wichtig anzudeuten, dass auch im Türkischen das Kopfschütteln „nein“ und das Nicken „ja“ bedeutet. Aber das Zurückwerfen des Kopfes, das auch „nein“ bedeutet, ist im Türkischen eine Ersatzgeste für Verneinungen, die öfters Anwendung findet. Für den Deutschen aber, ist diese türkische Ersatzgeste leicht zu missverstehen, da er sie mit dem Kopfnicken verwechselt. Der Türke wirft den Kopf zurück und schnalzt leicht mit der Zunge und weil der Kopf wieder in die ursprüngliche Position gebracht werden muss, sieht diese türkische Geste für einen Fremden, der diese Geste nicht kennt, wie ein Kopfnicken aus, was aber nicht der Fall ist.

All diese Beispiele führen vor Augen, dass Missverständnisse entstehen können, falls sie nicht kontextbedingt geschult werden. Das mangelnde Wissen über die Körpersprache ist daher in interkulturellen Lernaktivitäten von großem Belang. Es ist nicht zu übersehen, dass wegen der mangelnden Kenntnisse über die Körpersprache,

bei interkulturellen Begegnungen, sogar zu Kommunikationsabbrüchen führen kann. Deshalb ist es nicht überflüssig, sondern gerade notwendig, die Körpersprache in interkulturellen Kontexten intensiv zu behandeln.

Nach all diesen Feststellungen liegt es auf der Hand, dass es bei fremdsprachlichen Lernprozessen nicht nur auf das Entschlüsseln und Verstehen des Sprachsystems ankommt. Da Sprache in erster Linie Kommunikation bedeutet haben sich die Lehr- und Lernprozesse erheblich geändert. Es hat keinen großen Sinn mehr in Hülle und Fülle über die Sprache zu sprechen. Vielmehr kommt es darauf an, mit dem „Fremden“ angemessen zu kommunizieren. Dies setzt aber den Umgang mit interkulturellen Situationen und Konflikten voraus. Daher sollten die unterrichtlichen Aktivitäten die Lerner dafür sensibilisieren, die kulturellen Wahrnehmungsmuster im Kontext zu berücksichtigen.

So wird dem Lernenden klargemacht, dass das Fremdverstehen im Unterricht groß geschrieben werden muss und dass es mit Hilfe des interkulturellen Ansatzes möglich ist, das „Fremde“ oder „Unbekannte“ in den Verstehensprozess miteinzubeziehen.

Dabei steht besonders die interkulturelle Landeskunde den Lehrenden/Lernenden zur Verfügung, der im Fremdsprachenunterricht den Bezug zu den eigenen und fremden kulturellen Mustern der Gesellschaft herstellt. Da durch die „Interkulturalität“ im Unterricht Vergleiche zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ herangezogen werden, sind nicht nur die Differenzen, sondern auch die Kongruenzen zu bemerken, die auf dem Wege zur interkulturellen Kompetenz einen erheblichen Beitrag leisten.

Der Fremdsprachenlerner, der sich in einem weit(er) entfernten Land befindet und beim Lernprozess nicht die Gelegenheit hat, die Sprache vor Ort zu praktizieren, sollte unbedingt mit authentischen Materialien konfrontiert werden, die die fehlende Nähe zur Ausgangskultur einigermaßen ersetzen soll. Und erst so hat er die Möglichkeit mit interkulturellen Vergleichen bezüglich der verbalen und nonverbalen Elemente zielgerichtet und missverständnisfrei in Alltagssituationen zu kommunizieren.

## Literatur

- BICHELE, Markus/PADROS, Alicia. (2003). Didaktik der Landeskunde. Berlin, München: Langenscheidt.
- BREDELLA, Lothar/CHRIST, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella/Christ (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- CHRIST, Herbert (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1 (3), 22 pp.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm> [10.09.2013]
- HUFEISEN, Britta/Neuner, GERHARD (2003). Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.
- HOLLY, Werner (2001): Einführung in die Pragmalinguistik. Berlin: Langenscheidt.
- KALLENBACH, Christiane (1996): Fremdverstehen- aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen, 1 (3), 10 pp.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/kallenba.htm> [15.09.2013]
- KRUMM, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, , Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen und Basel: Francke Verlag, S.156-161.
- KRALLMANN, Dieter/ZIEMANN, Andreas (2001): Grundkurs Kommunikationswissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1998): Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Berlin, München: Langenscheidt.
- SALTÜRK, Şener (2009): Interkulturelles Lernen in einer Klasse 10. München: Grin Verlag.
- THOMAS, Alexander (2007): Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. S. 51-65. Münster: Waxmann.
- UNIVERSITÄT Passau (2013): <http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/barmeyer/lehrstuhl-fuer-interkulturelle-kommunikation/lehrstuhlprofil.html> [10.09.2013]
- WICKE, Rainer-Ernst (1999): Kontakte knüpfen. Berlin: Langenscheidt.