

Ahmed Rafik Trad  
Katedra Filologii Germańskiej  
UWM w Olsztynie

## KULTURSTANDARDS FÜR DIE INTERKULTURELLE KOMPETENZ

### 1. Zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Fach DaF

Die interkulturelle Kommunikative Kompetenz gilt spätestens seit den 80er Jahren als ein etablierter, unbestrittener Grundsatz, der die Dimensionen des modernen Fremdsprachenunterrichts von der Lernzielbestimmung über Unterrichtsinhalte, Unterrichtsinteraktion und Unterrichtsmaterialien bis auf die Unterrichtsmethodik determiniert. Interkulturelle kommunikative Kompetenz wird hier als umfassender Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ verstanden, wobei die Elemente des sprachlichen Codes auf den Ebenen der Pragmatik und des Diskurses besonders relevant sind, denn auf diesen Ebenen sind die sprachlichen Elemente in der Kultur der Sprachgemeinschaft eingebettet und begründen somit die gegenseitige Bedingtheit von Sprache, Denken und Kultur (vgl. 3).

Als Lernziel wird in Zusammenhang mit der Förderung vom Fremdverstehen kultureller Gegebenheiten und der Verständigung in bi- und multikulturellen Kontexten die Bewusstwerdung der eigenen Kultur sowie die Völkerverständigung und Friedenserziehung angestrebt. Erreicht werden kann dieses Ziel durch die Befähigung der Lerner zum adäquaten sprachlichen Handeln rezeptiv und produktiv im gegebenen soziokulturellen Kontext. Die Unterrichtsinhalte sind diesem Ziel unterzuordnen insofern, als Aspekte (inter-)kultureller Kommunikation zum Unterrichtsgegenstand thematisiert werden. Die enge Verbindung von Sprach- und Kulturvermittlung wird im Fremdsprachenunterricht durch die Ausbildung der kommunikativen Fertigkeiten gefördert. Dabei werden sowohl semantische als auch pragmatische Aspekte der Sprachverwendung kulturkontrastiv behandelt. Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen bezüglich der fremden Kultur *knüpfen* die Lerner an Wissensbestände aus der eigenen Kultur, um den Verstehensprozess des Fremden in Gang zu setzen.

Interkulturelle Kommunikation ist in der fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion besonders dann gegeben, wenn die Lehrkraft die Fremdsprache als Muttersprache spricht. Auch wenn die Lerner aus verschiedenen Kulturräumen stammen, wird die interkulturelle Kommunikation hinsichtlich des Erfahrungsaustausches und der diversen Perspektivik der Lerner bedeutend gefördert. Noch ist der Fall von größerer Bedeutung, wenn die Lehrkraft weder die Muttersprache der Lerner noch die Fremdsprache als Muttersprache spricht (z.B. polnische Schüler/Studenten und indischer, schwedischer oder tunesischer Deutschlehrer/DaF-Dozent), selbstverständlich vorausgesetzt, dass die Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird und in der alles, was den Unterricht tangiert, verhandelt wird. Letzterer Fall ist fast ideal für den Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, da hierbei die Voraussetzung für den Dialog zwischen den Kulturen und die Perspektiventriangulation gegeben sind.

Die Berücksichtigung des Interkulturalitätsgrundsatzes begründet die Regionalisierung der Lehrwerke. Hierbei ist ein Paradigmenwechsel vollzogen, indem die Lehrwerkautoren bei der Thematisierung und Darstellung der Zielkultur von den kulturellen Perspektiven der Lerngruppen ausgehen. Auch die Unterrichtsmethodik ist davon nicht ausgespart geblieben. Wenn von der eigenen Kultur der Lerner ausgegangen wird, dann müssen Vermittlungsmethoden ihren Lerngewohnheiten angepasst werden, die in der Regel kulturspezifisch sind und daher von denjenigen der Zielkultur differieren (vgl. 5: 1-7).

## **2. Kommunikative Handlungskompetenz und Kulturstandards**

Der Erwerb von Sprachwissen – dieses beinhaltet neben der Beherrschung von Aussprache, Wortschatz, Wortbildungsregeln, Satzgrammatik, Orthographie usw. die Diskurskompetenz sowie die strategische Kompetenz der Gesprächspartner, um beim Gespräch zu bleiben – reicht allein für die Bewältigung interkultureller Kontaktsituationen nicht aus. Es ist ein Wissen, das in bestimmten und für konkrete Situationen erworben wurde. Die Situationsgebundenheit des Sprachwissens macht seinen Transfer auf ähnliche Situationen nicht automatisch. Erst das Wissen um Kulturstandards gibt dem kommunikativen Handeln in ständig neuen und variierenden interkulturellen Situationen eine angemessene Bedeutung, die die Aufrechterhaltung der Interaktionssituation gewährleistet.

Nach Thomas (6,7,8) wird Kultur als vertrautes Orientierungssystem für alle Mitglieder einer Gesellschaft, dessen zentrale Merkmale als Kulturstandards bezeichnet werden, definiert: „Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich in der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und

schaft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung [...].

Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte 'Kulturstandards' definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert [...].

Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, die aber von unterschiedlicher Bedeutung sind und unterschiedlich weite Toleranzbereiche aufweisen. Kulturstandards und ihre handlungsregulierende Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren [...] (6: 380f.).

Nach dieser ausführlichen Definition stellt sich die Frage für die Fachdidaktik nach der Vermittlung des Wissens um Kulturstandards im Fremdsprachenunterricht. Da dieses Wissen aus der Natur seiner Situationsgebundenheit nicht als additiv zum Sprachwissen behandelt werden kann, kann man es nicht als Liste von „Verhaltensrezepten“ für bestimmte interkulturelle Kontaktsituationen vorstellen, die dem Lerner beigebracht wird, damit er daraus bei Bedarf das eine oder das andere Rezept abrufen und sich in der gegebenen Situation entsprechend verhalten kann. Es geht hier nicht um das Internalisieren bestimmter Verhaltensmuster sondern um das Verstehen und Interpretieren derselben in der gegebenen aktuellen Interaktionssituation. Verstehen und interpretieren will gelernt sein. Dafür ist im Fremdsprachenunterricht der Einsatz und die Diversifikation der authentischen Situationen und kulturellen Kontexte, die die relevante und mehr oder weniger problemhafte Komplexität des Zielsprachenlandes widerspiegeln, unerlässlich. Die Lerner werden dabei zum Analysieren der kritischen Interaktionssituationen motiviert und Schritt für Schritt die Unterschiede in den Orientierungssystemen entdecken und erschließen.

### **3. Anleitung zum Verstehensprozess im interkulturellen Lernen**

Die in den 70er Jahren initiierte fremdsprachendidaktische Diskussion über die Lernerorientierung hat mittlerweile alle Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts erfasst. Vorerfahrungen, Einstellungen, Interessen und Bedürfnisse des Lerners rücken in den Vordergrund und ihre Berücksichtigung bildet eine *conditio sine qua non* für die Lerneffizienz. Dies gilt im besonderen Fall für den Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Bei der Unterstützung vom Wissenserwerb um Kulturstandards impliziert das Postulat der Lernerorientierung die Abkehr von den insruktivis-

tischen Methoden der Kulturkunde mit der objektivistisch berlehrenden Sicht, wie sie uns von der traditionellen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht her bekannt sind. Die Fokussierung auf den Lerner macht den Sichtwechsel notwendig, indem der Lerner im Erwerbsprozess als denkendes Subjekt wahr- und ernst genommen wird. In der Entfaltung der Verstehensprozesse bei den diversen Unterrichtsinhalten und -aktivitäten hat die Fremdsprachendidaktik die Lerner mit Materialien, Strategien, Techniken und Methoden auszurüsten. Der Verstehensprozess gerade bei dem Versuch der Erschließung der fremden Kultur muss nach den konstruktivistischen Ansätzen angebahnt werden.

Der fremde Blick ist ein böser Blick und flößt Angst ein. Man fühlt sich durchschaut, gar im Extremfall bloßgestellt. Dies ist ein Zeichen, dass wir den von uns sowie von dem Anderen aus fremden Wahrnehmungen nicht gewohnt sind. Die Angst wird unser Verhalten bei Begegnungen mit dem Fremden in der Interaktion, intra- und interkulturell, stören. Von einer normalen Kommunikation kann nicht mehr die Rede sein.

Wenn sich der Lerner als betrachtendes Subjekt wahrnimmt, das auf den Anderen von einer bestimmten Perspektive und mit einem gewissen Blick schaut, dann wird er zweierlei feststellen: einerseits, dass er dem Anderen so erscheint, wie er sich selbst darstellt, d.h. sein Verhalten beeinflusst den Blick des Anderen, und andererseits, dass sich der Andere ihm gegenüber ebenso verhält, indem er von seinem Blick nicht unberührt bleibt. Beide Partner müssen in der Kontaktsituation mit der Berücksichtigung ihrer Verhalten einander gegenüber rechnen, damit die Kommunikation in geregelten Bahnen ermöglicht wird. Hierbei soll der Denkprozess beim Lerner ansetzen, die Reflexion über das eigene Verhalten anderen Menschen gegenüber im eigenen und fremden Kulturraum. Dies wäre der erste Schritt in Richtung Fremdverstehen, wobei die Perspektivik der Betrachtungsweise von der Eigenkultur aus in die von der Fremdkultur aus wechseln kann uns soll (vgl. 1: 2-4).

Die Zielkultur wird als Fremdkultur betrachtet, empfunden und bezeichnet, weil sie nicht in den gewohnten und vertrauten kulturellen Kontext- und Bezugsrahmen des Lerners bzw. des Betrachters einzuordnen ist. Mit der bewussten und klaren Abgrenzung nach der Dichotomie 'vertraut/fremd' bilden und verstärken wir das Gefühl der Gesellschaftszugehörigkeit in unserer Kultur. Das Festhalten an den kulturspezifischen Denkmustern und Sichtweisen stellt für Stereotypenbildung sowie ethnozentrisches Interaktionsverhalten den Nährboden dar, was die Distanz zwischen der eigenen und der fremden Kultur nur noch vergrößert. Bei dem Versuch die Zielkultur zu verstehen reicht allein die kritische Betrachtung durch die in der eigenen Kultur geltenden Wertmaßstäbe und Beurteilungskriterien nicht, wenn wir nicht die Gefahr laufen wollen, das Verständnis der Zielkultur in unseren kulturspezifischen Sichtweisen einzuschränken. Borniertheit kann der Endeffekt sein und statt Annäherung erreichen wir Entfremdung, bei der der Dialog zwischen den Kulturen und die interkulturelle kommunikative Interaktion zum Scheitern vorprogrammiert sind. Daher kann Verstehen der Zielkultur von der Lernerperspektive aus nicht als eine

‘Einbahnstraße’ konzipiert werden, die von der Eigenkultur in die Fremdkultur führt. Verstehen beinhaltet die Fähigkeit des Sichtwechsels: der Interaktionspartner wird sich bemühen von der Position des Betrachters der Fremdkultur in die Position des Betrachteten Fremden hineinzusetzen, um sein Interaktionsverhalten annähernd situationsadäquat interpretieren zu können. Diese Fähigkeit des Sichtwechsels ist nicht von der Natur aus gegeben, wenn wir bedenken, dass eigenes und fremdes Verhalten auf der Grundlage der Kulturstandards beurteilt und reguliert wird, wobei diese Kulturstandards mit ihren Toleranzbereichen von einer Kultur im Verhältnis zu einer anderen ähnlich oder auch sehr unterschiedlich sein können. Der Verstehensprozess in wechselseitigen Richtungen kann daher nicht automatisch bei der Begegnung mit der fremden Kultur ausgelöst werden. Er will gelernt sein. Die Fremdsprachendidaktik hat ihn in den Fremdsprachenerwerbsprozess zu integrieren, um die Lerner auf die interkulturellen Begegnungen und Interaktionen vorzubereiten.

#### **4. Subjektive Theorien zum Kulturverstehen**

Der Zweck der Initiierung der Verstehensprozesse ist in erster Linie das Bewusstwerden über die Kulturstandards in der eigenen Kultur, die wir nach unserer Sozialisation internalisiert haben und die unser Handeln im Hintergrund unbewusst steuern und regulieren. Also ist die Reflexion über sich selbst, über eigene Vorverständnisse und selbstverständliche Haltungen und Einstellungen angesagt. Die Fremdsprachendidaktik hat zu diesem Zweck ein Verfahren zu finden, um das durch die Sozialisation und die Erfahrungen im eigenen Kulturraum erworbene subjektive Wissen über die Kulturstandards zur Sprache zu bringen. Die Auseinandersetzung mit ihm impliziert die Beschäftigung mit den subjektiven Theorien.

Subjektive Theorien lassen sich vom subjektiven Wissen ableiten, das jedem Kulturträger auf Grund seines Alltagswissens aus persönlich erfahrenem und tradiertem Wissen eigen ist. Sie bilden kein fertiges Konstrukt, das bei Bedarf abrufbar ist, sondern sie entstehen erst in der Versprachlichung eigener Erfahrungen, Meinungen und Sichtweisen. Hierbei ist die Subjektivität maßgebend insofern, als persönliche Erfahrungen für die Herstellung der Zusammenhänge, Begründung und Argumentation die Grundlage sind. Subjektivität ist jedoch im interkulturellen Kontext nicht willkürlich sondern historisch und ideologisch bedingt. Das von einer Generation zur nächsten tradierte Wissen als Teil des Alltagswissens beinhaltet die Historie und die Ideologie der Kultur und gesellschaft, die den Menschen durch den Diskurs konstituieren. Im Diskurs bekommen die Wörter einen Sinn, der nicht zuletzt historisch und ideologisch bedingt ist. Der Sprecher nimmt im Diskurs einen interlokutionären Platz ein, der mit der Historie und Ideologie seines Landes zusammenhängt. „Der Mensch wird vom Diskurs konstituiert und er selbst konstituiert andere Menschen jedesmal dann, wenn er den Diskurs in Bewegung setzt. Dieses Verfahren ermöglicht die Etablie-

rung des ideologischen und historischen Sinn eines Diskurses. Ideologie und Historie konstituieren durch den Diskurs einen Menschen, der von einem interlokutionären Platz aus spricht. Was einen Menschen definiert, ist also der Platz, den er im Netz seiner Begegnungen besetzt. Dieser Platz wird ihm durch Attribute zugewiesen, die ihm durch seine Muttersprache gegeben werden und mit der Historie seines Landes zusammenhängen" (10: 74).

Die subjektiven Theorien bauen auf der unmittelbaren Betroffenheit der Person, die aus den Erfahrungen in einem bestimmten Lebensbereich Zusammenhänge herstellt, um Phänomene des Alltagslebens zu erklären. Sie erheben im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und sind in der Argumentation emotional beladen, zumal die affektiven Bewertungen auf persönliche Einstellungen basieren und sich auf ausgesuchte Erlebnisse, Ereignisse bzw. Gegebenheiten und Personen beziehen. Sie unterliegen nicht der Richtigkeitsüberprüfung im wissenschaftlichen Sinne von Falsifikation, man tendiert eher sie zu bestätigen und so können sie wiederum neue generieren. Im Alltag erfüllen sie ihre Funktion zum Erklären, Verstehen und Vorhersagen von Handlungen. Das subjektive Wissen wird in der Retrospektive abstrahiert von den Handlungsbezügen strukturiert und bewertet und in Zusammenhänge argumentativ und ohne großen Bedarf an Beweisen zur Sprache gebracht. Erst bei diesem Prozess der Versprachlichung wird dem Sprecher das subjektive Wissen bewusst und bekommt Schärfe und Kontouren. „Subjektive Theorien werden in einem Gespräch expliziert. Sie stehen in dem Moment nicht mehr als gebrauchsfertiges Wissen im Handlungsbezug, sondern werden in der Kommunikation entfaltet. Sie sind unter diesen Bedingungen etwas Werdendes. Durch die Explizierung, d.h. die Darstellung für ein Gegenüber, entstehen Anforderungen in Bezug auf Kohärenz, Konsistenz, Desambiguierung und Kontextualisierung, die man an sich selbst nicht zu stellen braucht. Die bloße Präsenz eines anderen Menschen – ganz zu schweigen von Nachfragen, Kritik und Gegenpositionen – erhöht die Notwendigkeit von Begründungen, möglicherweise auch Rechtfertigungen" (4: 5).

## **5. Zur Didaktisierung der subjektiven Theorien im Fremdsprachenunterricht**

Die Handlungs- und Lernerorientierungsgrundsätze des Fremdsprachenunterrichts zwingen zu didaktischen Maßnahmen und Verfahren, die zum Zweck haben, den Lerner mit seinem subjektiven Wissen, seinen Erfahrungen, Vorverständnissen, Stereotypen, Haltungen und Einstellungen aus Dreh- und Angelpunkt aller Unterrichtsaktivitäten zu behandeln. Die Förderung seiner Produktivität steigert das Selbstvertrauen und die Lerneffizienz, was letztendlich die Motivation für den Lernzuwachs erhöht.

Im Gespräch bleiben heißt die Devise für die Ausbildung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Fügt man die Devise der Selbstreflexion hinzu, um eigenes Verhalten anderen Menschen gegenüber im vertrauten und fremden Kulturraum zu ergründen, so wird man zweifelsohne

einsehen, dass durch die Bildung von subjektiven Theorien in den Klassendiskussionen das kritische Verständnis von sich selbst und vom Interaktionspartner nicht simuliert sondern tatsächlich über die Fremdsprache explizit gefördert und erlebt wird.

Bei der Selbstreflexion werden die Lerner ihre Erlebniserinnerungen in der eigenen Kultur Revue passieren lassen, ebenso wie jene aus der Primärerfahrung mit der fremden Kultur, um sich damit auseinanderzusetzen und Erkenntnisgewinn daraus zu ziehen. Sie werden die Zusammenhänge für ihr Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln erfassen, die die Kulturstandards definieren und zugleich bewusst machen. Ihre Stereotype werden dabei bewusst reflektiert. Und in der Diskussion müssen sie bei der Formulierung und Entwicklung ihrer subjektiven Theorien mit dem Kommunikationspartner rechnen, für den diese Theorien nachvollziehbar sein sollen. Dies impliziert, dass sie über ihr subjektives Wissen gründlich nachdenken, ihre Gedanken ordnen, die für sie persönlich relevanten Erfahrungen strukturieren und bewerten und adäquat versprachlichen müssen, sodass ebenso für sich selbst wie für den Kommunikationspartner die Kohärenz der Zusammenhänge deutlich erscheint und die Orientierung für eventuelles künftiges Verhalten zeigt.

Nicht nur aus der Primärerfahrung wird das subjektive Wissen geschöpft, sondern auch aus dem Kenntniserwerb aus der Sekundärerfahrung und nicht nur über Medien (vgl. 9). Die Auswertung der Primär- und Sekundärerfahrung ermöglicht die kognitiv-analytische und affektiv-emotionale Zugangsweisen zu Kulturstandards, wenn auch bei spontanen emotionalen Reaktionen die Sichtweisen in der Eigenkultur überwiegen (vgl. 2: 32f.). Wichtig jedoch beim Gespräch über Kulturstandards und beim Versuch der Entwicklung der subjektiven Theorien sind die begründeten Fragen an die Erlebnissituationen und Verhaltensweisen aus der Primär- und Sekundärerfahrung, die die Sicht des Interaktionspartners miteinbeziehen und mögliche Interpretationen zulassen. Eine vollkommen zutreffende Aussage über die Wirklichkeit kann und darf man nicht erwarten. Daher lauert immer die Gefahr der Stereotypisierung, wenn man aus mehreren nur eine einzige Interpretation für möglich und zulässig hält. Denn erst das künftige Handeln in der realen interkulturellen kommunikativen Situation wird zeigen, welche von den Interpretationen und den konstruierten subjektiven Theorien Stand hält. Bei der Diskussion über Kulturstandards kann man also a priori an Kauf nehmen, dass die Auseinandersetzung mit manchen kritischen Interaktionssituationen in der Aporie endet. Man lernt die Grenzen eigener subjektiven Theorien kennen.

## 6. Zur Rolle des Lehrers

Wie bei jedem Didaktisierungskonzept erforderlich ist, soll man die Rolle des Lehrers bei der Entwicklung der subjektiven Theorien in der Lerngruppe definieren. In den Lerngruppen, wo die interkulturelle Kommunikation in der fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion gegeben ist, hat der

Lehrer in erster Linie die Aufgabe, den Lernern ein einfaches Kategoriensystem vorzugeben, womit sie dann operieren und ihre Gedanken und Aussagen strukturieren und einordnen können. Der Lehrer kann und darf nicht die Rolle des Experten übernehmen, der die Interpretationen und Schüleraussagen bewertet und zensiert, er ist vielmehr der Diskussionsleiter, der alle Interpretationen zulässt und sammelt sowie die Einnahme verschiedener Perspektiven fördert. Er darf sich auch an der Diskussion beteiligen und sie mit seiner persönlichen Primär- und Sekundärerfahrung bereichern. Sein Redeannteil sollte dabei auf das Minimum gehalten werden, damit die Lerner intensiv zur Sprache kommen können. Sein subtiles Verhalten bei der Diskussionsleitung hilft den Lernern durch die Entwicklung ihrer subjektiven Theorien über Kulturstandards ihren interlokutionären Platz zu bestimmen und zu besetzen. Auf die Gefahr der 'Demagogisierung' und der einseitigen Darstellung der Historie sei hier hingewiesen. Mit der Bereitstellung von historischen und ideologischen Daten und Fakten, die in sich die Gefahr der Meinungsmanipulation der Lerner verbergen, kann ein Lehrer auf die Etablierung und Veränderung des interlokutionären Platzes seiner Lerner Einfluss nehmen. Solange dieser ihm bewusst ist, kann er ihn nach bestem Wissen und Gewissen dosieren, um die freie Entfaltung der Schüler zu gewährleisten.

## Bibliografia

- Christ H., *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 1(3), 22 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christ.htm> (1996).
- Fischer R., *Vom Mut zum eigenen Vorurteil. Fremd- und Selbstwahrnehmung als Baustein auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer (1998): 31-35.
- House J., *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 1(3), 21 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm> (1996).
- Kallenbach C., *Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 1(3), 10 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kallenba.htm> (1996).
- Rost-Roth M., *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich*. In: *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 1(1), 37 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/rost11.htm> (1996).
- Thomas A., *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Alexander Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen (1993).
- Thomas A. (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen (1996).
- Thomas A., *Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile*. In: *IMIS-Beiträge*, Heft 10, Osnabrück (1999): 91-130.
- Trad A. R., *Interkulturelles Lernen mit der Projektmethode*. In: *Acta Neofilologica* (3), Olsztyn (2001) (in Druck).
- Zink Bolognini, Carmen, *Historie und Ideologie in interkultureller Kommunikation*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1 (2001): 47-49.