

Anna OKOŃSKA-KASPRZAK

INTERKULTURALITÄT – SCHWIERIGKEITEN MIT DEFINIERUNG

Streszczenie

Pojęcie interkulturowości należy od pewnego czasu do ulubionych terminów językoznawczych. Obecnie pojawia się coraz więcej publikacji o charakterze lingwistycznym, których tytuł zawiera słowo „kultura”. Podstawowy problem stanowi jednak fakt, iż częstokroć rozważania lingwistyczne ustępują miejsca rozważaniom niezwiązanym z językiem. W artykule dokonano analizy wybranych publikacji łączących teorię interkulturowości z praktyką nauczania języków obcych. Celem poniższego wywodu jest obnażenie braku dyscypliny pojęciowej i terminologicznej panującej w lingwistycznych badaniach interkulturowych.

Der Begriff der Interkulturalität gehört seit einiger Zeit zu Lieblingsbegriffen der modernen Linguistik. Linguistische Publikationen, die in ihrem Titel das Wort „Kultur“ enthalten, sind heutzutage in großer Fülle vorhanden. Da die Kultur immer öfter nicht nur auf Zivilisationserzeugnisse (höhere Kultur) wie Malerei, Musik, Architektur oder Literatur beschränkt wird, wird ihr holistischer Charakter betont. Die Kultur wird daher als „Geflecht sich stetig verändernder Bedeutungen“ verstanden, die „das zivilisierte Leben in allen seinen Aspekten“ bestimmt¹. Die Interkulturalität als ein Begriff stammt etymologisch aus dem Wort „Kultur“, und das Präfix „inter-“, bedeutet aus dem Lateinischen „zwischen“. Wenn man daher die Herkunft des Wortes wahrnimmt, stellt es sich heraus, dass die Interkulturalität eine Relation zwischen den Kulturen bezeichnet. „Zwischen den Kulturen“ bedeutet also „zwischen allen Aspekten des Lebens zweier oder mehrerer Gemeinschaften“. Die Interkulturalität kann daher als ein Bestandteil jeder Forschung gelten, denn jede Tätigkeit des Menschen kann als ein kulturelles Handeln angesehen werden. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass interkulturelle Thematik in

¹ Jordan, Stefan; Nimtz, Christian (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart: Reclam 2009, S. 157.

jedem Wissenschaftszweig ihren Platz findet, weswegen die Interkulturalität auch in der Linguistik immer öfter zum Gegenstand der Untersuchungen wird. Da die Kulturalität und die Interkulturalität, wie die Kultur selbst, alle Aspekte des menschlichen Lebens betreffen, müssen die Termini als Grundbegriffe adäquat für die einzelnen Wissenschaften definiert werden (vgl. unten). Im Rahmen der Sprachforschung muss sich die Interkulturalität mit den sprachlichen Elementen befassen. Alle anderen können, und sollen im Rahmen anderer Forschungen beachtet werden. Eine besondere Rolle in der interkulturellen Linguistik spielt darum die deutliche Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes, die *bis dato* fehlt. Die Interkulturalität in der Linguistik liegt folglich dann vor, wenn im Kommunikationsprozess beim Gedankenaustausch unter Trägern unterschiedlicher Kulturen Abweichungen zwischen dem Gesagten und dem Verstandenen vorkommen, die sich auf mangelnde Sprachkompetenz nicht reduzieren lassen. Je nachdem, ob die Abweichungen durch die in der Sprache eingebetteten kulturellen Elemente, die zu formalen und pragmatischen Ebenen der Sprache gehören oder durch die Sitten, Bräuche und Konventionen, die zwar kein Bestandteil der Sprache sind, aber in der Sprache verbalisiert werden, verursacht werden, wird zwischen linguistischer und außerlinguistischer Interkulturalität unterschieden. Für die Linguistik ist linguistische Interkulturalität von Bedeutung, denn sie erforscht die sprachlichen Elemente. Es wundert daher die Auswahl der Themen, die zu linguistischen Interkulturalitätsforschungen gehören sollten. Zahlreiche linguistische Veröffentlichungen thematisieren Probleme, die sich keineswegs oder nur beschränkt auf Interkulturalität im linguistischen Sinne, also auf kulturelle Elemente in der Sprache selbst, beziehen. Es sollen hier einige Beispiele solcher Artikeln besprochen werden, die die Theorie mit der Praxis des Unterrichts zu verbinden versuchen.

Langier (2010) beschäftigt sich in ihrem Artikel mit der Fremdsprachendidaktik in der Anfangsphase der schulischen Ausbildung, also bei Kindern im Kindergarten und ersten Klassen der Grundschule, und ihrem Verhältnis zur heutigen Multikulturalität. Sie vertritt die Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht eine Möglichkeit anbiete, die Kinder in die multikulturelle Gesellschaft einzuführen. Die multi- und interkulturelle Ausbildung sollte zum Inbegriff der modernen Schule werden, die als Erziehung im Geiste der Toleranz und des Verständnisses für fremde Kulturen sowie Vorbereitung aufs Leben in einer solchen Gesellschaft verstanden werde. Die Autorin konzentriert sich auf die entwicklungsbedingten Seiten des oben genannten Prozesses und bietet gewisse Techniken (z.B. Sprachspiele, Lieder, Kinderbücher, Internetseiten usw.) an, die den Kindern zur Aneignung dieser unentbehrlichen Kompetenz verhelfen sollten. *Langier* (2010) deutet darauf hin, dass das polnische Kultusministerium schon im Jahre 1999 ganz klar die Integrierung der multi- und interkulturellen Inhalte in das Schulprogramm postuliert hätte. Zum Schluss stellt die Verfasserin fest, dass die Rolle des Lehrers u.a. darin bestehe, die Motivation der Kinder durch die Verwendung unterschiedlicher und innovativer

Methoden zu steigern². Es kann nicht bezweifelt werden, dass die Postulate von Langier (2010) insofern richtig sind, als die Notwendigkeit des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts heutzutage nicht mehr zu bestreiten ist. Man kann nicht bestreiten, dass die Lehrkräfte eine bedeutende Rolle im Prozess der multi- und interkulturellen Ausbildung spielen, besonders bei Kindern, die noch nicht im Stande sind, alleine ihr multi- und interkulturelles Können zu verbessern. An dieser Stelle soll der Unterschied zwischen Multi- und Interkulturalität erläutert werden. Wie bereits oben geschildert, drückt der Begriff der Interkulturalität eine Relation zwischen den Kulturen aus. Eine interkulturelle Kompetenz ist daher die Fertigkeit, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zweier Kulturen zu entdecken. Eine Person, die über diese Kompetenz verfügt, ist dazu fähig, die Kulturen zu vergleichen und sich bewusst zwischen ihnen zu bewegen sowie im Notfall zwischen ihnen zu vermitteln. Der Begriff der Multikulturalität setzt nicht nur das voraus, sondern impliziert Toleranz, ja sogar Akzeptanz, für die anderen Kulturen. Der Präfix „multi-“ bedeutet aus dem Lateinischen „viel“, was bereits als ein Anhaltspunkt für der Erklärung der Bedeutung dieses Begriffes gelten kann. Eine Person, die als multikulturell bezeichnet werden kann, kennt mehr Kultursysteme. Ihre Kenntnisse sind nicht nur auf ein problemloses Agieren in beiden Kulturen beschränkt, sondern beinhalten interpretatorische Tätigkeit, wie es im Falle der Interkulturalität ist. Es kann daher angenommen werden, dass zwischen den beiden Erscheinungen nur ein quantitativer Unterschied auftaucht. Aus linguistischer Sicht wird bei der Multikulturalität und Interkulturalität der Wert auf die Kenntnisse mehr als einer Sprache gelegt. Es wird schon die Reflexion verlangt, die ja bei Kindern nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. unten). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Kultur im Rahmen der Linguistik nur insofern untersucht werden kann, als sie sich in der Sprache widerspiegelt. Da die Kultur aber von keinem menschlichen Handeln zu trennen ist, ist sie auch im sprachlichen Handeln präsent. Deswegen wird die Sprache zum Werkzeug, das nicht nur zum Ausdruck der Gedanken, sondern auch zur Aneignung eines fremden Denksystems dient. Die Multi- und Interkulturalität in der Linguistik bedeutet, die in der Sprache vorhandenen kulturellen Elemente zu erwerben und sie sinnvoll und bewusst zu verwenden. Als ein Beispiel kann man sich die folgende Situation vorstellen. Ein polnischer Deutschlernender kennt das deutsche Wort „gemütlich“. Er weiß, in welchen Kontexten und mit welchem Bezug man dieses Lexem verwenden kann. Ihm ist auch bekannt, dass das fremdsprachige Lexem auch gebraucht werden kann, wenn eine Person gemeint wird, was im Falle seines potenziellen polnischen Äquivalents („przytulny“) unmöglich ist. Er ist im Stande, den Satz „Ich finde den alten Herrn gemütlich“ zu artikulieren, wodurch er seine interkulturelle Kompetenz im linguistischen Sinne beweist. Diese Kompetenz erweist

² Vgl. Langier, Cecylia: Wczesna nauka języka obcego w uwarunkowaniach współczesnej wielokulturowości (Der frühe Fremdsprachenunterricht unter Bedingungen moderner Multikulturalität), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, masch.

sich dadurch, dass er die beiden kulturell verankerten Lexeme richtig verwendet. Durch den Erwerb der Fremdsprache agiert er richtig in der anderen Kultur, indem er eine ihrer Erscheinungen – nämlich die Sprache – fehlerfrei benutzt. Mit dieser fehlerfreien Verwendung werden aber nicht automatisch das Verstehen der Natur dieser Erscheinung und der Auslegungsversuch gemeint. Wäre der Deutschlernende dazu fähig, über die sprachlichen Feinheiten zu reflektieren, könnte gesagt werden, dass er die linguistische Kompetenz besitzt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Inter- und Multikulturalität dieselbe Erscheinung beschreiben. Auf Artikel von *Langier* (2010) zurückkommend, lässt sich sagen, dass die Autorin anscheinend die beiden Begriffe in verschiedenen Bedeutungen benutzt. Sie schreibt über eine multikulturelle Welt und Bedingungen der heutigen Multikulturalität, dagegen aber über eine interkulturelle Kompetenz³. Daraus kann geschlossen werden, dass die Multikulturalität als eine Eigenschaft der modernen Zivilisation verstanden wird, während die Interkulturalität als eine Fertigkeit des Menschen, sich in dieser Zivilisation zurechtzufinden, angesehen wird, obwohl die Verfasserin es nirgendwo explizit feststellt. Wegen des linguistischen Charakters des vorliegenden Beitrags scheint nur der zweite Begriff vom Interesse zu sein. *Langier* (2010) gibt zwar keine Definition der interkulturellen Kompetenz, sie meint jedoch, dass ihre Entwicklung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts möglich sei, und auf der früher erwähnten Ausbildungsstufe mit Hilfe folgender Inhalte erreicht werden könne: Szenen aus dem Alltag der Kinder in anderen Ländern, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Menschen, Verständnis, Toleranz, Vielfältigkeit der Kulturerbe, kulturelle Landschaft. Oben genannte Inhalte sollten auch mit dem Leitfaden des polnischen Kultusministeriums übereinstimmen⁴. Für einen Linguisten taucht aber an dieser Stelle ein gewisses Problem auf, weil in den oben angeführten Erwägungen nirgendwo über die Sprache die Rede ist, was den Verdacht zu hegen erlaubt, die Interkulturalität könnte als der Ersatz für den Fremdsprachenunterricht gelten. Es ist zwar vorstellbar, dass die vom Kultusministerium angebotenen und von der Autorin unterstützten Inhalte ihren Platz auch im Fremdsprachenunterricht finden können, es ist jedoch genauso möglich, dass sie im Rahmen eines anderen Schulfaches behandelt werden können. Szenen aus dem Alltag der Kinder in anderen Ländern können z.B. in der Polnischstunde, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Menschen je nachdem, ob es sich um körperliche oder geistige Eigenschaften handelt, im Biologie- oder Literaturunterricht, Verständnis und Toleranz für andere Kulturen im Ethikunterricht, Vielfältigkeit des Kulturerbes im Kunstunterricht und kulturelle Landschaft im Geschichte- oder Erdkundeunterricht besprochen werden. Die unbegrenzten Möglichkeiten des Einsatzes dieser Inhalte hängt mit ihrem universalen Charakter zusammen, weil die Kultur, wie schon mehrfach betont, in jeder menschlichen Tätigkeit präsent ist, weswegen die interkulturelle Kompetenz in allen

³ Vgl. Ebd. masch.

⁴ Vgl. Ebd. masch.

Schulfächern entwickelt werden soll. Es gibt natürlich eine Tendenz, die annimmt, dass der Fremdspracheunterricht eben das Fach ist, das zur Behandlung dieser Thematik besonders prädestiniert ist, denn die interkulturelle Kompetenz kann geübt werden, indem man eine Fremdsprache lernt. Erstens muss eindeutig gesagt werden, dass die Vermittlung der gemeinten Inhalte, die in den Erwerbprozess der Fremdsprache integriert wird, d.h. in der Fremdsprache präsentiert wird, erst auf dem Fortgeschrittenenniveau möglich ist. Auf dem Anfängerniveau kann der Lerner mit ihnen konfrontiert werden, jedoch nur in der Muttersprache, was zur Folge hat, dass sie als ein getrenntes Material angesehen werden, und sich nur auf pure landeskundliche Informationen beschränken. In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist ein solches Postulat keine Neuigkeit, weil es nichts Weiteres als eine Vermischung der Realien- und Kulturkunde ist, über die schon *Szulk* (1976) schrieb, dass „beide Konzeptionen mehr Aufmerksamkeit den außersprachlich bezogenen Elementen widmeten, als dem Erwerb des Sprachsystems selbst“⁵. *Szulk* (1976) erkannte also schon in den siebziger Jahren das, was die modernen Interkulturalitätsanhänger bis heute nicht erkannt haben: die Vermittlung der Kultur- und Realienkunde oder, wie man es heutzutage ausdrückt, der interkulturellen Kompetenz hat mit der Sprache als einem Kommunikationswerkzeug wenig zu tun. Es muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass „zumindest ein Teil der Fähigkeit zur pragmatischen Interpretation im Sinne des Muttersprachlers eine einwandfreie Beherrschung des gegebenen Sprachkodes voraussetzt“⁶. Diese „pragmatische Interpretation im Sinne des Muttersprachlers“ ist das Wesen der linguistischen Interkulturalität, das durch keine hohlen Begriffe ersetzt werden kann. Ein anderes Problem stellt alleine die Auswahl der Zielgruppe dar. *Langier* (2010) beschäftigt sich mit den Kindern im Kindergartenalter und in den ersten drei Klassen der Grundschule also zwischen dem dritten und neunten Lebensjahr⁷. Es stellt sich die Frage, in welcher Form in dieser Altersstufe die von der Autorin vorgeschlagenen Inhalte im Fremdsprachenunterricht auftauchen sollen. Die Kinder müssen den Inhalten, die im Unterricht allgemein erscheinen, fertigmäßig und mental gewachsen sein. Das betrifft auch den Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grunde werden auf dieser Stufe normalerweise solche Inhalte wie z.B. Farben-, Tier-, Familienmitglieder- oder Berufsamen im Schulprogramm berücksichtigt. Es ist daher kaum vorstellbar, die Toleranz und Verständnis für andere Kulturen mit einem der oben genannten Themen in Einklang zu bringen. Die Toleranz und das Verständnis für andere Kulturen sollen den Lernern auf dieser Ausbildungsstufe rein intuitiv in konkreten Situationen beigebracht werden, da man ihrerseits keine Reflexion erwarten kann, besonders wenn man ihnen einen theoretischen Vortrag in der Muttersprache gönnt. Auch die Inhalte, die im ersten Augenblick als passend

⁵ Szulk, Aleksander: Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien, Warszawa, 1976, S. 125.

⁶ Ebd. S. 128.

⁷ Vgl. Langier, C.: *Wczesna nauka języka obcego*, masch.

für diese Altersstufe zu sein scheinen, wie z.B. Szenen aus dem Leben der Kinder in anderen Ländern sind im Fremdsprachenunterricht nicht so einfach zu realisieren. Erstens lernen die Kinder zuerst, wie das Leben in ihrem Land aussieht. Bevor sie das erfahren, sind sie nicht im Stande, ein anderes Kultursystem kennen zu lernen. Zweitens ist ihr Sprachvermögen so beschränkt, dass alle genannten Inhalte in der Muttersprache dargestellt werden müssen. Die von der Verfasserin ausgewählte Zielgruppe erscheint daher als die schlechteste mögliche Zielgruppe, der die interkulturelle Schulung angeboten werden kann. Die Beherrschung der einfachsten Strukturen – wie z.B. die des einfachen Satzes – und des Grundwortschatzes soll angestrebt werden, während im Rahmen anderer Fächer eine Einführung in die interkulturelle Problematik stattfinden kann, obwohl man in diesem Fall nur die außersprachliche Interkulturalität vermittelt, die eher die Motivation der Schüler steigern soll, als sie zur sprachlichen interkulturellen Kompetenz führen soll.

Im Unterschied zu *Langier* (2010) befasst sich *Żyłko-Groele* (2010) mit den kulturellen Inhalten, die auf den höheren Altersstufen eingeführt werden können. Wie bereits selbst der Titel ihres Artikels besagt (*Co i jak mówić o Ryszardzie Strausie? Nauczanie języka niemieckiego z elementami historii kultury i muzyki*)⁸, postuliert die Autorin die Integration der Kultur- und Musikgeschichte in den Fremdsprachenunterricht. Die Berücksichtigung der musikgeschichtlichen Elemente im Unterricht ist nur dann möglich, wenn die Lerner im Stande sind, sich überhaupt mit einer solchen Thematik zu beschäftigen. Die von der Verfasserin vorgeschlagenen Anekdoten aus dem Alltag der berühmten Komponisten können daher nur auf der Altersstufe behandelt werden, auf der die Schüler schon ein Grundwissen aus der Kultur- und Musikgeschichte in anderen Fächern sammeln, weswegen es angenommen werden muss, dass die von *Żyłko-Groele* (2010) gemeinte Zielgruppe Kinder über 10 Jahre, Jugendliche und Erwachsene sind. *Żyłko-Groele* (2010) zählt zahlreiche Vorteile auf, die die Lehrkräfte dazu bewegen sollten, die Musikgeschichte im Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Zu diesen Vorteilen könnten folgende Punkte gehören: Steigerung der Motivation der Schüler durch einen direkten Kontakt mit der Musik, Möglichkeit der Anekdotenauswahl je nach dem aktuellen Bedürfnis des Fremdsprachenunterrichts (Wortschatz, Grammatik), Berücksichtigung des historischen und philosophischen Kontextes sowie der Anspielungen auf andere Kunstbereiche, die zur Vertiefung des Weltwissens der Lerner beitragen. Die Autorin schreibt in ihrem Artikel kein einziges Wort über die interkulturelle Kompetenz, wie es *Langier* (2010) macht. Sie konzentriert sich eher auf die Art und Weise, wie man im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts auch die Kulturkunde realisieren kann. Als Kultur im Fremdsprachenunterricht versteht sie die dementsprechend gesteuerte Auswahl der Texte, die die Musik den Schülern näher bringen sollte. Es lässt sich nicht bestreiten, dass die Auswahl der Texte eine wichtige Rolle

⁸ Was und wie über Richard Strauss? Fremdsprachenunterricht mit kultur- und musikgeschichtlichen Elementen (AOK)

im Fremdsprachenunterricht spielt, u.a. deswegen weil sie die Einstellung der Lerner dem Zielland gegenüber positiv beeinflusst und ihr Interesse weckt. Der Lehrer kann natürlich auch die Textauswahl so steuern, dass er die Schüler auf bestimmte Sachen aufmerksam macht, andere dagegen übergeht. Ihm gesteht daher das Recht auf inhaltliche Steuerung. Der linguistische Charakter des vorliegenden Beitrags lässt jedoch keine Möglichkeit der Diskussion über den Platz der Musikgeschichte im Fremdsprachenunterricht zu. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass die Präsenz kulturell geprägter Inhalte die Motivation der Schüler steigert, und ihre Horizonte erweitert. Ob man sich aber für die Kunst-, Musik- und Literaturgeschichte einerseits oder beispielsweise für die Popkultur und modernes Kino entscheidet, spielt eine zweitrangige Rolle, und hängt von persönlichen Vorlieben des Lehrers ab. Es kann natürlich diskutiert werden, welche Inhalte aus der Sicht des Lerner und des Lehrers besser sind. Die Auswahl der Kulturtexte hat aber weiterhin mit der Linguistik wenig zu tun. Für die Linguistik sind die Kulturelemente in der Sprache wesentlich und nicht die außersprachlichen Elemente. Es muss klar formuliert werden, dass jeder Text so eigentlich sprachlich kulturelle Elemente aufweisen muss, da er in der Sprache ausgedrückt wird, die sich von der Kultur nicht trennen lässt. Deswegen kann festgestellt werden, dass man an fast jedem Text linguistische Interkulturalität untersuchen kann (Ausnahmen sind hier Texte mit starker naturwissenschaftlicher Ausprägung). Der Unterschied besteht hier jedoch in der Schwerpunktsetzung. Während bei der Erforschung linguistischer Interkulturalität der Schwerpunkt auf die Lexeme gesetzt wird, wird der Wert bei außersprachlicher Interkulturalität auf außersprachliche Elemente und Inhalte gelegt. Daher muss festgestellt werden, dass der Artikel von *Żyłko-Groele* (2010) außersprachliche Interkulturalität behandelt.

Bei *Rusek* (2010) kommt der Begriff der interkulturellen Kompetenz, wie es bei *Langier* (2010) der Fall war, zum Vorschein. Sie wird als die Kulturkenntnis und Bewusstheit der Existenz anderer Weltanschauungen, Werte und Lebensstile definiert⁹. Der erste Satz des Artikels, der diese Definition enthält, zeugt schon davon, dass die Sprache bei der interkulturellen Kompetenz eine geringe oder gar keine Rolle spiele. Die Autorin vertritt die Meinung, dass diese Kompetenz durch die sog. Interaktionsspiele entwickelt werden könne. Dabei hätten die Lerner die Gelegenheit, ihren Gedanken freien Lauf zu lassen, die Barrieren unter den Gruppenmitgliedern zu durchbrechen und auf diese Art und Weise die Reflexion über die eigene Kultur zu verursachen, die eine Voraussetzung für die interkulturelle Verständigung sei¹⁰. *Rusek* (2010) meint, dass in der heutigen Zeit die Beherrschung der Sprache und sprachlicher Fertigkeiten sowie die Kulturbewusstheit keine Garantie der

⁹ Vgl. Rusek, Beata: *Możliwości uwrażliwienia na różnice kulturowe poprzez zabawy interakcyjne* (Möglichkeiten der Sensibilisierung auf kulturelle Unterschiede durch Interaktionsspiele), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

¹⁰ Vgl. Ebd.

gelungenen Kommunikation geben, sondern dass erst die Verbindung von diesen Elementen und der entsprechenden Einstellung und Haltung den Vertretern anderer Kulturen gegenüber die Bedingungen für einen kommunikativen Erfolg erfüllen lasse. Diese Einstellung und Haltung sollte sich u.a. durch die Fähigkeit zur Kontaktannahme und Festlegung eines eigenen Gesichtspunkts sowie Selbstbewusstsein, Toleranz und Empathie charakterisieren¹¹. In weiteren Abschnitten ihres Artikels befasst sich die Autorin mit den Beispielen der Interaktionsspiele, für die die Einstellung auf die Kooperation mit anderen Spielern typisch sei¹². Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Fähigkeit zur Mitarbeit mit anderen Menschen eine wertvolle Fertigkeit ist, deren Aneignung erwünscht ist. Damit dies überhaupt möglich ist, ist es auch empfehlenswert, die von der Verfasserin vorgeschlagenen Interaktionsspiele im didaktischen Prozess einzusetzen. Es stellt sich aber wiederum die Frage, wie es bereits im Falle von *Langier* (2010) und *Żylko-Groele* (2010) der Fall war, inwieweit dieses Postulat ein linguistisches Postulat ist, das im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts realisiert werden soll. Die oben charakterisierte Einstellung und Haltung ist nicht nur im Kontakt mit Fremdsprachlern gebräuchlich. Vielmehr handelt es sich hier um eine universale Fertigkeit, die in jeder menschlichen Interaktion vom Nutzen sein kann, da man nicht nur, wenn man eine Fremdsprache spricht, im Stande sein soll, den Kontakt anzunehmen, den eigenen Gesichtspunkt festzulegen, selbstbewusst zu agieren und sich tolerant und einfühlungsfähig zu verhalten. Interaktionsspiele haben also wenig mit der interkulturellen Kompetenz zu tun, sie sind aber eine hervorragende Methode, die interpersonale Kompetenz zu entwickeln, die immer gebraucht werden kann, wenn es zu einem Kontakt kommt.

Während sich in den früher behandelten Artikeln bestimmte Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Kern des Interesses befinden, geht es im Artikel von *Rokoszewska* (2010) um die außersprachlichen Faktoren, die die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beeinflusst. Diese Faktoren seien der gesellschaftlich-kulturellen Natur und würden folgendermaßen eingeteilt: der Druck der Gleichaltrigen, die Einstellungen des Lerners, der Identitätskonflikt und Prozess der Akkulturalisierung¹³. Die Verfasserin hat Recht, wenn sie schreibt, dass die psychologische Veranlagung und die äußeren Bedingungen die Lernsituation ausprägen. Aus der linguistischen Sicht ist es aber nicht bedeutend, welchen Druck die Gruppe der Gleichaltrigen auf den Lerner ausübt. Dieser Druck kann außerdem auch andere Fächer oder Wissensbereiche betreffen, da er nicht nur im Fremdspra-

¹¹ Vgl. Ebd.

¹² Vgl. Ebd.

¹³ Vgl. Rokoszewska, Katarzyna: Rola czynników społecznych i kulturowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej z perspektywy wieku ucznia (Die Rolle kultureller und gesellschaftlicher Faktoren bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unter Beachtung des Schülersalters), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, masch.

chenerwerb vorkommt. Die persönlichen Einstellungen des Lerners dem Zielland und der Zielsprache gegenüber können doch die Lernmotivation variieren. Sie haben aber keinen Einfluss auf die sprachliche Interkulturalität, die objektiv und unabhängig von dem einzelnen Lerner existiert. Auch die anderen mit der Pubertät verbundenen Elemente, wie z.B. der Identitätskonflikt, beeinflussen in einem gewissen Maße den Fremdsprachenerwerb sowie den Lernprozess im Allgemeinen. Diese psychologischen Zustände sind aber kein Gegenstand der linguistischen Untersuchungen, denn sie haben mit der Sprache wenig zu tun. Es kann nicht bestritten werden, dass die oben erwähnten Faktoren interessante Phänomene sind, denen viel Aufmerksamkeit gewidmet werden muss; es ist jedoch zweifelhaft, ob es im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden soll. Ähnlich scheint es im Falle der Akkulturalisierung zu sein. Der Schüler passt sich der Zielkultur an, oder, besser gesagt, er lernt sie kennen, wodurch er eine neue Identität und ein neues „Ich“ in der anderen Kultur gewinnt. Diese Erscheinung ist aber weder der sprachlichen Natur noch in der Sprache verankert. Sie verläuft parallel zum Fremdsprachenerwerb und ist ein Ergebnis der Begegnung mit einer Sprache. Alle von *Rokoszewska* (2010) eingeführten Phänomene sollen als Nebenerscheinungen des Fremdsprachenerwerbs betrachtet werden, die entweder die Folgen des Fremdsprachenlernens (wie z.B. der Prozess der Akkulturalisierung) oder die unabhängig davon verlaufenden Prozesse (wie z.B. der Identitätskonflikt, die Einstellung des Lerners dem Zielland gegenüber und der Druck der Gleichaltrigen) anzusehen sind. Unabhängig davon, ob es sich um die erste oder zweite Gruppe handelt, sind diese Erscheinungen von der Sprache zu trennen. Die mit der Pubertät verbundenen Prozesse kommen in jedem Schulfach zum Ausdruck, und können nicht als ein Sonderfall, der nur für die Fremdsprachen gilt, eingestuft werden. Außerdem sind sie zeitlich begrenzt, da sie nur an einem bestimmten Zeitpunkt des menschlichen Lebens vorkommen. Der Prozess der fortschreitenden Akkulturalisierung folgt zwar aus dem Fremdsprachenerwerb, er ist aber kein sprachliches Phänomen. Durch das sprachliche Phänomen, also durch den Erwerb einer Sprache und die damit verbundene Aneignung der Konzepte einer Sprache entsteht ein außersprachliches psychologisch motiviertes Phänomen, nämlich die Akkulturalisierung. Der Artikel von *Rokoszewska* (2010) weist daher auch keinen linguistischen, sondern einen allgemein schulmethodischen Charakter auf.

Łyska (2010) beschäftigt sich, genauso wie *Rokoszewska* (2010), mit den psychologischen Aspekten des Fremdsprachenerwerbs. Ihr Schwerpunkt ist das Verhältnis zwischen den kulturellen Elementen und der Schülermotivation im Fremdsprachenunterricht. Zuerst versucht die Autorin an Hand der Umfragen festzustellen, was die Lerner unter dem Kulturbegriff verstehen. Die Probanden sollten den normativen Charakter der Kultur in der Gesellschaft sowie die Tradition und das Kulturerbe betonen. Dass sie die Kultur mit der Sprache nicht assoziieren, ist kein Wunder, denn sie benutzen ein standardsprachliches Lexem in der umgangssprachlichen Bedeutung. In dieser umgangssprachlichen Bedeutung wird unter der Kultur

nach dem Wahrig-Wörterbuch „die Gesamtheit der geistigen u.[nd] künstler.[ischen] Ausdrucksformen eines Volkes“ oder „geistige u.[nd] seelische Bildung, verfeinerte Lebensweise, Lebensart“ verstanden. Die Autorin selbst bemerkt zwar, dass sich die Kultur auch in der sprachlichen Norm widerspiegele, das Thema wird jedoch nicht weiter verfolgt¹⁴. Die Verfasserin wirft den Didaktikern vor, dass den Schülern im Fremdsprachenunterricht vor allem die kulturelle Tradition eines Landes beigebracht werde, also die Sprache, Sitten und Bräuche sowie Konfession, die die eine Kultur von den anderen unterschieden und sich in der ersten Kulturstufe nach *Taylor* (1924) befänden. Sie argumentiert, dass sich die Lehrer oft auf die Gesellschaft betreffenden Informationen beschränkten, was die Horizonte der Lerner einschränke. Die Vorwürfe scheinen unberechtigt zu sein, weil die Beherrschung des Wortschatzes zu diesen Themen ohne Zweifel einen interkulturell orientierten Unterricht bedeutet. *Łeska* (2010) postuliert die Berücksichtigung der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht im Sinne verschiedener Umgangsformen und Verhaltensmuster, die in einer Gesellschaft gälten und ohne die das Verhalten eines Ausländers als unhöflich und gegen Norm verstoßend eingestuft werde. Die Kultur im Fremdsprachenunterricht sollte ihrer Meinung nach eben durch die Sensibilisierung der Schüler auf potenzielle Unterschiede und durch die Entwicklung der Fähigkeit zum aktiven Suchen nach Lösungen in heiklen Situationen zum Ausdruck kommen¹⁵, womit sich die Autorin dem linguistisch verstandenen Interkulturalitätsbegriff nähert.

Es kann nicht bestritten werden, dass man sich im Fremdsprachenunterricht auf die erste Kulturstufe nach *Taylor* (1924) konzentriert. Tatsächlich wird der Ton auf die Sprache samt der, so zu sagen, Gesellschaftskunde gelegt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Vermittlung des sprachlichen Könnens nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dem alle anderen Ziele untergeordnet werden sollen. Die sprachliche und außersprachliche Pragmatik kann sogar im Rahmen bestimmter Schulungen aus dem Bereich der interkulturellen Kommunikation eingeführt werden, die nicht unbedingt in der Fremdsprache stattfinden müssen. *Łeska* (2010) beruft sich auf die Dreiteilung der Kultur nach *Taylor* (1924). *Taylor* (1924) differenziert drei Kulturstufen: in der ersten Kulturstufe befinden sich die Sprache, Sitten und Bräuche und Konfession einer Gesellschaft, in der zweiten die in einer Gesellschaft vorkommenden Subkulturen, in der dritten die kulturellen Universalien, die allen Gesellschaften gemeinsam sind. Der Vorwurf der Autorin, dass man im Fremdsprachenunterricht auch die anderen zwei Kulturstufen beachten sollte, ist unberechtigt, denn er erwächst aus dem mangelnden Verständnis der Beziehung zwischen der Kultur und Sprache. In der Sprache, die mit der Kultur auf eine un-

¹⁴ Vgl. *Łeska*, Krystyna: Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego a motywacja ucznia (Kulturelle Elemente im Fremdsprachenunterricht und Schülermotivation), in: *Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata* (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

¹⁵ Vgl. Ebd.

zerreißbare Art und Weise verbunden wird, treten dieselben Stufen wie bei der Kultur auf. Es kann daher angenommen werden, dass die Dreiteilung nach *Taylor* (1924) auch im Falle der Sprache akzeptabel ist. In der ersten Kulturstufe der Sprache befindet sich das lexikalische System als eine Ansammlung vom Wortschatz und von hinter den Lexemen verborgenen Konzepten, darunter auch die Lexeme, die für eine Kultur typisch sind und mit Hilfe von denen man auf die Konzepte referiert, die nur in dieser Kultur vorkommen. In der zweiten Kulturstufe der Sprache treten Lexeme in Erscheinung, die mit den Konzepten verbunden sind, die nur für eine Subkultur charakteristisch sind, d.h. sie werden nur von einer Gruppe der Sprachbenutzer verwendet und können nicht als für alle Kulturbereiche charakteristisch bezeichnet werden. Dazu gehören z.B. dialektale Ausdrücke und aus verschiedenen Soziolekten stammende Lexeme. In der dritten Stufe sind die semantischen elementaren Einheiten zu finden, die in jeder Sprache präsent sind und z.B. nach *Wierzbicka* (2006) folgende Elemente umfassen: *ich, du, jemand, etwas, Leute, dieser (diese, dieses), derselbe (dieselbe, dasselbe), anders, eins, zwei, viel, alles (alle), denken, wissen, wollen, fühlen, sprechen, machen, passieren, gut, schlecht, klein, groß, wenn, vor, nach, wo, unter, über, ein Teil von etw., eine Art von etw., nein (nicht, kein), können, sehr, weil, so.....wie....., manche, mehr, sehen, hören, sich bewegen, sein, leben, weit, nah, die Seite (auf dieser Seite), drinnen, hier, lange, kurz, jetzt, vielleicht, das Wort*. Es lässt sich daher feststellen, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts alle sprachlichen Kulturstufen berücksichtigt werden. Die erste und zweite Kulturstufe der Sprache werden explizit behandelt, indem das lexikalische Material so ausgewählt wird, dass neben den mit den Lernern aus ihrer Muttersprache bekannten Konzepten verbundenen Lexemen auch die Lexeme, die sich auf die für eine Kultur typischen Gegenstände der außersprachlichen Realität und Konzepte beziehen, sowie Wörter aus den Dialekten und Soziolekten einer Sprache vorkommen. Die Präsenz der kulturbedingten Lexeme der Standardsprache und Lexeme mit durch verschiedene Faktoren begrenzten Auftretensmöglichkeiten in einem Lehrwerk wundert heute niemanden. Die semantischen elementaren Einheiten kommen sowieso beim Erwerb jeder Sprache vor, obwohl sie intuitiv hingenommen werden. Sie werden daher in jedem Fremdsprachenunterricht implizit gelehrt. Da die Lerner keine Linguisten sind, müssen sie über ihre Existenz auch nicht im Klaren sein. Sie sind auch nicht dazu verpflichtet, die Unterscheidung zwischen der ersten und zweiten Kulturstufe zu kennen. Wie oben bewiesen wurde, werden im Fremdsprachenunterricht alle Kulturstufen behandelt. Das Postulat von *Łeska* (2010) ergibt sich aus der Überzeugung, dass die Kultur und die Sprache voneinander zu trennen sind. Interessant ist dabei, dass diejenigen, die für mehr Kultur in der Linguistik und mit ihr zusammenhängenden Wissenschaften plädieren, die Kultur von einer ihrer besten Ausdrucksformen, der Sprache, separieren wollen, was nicht machbar ist. Der Artikel von *Łeska* (2010) nähert sich jedoch dem linguistisch verstandenen Interkulturalitätsbegriff, indem die Autorin die Integrierung der sprachlichen Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht postuliert.

Kaczmarek (2010) versucht in ihrem Artikel die Wichtigkeit der pädagogischen Wörterbücher im Prozess des Fremdspracherwerbs zu erforschen. Sie geht davon aus, dass ein Wörterbuch nicht nur eine Quelle des sprachlichen Wissens sondern auch eine Quelle des kulturellen Wissens sein sollte. Das kulturelle Wissen wird hier jedoch als Kultur- bzw. Realienkunde verstanden, das sich auf verschiedene Diagramme, Erklärungen, Textsortenhinweise und Tabellen beschränkt. Die Autorin analysiert ausgewählte Wörterbücher je nach ihrem kulturellen Informationsinhalt sowie Umfang der kulturkundlichen Angaben. Sie kommt zum Schluss, dass sich die Wörterbücher unter diesen Aspekten stark voneinander unterscheiden. Wesentlich ist aber, was sie unter der Kultur in diesen Nachschlagewerken begreift. Der Analyse werden die Qualität und Quantität der Informationen mit dem kulturellen Hintergrund in einem gegebenen Wörterbuch unterzogen. *Kaczmarek* (2010) meint also, wenn sie über die Kultur in Wörterbüchern spricht, sind es nur die außersprachlichen enzyklopädischen Informationen.

Szeroko rozumiany kontekst kulturowy przekłada się bowiem na odpowiednio dobraną formę językową. Stąd treści o charakterze kulturowym stanowią integralny element nauczania języka obcego na wszystkich poziomach, a odpowiednio przygotowane podręczniki winny wspierać ten proces¹⁶.

Das Zitat macht deutlich, dass die Verfasserin die Kultur von der Sprache eindeutig trennt, wie es auch bei *Łęska* (2010) der Fall ist. Die beiden Artikel sind ein Ergebnis der Überzeugung, dass die Kultur ein selbstständiges Phänomen ist, das zwar mit der Sprache in Verbindung steht, diese Verbindung lässt sich aber nur auf eine Relation des Inhalts und der Ausdrucksform reduzieren. Die Ausdrucksform dient zur Versprachlichung des Inhalts. Ein so verstandenes Verhältnis zwischen der Sprache und Kultur kann in der Kulturwissenschaft vertreten werden, wo die Traditionen einer Gesellschaft untersucht werden. In der Linguistik ist ein solcher Standpunkt jedoch unakzeptabel. Entweder geht man davon aus, dass die Kultur in der Sprache selbst präsent ist und betrachtet jede sprachliche Äußerung als eine kulturelle Erscheinung, oder man stellt fest, dass die Kultur in der Sprache zwar verbalisiert werden kann, indem über manche Inhalte wie z.B. Feiertage gesprochen wird, aber sie existiert als eine selbstständige Ansammlung bestimmter Elemente. Entschieden man sich für die erste Möglichkeit, soll man darüber im Klaren sein, dass jedes sprachliche Handeln auch ein kulturelles Handeln ist. Aus dieser Sicht gibt es in jedem Schülerwörterbuch eine Menge von kulturellen Daten, da in der Bedeu-

¹⁶ „Der Kulturkontext im weiten Sinne beeinflusst daher die richtige Wahl der sprachlichen Form. Deswegen sind die kulturellen Inhalte ein unentbehrliches Element des Fremdsprachenunterrichts auf allen Stufen und die entsprechend vorbereiteten Lehrwerke sollen diesen Prozess unterstützen“ (AOK).

Kaczmarek, Hanna: Słowniki pedagogiczne źródłem wiedzy o języku i kulturze? (Pädagogische Wörterbücher als Wissensquelle über Sprache und Kultur), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

tung jedes Lexems, das in diesem Wörterbuch aufgelistet wird, kulturelle Elemente auftreten. Eine solche Herangehensweise liegt im Interessfeld der Linguistik. Entscheidet man sich aber für die zweite Möglichkeit, so muss man akzeptieren, dass die kulturelle Forschung in der Linguistik und den mit ihr verwandten Wissenschaften keinen Platz hat. In diesem Falle sollen diese Untersuchungen den Kulturwissenschaftlern übergeben werden, die hierfür einen besseren Forschungsapparat als die Linguisten haben.

Karoi (2010) weist darauf hin, dass die Aussprache eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht und später im Prozess der Verständigung spiele. Sie bemerkt, dass die Phonetik stiefmütterlich behandelt und oft wegen Zeitmangel ausgelassen werde. Die Autorin betont die bedeutende Position der oft unterschätzten Aussprache in der Kommunikation und bemerkt, dass die Überwindung der psychischen Barriere seitens des Lerners zur Produktion der korrekten Laute und der richtigen Intonation häufig Schwierigkeiten bereite. Sie versucht auch, der Wichtigkeit der Motivation Ausdruck zu verleihen. Während im Titel des Artikels (*Nauczanie fonetyki języka angielskiego a problemy komunikacji międzykulturowej*)¹⁷ von der interkulturellen Kommunikation die Rede ist, erscheint in keinem einzigen Satz des Artikels weder die Kultur- noch die Interkulturalitätsdefinition. Auf die beiden Begriffe wird nicht eingegangen, sie finden ihren Platz nur im Titel, weswegen es unmöglich zu erraten ist, was die Verfasserin unter der interkulturellen Kommunikation versteht. Die einzige Möglichkeit ist, dass die Interkulturalität hier *per se* existiert, da es um das sprachliche Handeln geht. Unter einer solchen Annahme kann man feststellen, dass der Platz der Kultur in der Sprache nicht erläutert werden muss, da sie miteinander so verflochten sind, dass alles in dieser Hinsicht selbstverständlich ist. Eine solche Annahme ist jedoch nicht zufriedenstellend, und kann in einer wissenschaftlich fundierten Veröffentlichung nicht akzeptiert werden.

Zenderowska-Korpus (2010) befasst sich, genauso wie *Karoi* (2010), mit der interkulturellen Kommunikation. Ihr Schwerpunkt ist aber die Beziehung zwischen der Kommunikation und den sprachlichen Schemata, die als fertige und in der Praxis anwendbare Wortverbindungen verstanden werden, die dem Lerner die Notwendigkeit des kreativen sprachlichen Handelns sparten, was besonders nützlich in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts sei. *Zenderowska-Korpus* (2010) geht davon aus, dass Unkenntnis dieser Schemata zur Verarmung der Kommunikation führen könne¹⁸. Ihrer Meinung nach helfe die Aneignung der sprachlichen Schemata, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu entwickeln und zu verbessern. Die interkulturelle Kompetenz werde in diesem Fall als eine Fähigkeit zur adäquaten

¹⁷ Phonetikunterricht des Englischen und Probleme der interkulturellen Kommunikation (AOK)

¹⁸ Vgl. *Zenderowska-Korpus*, Grażyna: Schematyzmy językowe w procesie komunikacji międzykulturowej na przykładzie języka niemieckiego (Sprachliche Schemata im Prozess der interkulturellen Kommunikation am Beispiel des Deutschen), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

sprachlichen Reaktion verstanden¹⁹. Die Autorin macht also deutlich, dass sich die Kultur in der Sprache vor allem in der Pragmatik widerspiegeln. Die falsche Anwendung einer Anredeform oder Unfähigkeit zum Erkennen, ob eine Einladung verbindlich oder unverbindlich ist, fungieren hier als Beispiele. Die oben erwähnten Beispiele sind durchaus sprachlicher Natur. Die falsche Anwendung einer Anredeform ist eine verbale Erscheinung. Ähnlich sieht es mit der verbindlichen und unverbindlichen Einladung aus. Die beiden Situationen werden in der Sprache ausgedrückt, ihnen vorzubeugen kann man im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz ist ein sprachliches Phänomen, und kann sich im Interessensfeld der Linguistik befinden.

Die obige Analyse hat zum Ziel, die in der linguistischen Interkulturalitätsforschung herrschende Unordnung zu enthüllen. Das Hauptproblem liegt hier in der unklaren Aufteilung in die linguistische und nicht linguistische Interkulturalität. In den analysierten Artikeln wird nicht präzise genug zwischen den sprachlichen und außersprachlichen Prozessen und Elementen unterschieden. Es wird nicht auf die linguistische Orientierung geachtet, weswegen die Interkulturalitätsforschung in der Linguistik ein sehr breites Themenspektrum aufweist, das nur teilweise als linguistisch bezeichnet werden darf. Die Interkulturalitätstheorie spielt seit längerer Zeit eine wichtige Rolle in der Linguistik, obwohl viele damit zusammenhängende Publikationen mit der Linguistik gar nichts Gemeinsames haben. Der Versuch, die Interkulturalität in der Sprache zu erforschen scheidet schon in den ersten Zeilen der Artikel wegen einer Themauswahl. Die Autorinnen wenden sich den außersprachlichen Faktoren zu, die zwar die sprachliche Kommunikation begleiten, aber auf gar keinem Fall linguistischer Natur sind. Das Wesen der linguistischen Interkulturalität steckt in der Sprache selbst, in ihrem Wortschatz und den Konzepten, die die menschliche Sicht auf die Welt und Mentalität steuern. Während jedoch diese Tatsache immer öfter vergessen wird, erscheinen die psychologischen, gesellschaftlichen oder traditionsbedingten Elemente als Träger der Kultur in der Sprache im Vordergrund. Um diese Tendenz zu verändern, muss eine Wende in der linguistischen Interkulturalitätsforschung postuliert werden, und zwar muss erstens eine ernsthafte Diskussion über die Grundbegriffe der Interkulturalitätsforschung geführt werden, und zweitens müssen die genannten Begriffe auf das Anliegen der Linguistik im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hin analysiert und entsprechend definiert werden.

Bibliographie

Jordan, Stefan; Nimtz, Christian (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe. Reclam, Stuttgart, 2009.

¹⁹ Vgl. Ebd.

- Kaczmarek, Hanna: Słowniki pedagogiczne źródłem wiedzy o języku i kulturze? (Pädagogische Wörterbücher als Wissensquelle über Sprache und Kultur), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 345–354.
- Karoń, Justyna: Nauczanie fonetyki języka angielskiego a problemy komunikacji międzykulturowej (Phonetikunterricht des Englischen und Probleme der interkulturellen Kommunikation), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 401–411.
- Langier, Cecylia: Wczesna nauka języka obcego w uwarunkowaniach współczesnej wielokulturowości (Der frühe Fremdsprachenunterricht unter Bedingungen moderner Multikulturalität), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 385–390.
- Łęska, Krystyna: Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego a motywacja ucznia (Kulturelle Elemente im Fremdsprachenunterricht und Schülermotivation), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 361–370.
- Rokoszewska, Katarzyna: Rola czynników społecznych i kulturowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej z perspektywy wieku ucznia (Die Rolle kultureller und gesellschaftlicher Faktoren bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unter Beachtung des Schüleralters), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 371–383.
- Rusek, Beata: Możliwości uwrażliwienia na różnice kulturowe poprzez zabawy interakcyjne (Möglichkeiten der Sensibilisierung auf kulturelle Unterschiede durch Interaktionsspiele), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 391–399.
- Szulc, Aleksander: Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien, Warszawa 1976.
- Taylor, Edward: Primitive Culture, New York, 1924, zit. nach Łęska, Krystyna: Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego a motywacja ucznia (Kulturelle Elemente im Fremdsprachenunterricht und Schülermotivation), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 361–370.
- Wierzbicka, Anna: Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne (Semantik. Elementare und universale Einheiten), Lublin 2006.
- Zenderowska-Korpus, Grażyna: Schematyzmy językowe w procesie komunikacji międzykulturowej na przykładzie języka niemieckiego (Sprachliche Schemata im Prozess der interkulturellen Kommunikation am Beispiel des Deutschen), in:

- Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, S. 317–325.
- Żylko-Groele, Magdalena: *Co i jak mówić o Ryszardzie Straussie? Nauczanie języka niemieckiego z elementami historii kultury i muzyki (Was und wie über Richard Strauss? Fremdsprachenunterricht mit kultur- und musikgeschichtlichen Elementen)*, in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, S. 355–360.