

Zeitschrift: Studies in Communication Sciences : journal of the Swiss Association of Communication and Media Research

Herausgeber: Swiss Association of Communication and Media Research; Università della Svizzera italiana, Faculty of Communication Sciences

Band: 4 (2004)

Heft: 1

Anhang: International association for dialogue analysis

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 01.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

I.A.D.A.

International Association for Dialogue Analysis (*Bologna*)

Secretariat:

Marina Bondi (*Modena*)
Secretary

Malcolm Coulthard
(*Birmingham*)

Marcelo Dascal (*Tel Aviv*)

Franz Hundsnurscher
(*Münster*)

Catherine Kerbrat-
Orecchioni (*Lyon 2*)

Bernd Naumann (*Erlangen*)

Eddo Rigotti (*Lugano*)

John Sinclair (*Birmingham*)

Sorin Stati (*Bologna*)
President

Edda Weigand (*Münster*)
Vice-president

I.A.D.A. *Forum*

7
2004

<http://uni-muenster.de/ Ling/iada/>

Prof. Marina Bondi
Università degli Studi
di Modena e Reggio Emilia
Largo S.Eufemia 19
I - 41100 Modena
Tel. (39) 059 - 2055912
Fax. (39) 059 - 2055931
email: mbondi@unimo.it

SIBILLA CANTARINI

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION UND FREMDSPRACHEN UNTERRICHT

Die Sprache ist ein Symbolisierungsmedium, das die Welt und die Beziehung des Menschen dazu vergegenständlicht: Die Analyse ihrer symbolischen Formen ist daher auch Kulturanalyse. Geht man zudem davon aus, dass Sprachen nicht ändern, sondern Menschen Sprachen verändern, dann fällt die Sprachgeschichte mit der Kulturgeschichte zusammen. In der Sprachgeschichte in kulturanalytischer Absicht lassen sich im Sinne von Linke (2003, 37 f.) folgende Ansätze und Forschungsfelder bestimmen: das Problemfeld der interkulturellen Kommunikation, wo sprachliche Routinen, Rituale und allgemein die Spezifika unterschiedlicher Kulturen, Subkulturen und Gesprächssituationen untersucht würden; der Bereich der Metaphern und Phraseologismen, der bekanntlich Klischees, Stereotypen, Vorurteile, unterschiedliche Kulturstandards sowie gemeinsame kulturelle Einflüsse und kulturelle Universalien untersuche; die synchronische und diachronische Textsortenlinguistik, wobei sich die letzte Ausrichtung mit der kulturellen Prägung von Textsorten und kommunikativen Genres befasse¹; die kritische Diskursanalyse, die u.a. auch die Fragen der sprachlich-kommunikativen Konstruktion von Identitäten erforsche. Wir wollen in diesem Beitrag, ausgehend vom Kulturkonzept, auf die Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz bezüglich des Fremdsprachenunterrichts eingehen, indem wir insbesondere auf Verfahren der wissenschaftlichen Textanalyse Nachdruck legen werden.

Kulturbegriff

In der heutigen Sprachgermanistik sei der verwendete Kulturbegriff laut Linke (2003, 42 ff.) sehr fragmentarisch auf den entsprechenden Begriff aus den Forschungstraditionen des 19. Jahrhunderts zurückzuführen: Er sei vielmehr Ergebnis der vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahr-

hunderts geführten wissenschaftlichen und philosophischen Diskussionen. Die Kultur betreffe in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weniger das „Hohe“, wie es in der Forschung des 19. Jahrhunderts und den daran anknüpfenden Untersuchungen üblich gewesen sei, als die sprachlichen und außersprachlichen Gewohnheiten, Umgangsweisen, Repräsentations- und Verhaltensformen, die die unterschiedlichen Gruppen (Geschlechtergruppen, Altersgruppen, städtische und ländliche Gemeinschaften, ethnische Gruppen usw.) einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft auszeichneten. Der Gebrauch des Kulturbegriffs, wie er in der germanistischen Linguistik der 70er und 80er Jahre vorkomme, spiegele nach A. Linke darüber hinaus die parallele zunehmende Trennung zwischen Literaturgeschichte und Sprachgeschichte wider, wobei sich die letzte nur mit Gebrauchstexten und Alltagssprache beschäftige. Im Folgenden wird man in Anlehnung an Altmayer (2000, 6 ff.) einige Bezeichnungen des Kulturbegriffs berücksichtigen, die sich mehr oder weniger für den Fremdsprachenunterricht und das Fach Deutsch als Fremdsprache als brauchbar herausstellen, auch wenn alle dazu beitragen, dieses Konzept zu erläutern.

Im Unterschied zu anderen Forschungsfeldern, z.B. Ethnologie oder Literaturwissenschaft, fehlen heutzutage kulturtheoretische Diskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache, die zu einem eindeutigen und für dieses Fach brauchbaren Kulturbegriff führen können. Im Fach Deutsch als Fremdsprache komme nach C. Altmayer der aus der kulturvergleichenden Psychologie entnommene Kulturbegriff oft vor, wonach Kultur als ein universelles, für eine Gesellschaft oder Gruppe sehr typisches Orientierungssystem verstanden werde, das auf deren Mitglieder grundlegend Einfluss ausübe. Nach dieser Auffassung besteht ein solches Orientierungssystem aus Kulturstandards, die Thomas (1993, 380 f.) als „alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns (...), die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“, definiert. Jede Kultur werde demzufolge laut C. Altmayer als eine mehr oder weniger klar abgegrenzte soziale Einheit angesehen, die in der Regel national oder ethnisch bestimmt werde. Dieser Kulturbegriff trägt offenkundig nicht der aktuellen Debatte über die Wirkungen der Globalisierung und über den Bedeutungsverlust des

Nationalstaates gegenüber dem Transnationalen, dem Regionalen und den lokalen Mächten Rechnung, weil er die Homogenität der Kulturen voraussetzt. Die Tendenz zur Distanzminimierung in persönlichen Begegnungssituationen, die - so C. Altmayer - A. Thomas als amerikanischen Kulturstandard im Gegensatz zur Distanz differenzierung betrachtete, die typisch für die deutsche Kultur sei, sei außerdem leicht auf bekannte Klischees zurückzuführen, wonach Amerikaner schnell und oberflächlich Freundschaft schlossen, während Deutsche zwischen Freunden und Bekannten unterschieden und Freundschaft meistens sehr ernst nähmen. Die vergleichende Psychologie reduziert dementsprechend Kulturstandards auf Klischees und Stereotypen, statt zwischen solchen Begriffen zu unterscheiden oder sogar den Begriff "Kulturstandard" kritisch zu beleuchten.

Im Gegensatz zur vergleichenden Psychologie und zur Stellung von A. Thomas sind die im Rahmen anderer Wissenschaften entstandenen Kulturkonzepte fassettierter. C. Altmayer zufolge übernehme Hansen (2000, 193, 254 ff. u. 280 ff.) z.B. von den empirischen Sozialwissenschaften den Kulturbegriff als System von Gewohnheiten und Standardisierungen, jedoch beziehe ihn P. K. Hansen auf eine Vielzahl von Kollektiven, denen jeder Mensch angehöre und die auf jeder Ebene verschiedene kulturelle Identifikationsmöglichkeiten für die Identitätskonstruktion des Individuums anbieten. Im Gegensatz zum Kulturkonzept von A. Thomas betrachtet diese Auffassung den Menschen nicht als Objekt, sondern als Ausgangspunkt jeder Kulturwissenschaft: Individuen sind gleich, sofern sie gleiche Gewohnheiten und Standardisierungen teilen; anders sind sie, sofern sie sich mit Gewohnheiten und Standardisierungen anderer Gruppen identifizieren.

Der im Bereich der hermeneutischen Ethnologie von C. Geertz' (1995: 9) vorgeschlagene Kulturbegriff, nach dem Kultur "selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe" sei, in das Menschen als Mitglieder sozialer Gruppen "verstrickt" seien, überwinde nach C. Altmayer die Dichotomie Subjekt-Objekt und betrachte die Kulturwissenschaft als eine interpretierende, die Kultur als geteiltes Wissen auslege und deren Hauptziel das Erschließen kultureller Handlungen sei. Diese Ansicht, wonach die Kultur als geteiltes Wissen ein öffentliches Phänomen ist, zeigt gemeinsame Aspekte mit der Theorie von J. Habermas des kommunikativen und ver-

ständigungsorientierten Handelns. Die Theorie von J. Habermas stützt bekanntlich auf dem Konzept, wonach sich “Interaktionsteilnehmer stets in einer Situation äußern, die sie, soweit sie verständigungsorientiert handeln, gemeinsam definieren müssen²”, und nach dem sie sich der ihnen gemeinsamen Kultur bedienen, welche aus dem in Sprache und Überlieferungen konservierten Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster besteht.

Wir stimmen C. Altmayer zu, wenn er betont, dass sich der Kulturbegriff von J. Habermas im Vergleich zu den obigen Kulturbegriffen im Fremdsprachenunterricht als der brauchbarste herausstelle: Sofern Texte kommunikative Handlungen sind, besteht die Kultur, auf die sich die Texte beziehen, aus der Gesamtheit des als selbstverständlich gültig und allgemein bekannt angenommenen und vorausgesetzten Wissens, das Texten zugrunde liegt und das die in der Regel implizit bleibenden Sinnbedingungen von Texten bildet. Die in Texten verankerten Wissensstrukturen sind situationsspezifisch und enthalten Verknüpfungen zu weiteren Texten³, auf Grund deren die Deutungsmuster Strukturen bilden. Wir werden nachstehend sehen, dass eines der wichtigsten Lernhauptziele des Fremdsprachenunterrichts eben darin besteht, die Lerner in die Lage zu versetzen, solche Wissensstrukturen und Verknüpfungen zu rekonstruieren.

Von der interkulturellen Kommunikation zur interkulturellen Kompetenz

Der Begriff “interkulturelle Kommunikation”⁴ wird in den Bereichen Fremdsprachenunterricht und Deutsch, als Fremdsprache sehr unterschiedlich verwendet, was sowohl auf das Bestehen verschiedener fachdidaktischer Traditionen mit unterschiedlichen methodischen Ausrichtungen, als auch auf das jeweilige Ansprechen unterschiedlicher Aspekte des Fremdsprachenunterrichts zurückzuführen ist. Die Relevanzbereiche für das Problemfeld der interkulturellen Kommunikation sind Unterrichtsinhalt, interkulturelle Kommunikation als Komponente der Unterrichtsinteraktion, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmethodik, Lernzielbestimmung usw., wobei interkulturelle Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Sinne der Förderung der Verständigung in multikulturellen Kontexten und der Förderung vom Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge gilt.

Schon nach der pragmatischen Wende der 60er Jahre wird die Kommunikation nicht mehr ausschließlich als eine Übertragung von Informationen verstanden, sondern als kommunikative Kompetenz, d.h. als ein Mittel zum Aufbau und zur Stabilisierung von Beziehungen⁵. Im Bereich der Soziolinguistik⁶ wird die kommunikative Kompetenz dadurch bestimmt, dass sie nicht nur Wissen über Syntax und Semantik beinhaltet, sondern auch Wissen darüber, welche Sprachvarietät und Ausdrücke unter welchen Umständen verwendet werden können, um bestimmte Bedeutungen darzustellen. Die interkulturelle Kompetenz stellt bezüglich der kommunikativen Kompetenz, die wir in die vier Fertigkeitsbereiche grammatisches/lexikalisches/lexikogrammatisches, soziokulturelles, pragmalinguistisches und argumentatives Wissen⁷ unterteilen, einen Schritt nach vorn dar und erweist sich als logische Konsequenz des kommunikativen Ansatzes. Die interkulturelle Kompetenz schließt die kommunikative Kompetenz ein und kann im Sinne von Da Rin/Nodari (2000, 19 f.) allgemein als die Fähigkeit definiert werden, "sich in kulturellen Überschneidungssituationen zu orientieren und sich aufgrund von kontextabhängigem Wissen angemessen verhalten zu können." Im Einzelnen umfasst interkulturelle Kompetenz folgende Teilkompetenzen: Wie das Individuum selbst von kulturellen Werten und Einstellungen beeinflusst werde und welche Muster seiner Kultur oder welche Subkulturen seiner Kultur sein Selbstverständnis ausmachten (persönliche Ebene); wie das Individuum mit Stress umgehe und Widersprüche ertragen könne, sowie seine Fähigkeit, Empathie für das Fremdkulturelle zu entwickeln (soziale Ebene); inwieweit das Individuum eigene und fremde kulturelle Werte, Einstellungen, Normen und deren Relativität kenne bzw. sich deren bewusst sei (kognitive Ebene); in welchem Maß der Mensch dazu fähig sei, Fremdes bewusst wahrzunehmen und sich darin zu orientieren, die eigene und fremde Kultur zu reflektieren und demzufolge verantwortungsvoll zu handeln (Verhaltensebene). Beim Beherrschen der interkulturellen Kompetenz geht man vom Erkennen von Kulturunterschieden und -standards aus, um dann der jeweiligen Situation gemäß eigene Einstellungen und Werthaltungen in Frage zu stellen, andere Perspektiven als die eigenen in Erwägung zu ziehen, das Beachten des nonverbalen Verhaltens, Empathie dem Anderen gegenüber und die

Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen und zu Konfliktlösungen beizutragen, zu entwickeln.

Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln ist Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts und des Faches Deutsch als Fremdsprache. Sozialethische Aspekte und Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen gegenüber anderen Kulturkreisen sollten daher ständig berücksichtigt werden, indem bestimmte Bereiche der Sprachwissenschaft, z.B. diejenigen der Gesprächsanalyse und der Phraseologie⁸, die besonders kulturelle Geprägtheit aufweisen, Gegenstand des Unterrichtsinhalts werden.

Interkulturelle Kompetenz und Fremdverstehen

Die kulturelle Auseinandersetzung, die sich daraus ergibt, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen heutzutage mehr denn je in engem Kontakt miteinander leben, und das ständige Einbringen kulturgeprägter Annahmen und Haltungen in den Kommunikationsprozess führt zum Primat der Verstehensleistung in der Mitteilung. Gilt das Fremdverstehen als Hauptziel des Sprachlernens, dann ist es notwendig, die Bedingungen des in jedem Fremdsprachenunterricht stattfindenden Fremdverstehens zu erklären. Dabei kommt die Textwissenschaft zu Hilfe, die Kultur über die Analyse von Texten präsupponierten Sinnbedingungen zugänglich macht: Kultur besteht demzufolge im Hintergrundwissen, das wir im kommunikativen Handeln voraussetzen und nicht Gegenstand der Kommunikation ist. Das Hintergrundwissen bestehe nach Altmayer (2002: 17 ff.) aus kulturellen Deutungsmustern, die Wissensstrukturen seien und abstraktes und typisiertes Wissen über bestimmte Erfahrungsbereiche enthielten. Solche Wissensstrukturen dienten dazu, neue Erfahrungen mit neuen Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Zusammenhang zu bringen und dem Neuen damit Sinn zu verleihen. Wissensstrukturen seien nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern sie gehörten einer sozialen Gruppe an und entsprächen demnach keinen individuellen, sondern kollektiven Erfahrungen. Sie könnten daher als Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses angesehen werden, weil sie aus gemeinsamen Erinnerungen beständen und typische Zusammenhänge von Realitätsbereichen repräsentierten: Die Funktion des kulturellen Gedächtnisses bestehe darin, die kollektive

Identität zu konstruieren und das gemeinsame Handeln zu orientieren und zu koordinieren.

Wenn Texte "gelingen", gehen sie von einer als selbstverständlich gültig angenommenen Basis eines gemeinsamen kulturellen Hintergrundwissens aus: "Gelungene Texte" enthalten dann vielfältige Instruktionen an den Rezipienten, um dieses Hintergrundwissen für den Rezeptions- und Verstehensprozess zu aktivieren. Beim Fremdverstehen/Textverstehen werden kulturelle Schemata zunächst in aufsteigender Verarbeitung durch äußere Daten, dann in absteigender Verarbeitung aktiviert, weil sie als erfahrungsabhängige Erwartungsstrukturen funktionieren. Interpretierende Prozesse umfassen inferenzielle Prozesse, die zu unserer kognitiven Tätigkeit gehören. Inferenzielle Prozesse, die offenkundig alle Ebenen der Sprache betreffen, gestatteten nach Drumbl (2002a, 68) kontinuierliches Anpassen des Verstehens an die jeweils neu hinzugewonnene Information und bildeten eine Folge von Revisionen im Moment des kommunikativen Handelns.

Die typisierten kulturellen Schemata bestimmen unser tägliches kommunikatives Handeln, weil jeder Text zumindest zwei Deutungsmuster aktiviert: Auch Werbungen aktivieren z.B. zwei Schemata, wobei das erste das Thema der Werbung, das zweite das textsortenspezifische Schema betrifft, das in absteigender Verarbeitung zu bestimmten Erwartungen bezüglich der kommunikativen Intention des Textes führt⁹. Bei der Analyse von Werbetexten wird die Sensibilisierung der Lerner für die Fremdsprache erhöht, wenn entdeckt wird, wie subtil die Werbesprache argumentiert, indem sie die Kultur anderer Völker und stereotypischer Vorstellungen widerspiegelt, solche Vorstellungen aufgreift und sie für ihre spezifischen Zwecke instrumentalisiert. Wir schließen uns im Grunde genommen der Meinung Drumbls (2002a: 53) an, wenn er bemerkt, dass Misserfolge im Sprachunterricht an Schulen und Universitäten auch durch die Missachtung der universellen und unverzichtbaren Verbindung von interpretierendem Verfahren und Lernen erkläbar sein könnten. Schon der ständige Umgang mit Texten jeder Art fördert selbstverständlich Lese- und Verstehensstrategien; die Aufgabe der Textanalyse besteht aber darin, inferenzielle Prozesse bewusst zu aktivieren, indem die Anteile eines kulturellen Hintergrundwissens, die in einem Text präsupponiert sind, rekonstruiert werden, so dass der Text

auch für Rezipienten, die die präsupponierten Wissensbestände nicht teilen, verständlich wird.

Im Hinblick auf Fremdverstehen stellt die kulturvergleichend orientierte wissenschaftliche Textanalyse, die die kulturellen Deutungsmuster in Texten erforscht, eine objektive Theorie dar. Subjektive Theorien definiert Kallenbach (1996: 3 ff.) als ein “komplexes Kostrukt, das in der individuellen Erfahrung und dem subjektivem Wissen verankert ist.” Das Wissen, das ihnen zugrunde liege, beziehe sich auf einen bestimmten Lebensbereich, und auf Grund der spezifischen Lebenszusammenhänge bewerte das Individuum affektiv punktuelle Gegebenheiten, Ereignisse oder Personen. Kulturelle Schemata weisen hingegen eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume auf und werden immer wieder für kollektive Deutungsprozesse herangezogen. Im Gegensatz zu subjektiven Theorien bewirkt die kulturvergleichend orientierte wissenschaftliche Textanalyse über die Konfrontation mit den Deutungsmustern der eigenen Kultur einen Zuwachs auf der inhaltlichen Wissensebene bei den Lernern.

Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht: Ausblick

Die Analyse von kulturellen Schemata erweist sich besonders dafür geeignet, Lerner für die Kulturgeprägtheit von Texten zu gewinnen und sie zum Nachdenken darüber anzuregen, was als Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation gelten kann und wie sich interkulturelle Verstehensstrategien und Verstehenskompetenz erwerben lassen. Die Identifizierung von Deutungsmustern soll den Lernern helfen zu überlegen, wie eigene und andere Meinungen und Werturteile zustande kommen, sie soll ihnen Denkformen und Deutungsstrategien verschaffen und Kategorien, Konzepte und Fragen der fremden Sprache und Kultur zugänglich machen. Dabei sollten Lehrer beachten, dass die Kulturaneignung die Person des Lerners stark berührt, weil sie kognitive, emotionale und interaktive Elemente miteinbezieht. Der Prozess der Kulturaneignung ist infolgedessen sehr graduell und erfordert zumindest eine qualitative und quantitative Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an Schulen und Universitäten. In Italien hat sich der Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Schulen und Universitäten bis zu den frühen

70er Jahren vorwiegend auf Grammatikunterricht gestützt¹⁰. Der Grammatikunterricht in den fremden Sprachen erfolgte im Gegensatz zu den klassischen induktiv, d.h. man ging eher von der Verwendung einer Struktur im Kontext aus, statt das Auswendiglernen und die darauf folgende Übung der Regel zu fördern. Doch blieb der Fremdsprachenunterricht auf deklarativem Wissen basiert. Die aktuellen methodischen Ansätze, d.h. Lernerzentriertheit, Miteinbeziehung der Lerner am Unterrichtsgeschehen, kommunikative Orientierung (Erwerb des prozeduralen Wissens), kooperative Unterrichtsformen usw. ergeben sich zweifellos als angemessener, um interkulturellen Kompetenzerwerb zu fördern, obwohl vor kurzem immer häufiger betont wurde, dass der Methodenbegriff als ein alle Aspekte des Erwerbsprozesses umfassendes System nicht berücksichtige, dass der Spracherwerbsprozess dynamisch sei¹¹. Die Umstände, die die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in Italien wirklich hindern, sind aber noch vorhanden, weil man seit langem auf politische Maßnahmen wartet, die u.a. den Fremdsprachenunterricht in der Mittel- und Oberschule von Grund auf reformieren, indem insbesondere mehr Fremdsprachenunterricht aber auch Unterricht in mehr Sprachen eingeführt werden. Sachunterricht in der Fremdsprache bleibt praktisch mit der Ausnahme des Europäischen Gymnasiums (Liceo Europeo) in Italien ein Desiderat genauso wie die Mobilität der Fremdsprachenlehrkräfte in Europa¹²: In Anbetracht der gegenwärtigen Sprachbildungspolitik, die nicht nur in Italien, sondern in ganz Europa betrieben wird, bleibt interkulturelle Kommunikation noch eine anregende Herausforderung, die uns zwingen sollte, zukunftsorientierter und verantwortlicher zugunsten der europäischen Identitätsausbildung zu handeln.

Anmerkungen

¹⁰ Das sprachhistorische Erkenntnisinteresse richte sich heutzutage nach Linke (2003, 39) nicht nur auf "Artefakte", d.h. Wortschätze, Textsorten usw., die die verschiedenen und unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen dokumentierten, sondern auch auf Texte, die Sprache und Sprachgebrauchsformen kommentierten und damit "Mentefakte" (vgl. dazu Posner 1991, 42), d.h. kollektive Einstellungen, Normen und Wertsetzungen gegenüber Sprache und Sprachgebrauch, bezeugten.

² Vgl. Habermas (1981/2: 185 ff.).

³ Vgl. dazu den Begriff "Intertextualität" in De Beaugrande/Dressler (1981: 188 ff.).

⁴ Vgl. E. T. Hall (1989: 101 f.). In Bezug auf den Kommunikationsbegriff unterscheidet E. T. Hall "Kommunikation mit hohem Kontextbezug" von "Kommunikation mit niedrigem Kontextbezug". Bei hohem Kontextbezug spielen die Situation, Mimik, Gestik und der gesamte Kontext der Kommunikationssituation eine Rolle bei der Interpretierung des Gesagten und der Konstitution der Bedeutung. Bei niedrigem Kontextbezug spielt all das keine Rolle, da die Bedeutung allein aus der Information selbst konstituiert werde.

⁵ Vgl. Watzlawick (1967/71)).

⁶ Vgl. Hymes (1974/80).

⁷ Vgl. dazu auch Stati (2002).

⁸ Vgl. Drumbl (2002b).

⁹ Bei Bierwerbungen werden folglich in deutschen Zeitungen sowohl das übliche landeskundliche Schema "Bier als Symbol für angenehme Situationen, in denen man Beziehungen pflegen und Geschäfte besprechen kann" als auch das textsortenspezifische Schema "Werbeanzeige" aktiviert.

¹⁰ Ausnahme bildeten damals die neu entstandenen Projektschulen (Scuole Sperimentali), wo anfangs die direkte Methode zur Anwendung kam.

¹¹ Vgl. Serra-Borneto (1998). Laut Thüne (1999: 9) bestätigten weitere Tatsachen die "Krise des Methodenbegriffs": "Aber die 'Krise des Methodenbegriffs' in der Fremdsprachendidaktik wird außer von der Zweitsprachenerwerbsforschung auch durch die Resultate der Neurolinguistik bestätigt. Ganz besonders die in letzter Zeit durchgeführten Studien zum Bilingualismus (vgl. z.B. Fabbro 1996) zeigen, dass die verschiedenen Aspekte der Sprache (z.B. Phonetik, Lexik, Grammatik) beim Erwerb der Muttersprache in verschiedenen Lebensaltern entwickelt werden, die sich zwar überschneiden, aber nicht entsprechen. Das könnte auch für den Zweitspracherwerb Konsequenzen haben, denn offensichtlich sind bestimmte Aspekte einer Zweitsprache besser sehr früh zu erwerben (wie etwa die Prosodie), während andere erst verstanden werden können, wenn auch in der Muttersprache entsprechende kognitive und psychosoziale Entwicklungsstufen durchlaufen worden sind."

¹² Vgl. dazu Ehlich (2002: 54 f.)

Bibliographische Hinweise

ALTMAYER, C. (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3), konsultiert am 29. Juli 2004, Erhältlich im World Wide Web: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de>

BEAUGRANDE, R.- A. DE & DRESSLER, W. U. (1981). Einführung in die

- Textlinguistik, Tübingen: Niemeyer.
- DA RIN, D. & NODARI, C. (2000). *Interkulturelle Kommunikation - wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandsaufnahme von Kursangeboten*, Bern: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission NSUK.
- DRUMBL, J. (2002a). *Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*, Meran: Alpha & Beta.
- DRUMBL, J. (2002b). "Aber das eigene muß so gut gelernt seyn wie das Fremde." *Textkompetenz und Sprachkontakt*. In: PORTMANN - TSELIKAS, P. R. & SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, Innsbruck: Studien Verlag, 247-259.
- EHLICH, K. (2002). "Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit?" In: EHLICH, K. & SCHUBERT, V. (Hrsg.). *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 33-55.
- FABBRO, F. (1996). *Il cervello bilingue*, Roma: Astrolabio.
- GEERTZ, C. (1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1-2. Bd. 1: *Handlungs rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- HALL, E. T. (1989). *Beyond Culture*, New York: Doubleday.
- HANSEN, P. K. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen: Francke.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics - An ethnographic approach*. London: Tavistock (it. Übers. *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*. Bologna: Zanichelli 1980).
- KALLENBACH, C. (1996). Fremdverstehen aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1 (3), 10 S. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/ij_01_3/beitrag/kallenba.htm.
- LINKE, A. (2003). Sprachgeschichte - Gesellschaftsgeschichte - Kulturanalyse. In: HENNE, H.; SITTA, H. & WIEGAND, H. E. (Hrsg.). *Germanistische Linguistik: Konturen eines Faches*. Tübingen: Niemeyer, 25-65.

- POSNER, R. (1991). Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: ASSMANN, A. & HARTH, D. (Hrsg.). Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt a.M.: Fischer, 37-74.
- SERRA-BORNETO, C. (Hrsg.) (1998). C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere, Roma: Carocci.
- STATI, S. (2002). Principi di analisi argomentativa. Retorica, Logica, Linguistica, Bologna: Pàtron.
- THOMAS, A. (1993). Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung, Göttingen: Hogrefe.
- THÜNE, E.-M. (1999). "Deutsch lehren und lernen in Italien. Eine Einführung." In: THÜNE E.-M. (Hrsg.). Deutsch lehren und lernen in Italien, Padova: Unipress, 3-24.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H. & JACKSON, DON D. (1967). *Pragmatic of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York: Norton & Co. (it. Übers. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio 1971).

*Dr. Sibilla Cantarini
Via Mario Azzi, 40
I - 44100 - Ferrara
sibillacantarini@interfree.it*

ANITA FETZER

REPORT ON THE IADA 2004 CHICAGO,
Northeastern Illinois University, March 30 - April 3, 2004.

THEORETICAL APPROACHES TO DIALOGUE ANALYSIS

On 30th March to 3rd April 2004, the Northeastern Illinois University hosted the workshop "Theoretical Approaches to Dialogue Analysis" of the International Association for Dialogue Analysis organized by Dr. Lawrence N. Berlin.

With over 40 participants, the workshop offered 8 plenary lectures and 26 papers in English. The topics covered by the delegates presented a diverse, but connected picture of the range of interests and approaches to the theory and practice of dialogue and of dialogues.

In addition to the opening ceremony by the University, a number of perfectly organized social events accompanied the proceedings of the conference. The first day came to an end with An Evening of Music and Dance with the Ensemble Espanol and select performers from the Department of Music, the second with a conference dinner, and the fourth with an intercultural event.

The plenary lectures approached the topic of the workshop from multifarious perspectives: Karin Aijmer spoke about Dialogue Analysis in a Cross-Linguistic Perspective arguing for the integration of corpora of authentic speech and corpus methods. Lawrence N. Berlin spoke about Grounded Theory and its Benefits for Dialogue Analysis: "The Beginning of a Beautiful Friendship". He argued for the accommodation of an inductive, interactive approach towards the building of theory grounded in the data examined. Anita Fetzer spoke about Validity Claims in Context: Monologue meets Dialogue arguing for the accommodation of an integrated, context-dependent approach to dialogue, which accounts for its status as process and as product. Franz Hundsnurscher spoke about A Competence Model for Well-formed Dialogues: Dialogue Grammar ar-

guing for the explicit accommodation of structure and rules to the study of well-formed dialogue. Using speech act theory as a background, he analysed conditions of well-formedness. Douglas Macbeth spoke about Sequential Analysis in an Ethnomethodological Key: Order without Theory arguing for the accommodation of theoretical localism to the study of language-in-use. By detailing generalities, he discussed actionable bases of meaning as intersubjective achievements. Talbot Taylor spoke about Dialogue Constructing Dialogue: Developmental and Epistemological Considerations arguing for the accommodation of ordinary metadiscursive talk to the study of communicational development thus making an argument for a reflexive incorporation of linguistic forms to cross the category bridge. Hervé Varenne spoke about The Production of Difference in Interaction: On Culturing Conversations through Play arguing the accommodation of an ethnomethodological framework to the investigation of culture. He made an argument for the impact of arbitrariness in the conception of culture and cultures. And Edda Weigand spoke about The End of Certainty in Dialogue Analysis arguing for accommodating a constructionist approach to dialogue anchored to action theory anchored to the premise of competence-in-performance. She made an argument for Integrational linguistics and the theory of dialogic action games.

A number of delegates presented papers which were informed by the frameworks of conversation analysis with respect to the fields of telephone conversations and sequentiality (Hiroko Furo, Johanna Miecznikowski), the framework of Critical Discourse Analysis with respect to the fields of identity construction and political discourse (Paul B. Bick, Laila Hualpa), the framework of Dialogic Action Games (Stefanie Schnöring), the framework of functional dialogue with respect to child-adult interaction, literary dialogues, word order and focus, educational discourse and media discourse (Christian Hudelot, Maria Langenberg, Andrij Myachykov, Lenke Németh, Jean-Paul Roux & Mireille Froment, Ingrid Stockburger), the framework of the Interpretative Approach with respect to intercultural discourse, multimodal discourse and code-switching (Valerij Dem'jankov, Richard Hallet & Judith Kaplan-Weinger, Jeanine Nthirageza), the framework of microsociology with re-

spect to identity construction and politeness (Jocelyn T. Graf, Nieves Hernández-Flores), the framework of Oral History with respect to minority languages (Brian Doyle, Herta Maurer-Lausegger), the framework of Relevance Theory with respect to non-sentential utterances (Kyoko Arai), the framework of Represented Discourse with respect to reporting verbs (Clara Burgo) and the framework of sociosemiotics with respect to a media and literary discourse (Ernest Hess-Lüttich). Other delegates presented dialogue-based research about cross-cultural communication (Olga Chesnokova), first-language acquisition (Katharina J. Rohlfing & Soonja Choi) and second-language acquisition (Yasemin Bayyurt), and about the dialogic phenomenon of discourse markers with respect to common ground, genre and topic (Francesca Carota, Julia Bamford, Marco Shappeck, Stuart Stewart).

Because of the workshop character of the IADA 2004 Chicago, parallel sessions could be avoided and all of the participants had the opportunity to engage in lively and controversial discussions thus benefiting from the high-quality contributions and the insight that the theory and practice of dialogue can be as heterogeneous as the papers presented.

*Anita Fetzer
University of Lüneburg
D-21322 Lüneburg
fetzer@uni-lueneburg.de*