

Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts

Klaus-Börge Boeckmann

Nach Studium in Klagenfurt und Wien zunächst in der Erwachsenenbildung tätig, dann Assistent am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien. Fünfjähriger Lehr- und Forschungsaufenthalt in Osaka, Japan. Habilitation, Gastdozentur an der Universität Kassel, Vertretungsprofessur an der Universität Jena. Gegenwärtig außerordentlicher Univ.-Prof. an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation/ interkulturelles Lernen, innovative Lehr- und Lernformen im Fremdsprachenunterricht. Email: klaus-boerge.boeckmann@univie.ac.at.

Erschienen online: 1. September 2006

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006

Abstract. In diesem Beitrag werden drei Hauptdimensionen von Interkulturalität im Fremd- und Zweitsprachenunterricht benannt, Lernkontext, Lernprozess und Lernziel. Der Lernkontext wird vor allem in Bezug auf die kulturelle Angemessenheit von Unterrichtsverfahren untersucht. Im Bezug auf den Lernprozess werden drei Praxisfelder hervorgehoben, denen die Thematisierung von Verstehen, die Bedeutung nicht-kognitiven Lernens und direkten interkulturellen Kontakts gemeinsam ist. Was das Lernziel angeht, so gibt es verschiedene Kompetenzbeschreibungen, die in der Regel aus einer Kombination von handlungsorientierten, kognitiven und affektiven Komponenten bestehen. Drei dieser Konzeptionen werden kurz vorgestellt. Abschließend diskutiere ich noch, welche Begriffe geeignet scheinen, das Unterrichtsziel Interkulturalität am günstigsten zu beschreiben.

1. Vorbemerkung

Im vorliegenden Text geht es darum, das heutzutage allgegenwärtige Schlagwort „Interkulturalität“ mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht näher auszu-leuchten. Ich wähle dazu den Ansatz, *Dimensionen* von Interkulturalität zu be-schreiben und Entwicklungen in Forschungslandschaft und Unterrichtspraxis diesen Dimensionen zuzuordnen, wobei ich selektiv vorgehe und mich mit Fra-gen beschäftige, die aus meiner subjektiven Sicht von zentraler Bedeutung in diesem Themenfeld sind.

2. Definitorisches

Zunächst kurz etwas über mein Verständnis von Interkulturalität: Ich favorisiere Annelie Knapp-Potthoffs (1997) Konzeption von Kulturen als *Kommunikationsgemeinschaften*, die sie einem monolithischen, statischen Kulturbegriff entgegensetzt. Das Problem dabei ist, dass es auf Grund von Mehrfachzugehörigkeit und Dynamik sehr schwierig wird, diese Kommunikationsgemeinschaften voneinander abzugrenzen und festzustellen, wann eine interkulturelle Situation vorliegt. Nach Knapp-Potthoffs Konzeption gibt es verschiedene Grade von Interkulturalität. Im Folgenden möchte ich nur dann von Interkulturalität sprechen, wenn es um Kontakte zwischen Kommunikationsgemeinschaften geht, die sich verschiedener Sprachen bedienen—wobei ich „Sprache“ hier auf der Ebene von Standardvarietäten verstehe. Zusätzlich ist Ron und Suzanne Wong Scollons (1995: 125) Hinweis zu bedenken: „cultures don't communicate, people do“. Kontakt zwischen einer Friesin und einem Niederländer oder einem Deutschen und einer Kurdin wäre nach dieser Bestimmung interkulturell, nicht aber der Kontakt zwischen einem Wiener und einer Sächsin—wobei mir natürlich bewusst ist, dass es sich dabei um eine starke Einschränkung des Gegenstandsreichs handelt und dass es gute Argumente gäbe, auch das letztgenannte Beispiel als interkulturell einzustufen.

3. Lehren, Lernen und Enkulturation

Kulturelle Lernprozesse können einerseits auf der Ebene von ungeplanten, informellen, gleichsam spontanen Lernerfahrungen im direkten Kulturkontakt stattfinden und andererseits in formellen Lernarrangements etwa zur Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte z.B. im Fremdsprachenunterricht. Die Bedeutung dieses interkulturellen *Lernens* für den Fremdsprachenunterricht ist heute unbestritten, weniger im Blickfeld liegen in der Regel Phänomene des interkulturellen *Lehrens*, etwa im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts oder von Austauschprogrammen.

Grundsätzlich gesehen beruht unsere gesamte Enkulturation, in deren Rahmen die Sozialisation (grob gesagt: der Prozess, Teil einer Gesellschaft zu werden) und die Personalisation (der Prozess, ein "Ich" zu werden) stattfinden, auf Lehr- und Lernprozessen. Das heißt, wir *lernen* Mitglieder einer Kultur zu werden, auch wenn diese Prozesse oft unbewusst ablaufen und eher dem ähneln, was in Bezug auf Sprachen oft als *Erwerbsprozess* bezeichnet wird—unsere eigene Kultur wird uns, ähnlich der Muttersprache, zur unreflektierten "zweiten Natur" (Larcher 1991: 75). Auch das vertraut Werden mit einer "Zweitkultur" (oder mehreren) setzt wiederum Lehr- und Lernprozesse voraus, die aber—auch das eine Analogie zum Sprachenlernen—zumeist (in Abhängigkeit vom Lebensalter) deutlich expliziter und bewusster verlaufen als bei unserer "Erstkultur" (Libben & Lindner 1996).

Der Erwerb von Wissen über fremde Kulturen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind auch als "tertiäre Sozialisation" bezeichnet worden (Byram 1990; Doyé 1992). In der primären Sozialisation werden wir Teil der Familie, in der sekundären werden wir Teil der weiteren Umgebung und der Gesellschaft. In der tertiären Sozialisation schließlich transzendieren wir diese Gesellschaft und lernen uns außerhalb unserer Herkunftsgesellschaft bzw. -kultur zu bewegen (vgl. Boeckmann 1997).

In Analogie zum Fremdsprachenlernen können wir davon ausgehen, dass wir in der Regel in einer zweiten, dritten usw. Kultur nicht zur Gänze "einheimisch" werden, sondern eine Teilkompetenz erwerben, die uns als Fremde erkennbar bleiben lässt. Es besteht Grund zu der Annahme, dass mit der Zahl fremder Kulturen, mit denen wir vertraut sind, unsere Flexibilität im Umgang mit Fremdheit steigt und wir dann mit weiteren Kulturen leichter und schneller vertraut werden. Offensichtlich gibt es also so etwas wie eine universelle grundlegende Kompetenz, eine die uns das Umgehen mit Fremdheit ermöglicht, und die trainiert werden kann.

Gary Libben und Oda Lindner weisen darauf hin, dass die Analogie zwischen Fremdsprachen- und Fremdkulturerwerb insofern begrenzt ist, als die kognitive Repräsentation kultureller Systeme offensichtlich nicht den Grad an interner Kohärenz und Konsistenz aufweist wie die kognitive Repräsentation sprachlicher Systeme. Deshalb ginge es beim Fremdkulturerwerb eher um die Erweiterung bestehender kognitiver Repräsentationen als um den Aufbau eines zweiten unabhängigen kognitiven Systems wie beim Fremdspracherwerb (Libben & Lindner 1996).

Noch einmal auf den Punkt gebracht: Interkulturelle Kontakte sind immer auch Lehr- und Lernprozesse. Das dabei Erlernete bestimmt unseren Umgang mit weiteren interkulturellen Kommunikationsprozessen. Nach und nach wird so eine allgemeine interkulturelle Kompetenz aufgebaut (und auch so etwas wie eine kulturspezifische Teilkompetenz für die jeweilige „Fremd“- oder „Zweit“-kultur). Eine interessante Frage ist, wie weit wir interkulturelle Kommunikationsprozesse simulieren können, d.h. interkulturelle Lernprozesse auslösen können, ohne dass tatsächlich Kulturkontakt besteht. Diese Frage werde ich später wieder aufgreifen.

4. Drei Hauptdimensionen von Interkulturalität

Um verschiedene Ausprägungen in Forschung und Praxis genauer charakterisieren zu können, möchte ich Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts in drei Hauptdimensionen teilen (vgl. Abbildung 1): Und zwar auf Grund einer Fokussierung auf den Lehr-/ Lernkontext, den Lehr-/ Lernprozess bzw. das Lehr-/ Lernziel. Die Dimension „Lehr-/ Lernprozess“ wird oft—sicher nicht immer ganz deckungsgleich mit der hier vertretenen Systema-

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

tik—mit dem Terminus „Interkulturelles Lernen“ und die Dimension „Lehr-/Lernziel“ mit dem Terminus „Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz“ bezeichnet. Gleich an dieser Stelle muss ich anmerken, dass es sich bei diesem Modell um eine heuristische Konstruktion handelt und die konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie die (Unterrichts-)Praxis in der Regel mehr als eine dieser Dimensionen umfassen, also sozusagen 'mehrdimensional' sein müssen. Die Entwicklung von Curricula und Übungsformen etwa muss alle drei Dimensionen im Blick behalten, Arbeiten zur Methodik thematisieren vor allem Kontext und Prozess, die Didaktik Prozess und Ziel. Zunächst möchte ich verschiedene Aspekte der in der Literatur vielleicht am wenigsten thematisierten Dimension „Lehr- und Lernkontext“ diskutieren.



Abbildung 1: Drei Hauptdimensionen von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

4.1 Die erste Dimension: Der Lehr- und Lernkontext

Wie schon an der Tatsache zu erkennen ist, dass hierfür kein etablierter Terminus vorhanden ist, ist diese Dimension im Gegensatz zu den beiden anderen weniger als eigene Forschungsrichtung etabliert (vgl. aber Barkowski & Eßer 2001; Barkowski & Eßer 2005 und das Jenaer Forschungsprojekt FLULICUL). Was ist gemeint? Einen wichtigen Teil unserer kulturellen Prägungen erhalten wir über formelle und informelle Lehr- und Lernprozesse, die kulturspezifisch verlaufen. Zum Teil jahrhundertealte Lehr- und Lerntraditionen bestimmen mit, wie Lehr- und Lernsituationen gestaltet werden, auch im Zweit- und Fremdspra-

chenunterricht. Das bedeutet, auch der Einsatz von bestimmten Lehrverfahren, wie sie etwa ein Lehrwerk nahe legt, transportiert kulturelle Information und schafft damit eine interkulturelle Situation, auch wenn noch gar keine lebendige Vertreterin¹ einer anderen Kultur anwesend ist.

4.1.1 Methodenexport und angemessene Methodologie

„Methodenexport“ (Krumm 1987), vermittelt über Lehrwerke und *native speaker*-Lehrkräfte oder Lehrerfortbildung, wurde zuerst in den 80er Jahren (Webber & Deyes 1986; Gerighausen & Seel 1986) und erneut seit Mitte der 90er Jahre verstärkt problematisiert. Dabei werden verschiedenste Schwierigkeiten in der Umsetzung von in „westlichen“ Ländern entwickelten Methoden des Fremdsprachenunterrichts in „nicht-westlichen“ (außereuropäischen bzw. nicht-anglo-amerikanischen) Ländern² thematisiert. Oft geht es dabei um Umfeldfaktoren wie unzureichender Qualifikation der Lehrenden, ungenügender Unterrichtszeit oder -ressourcen, die z.B. zu sehr großen Gruppengrößen führen. Fast immer gehen diese aber mit eher subjektiven Problemen der Lernenden (und vielfach auch der Lehrenden) einher. Dazu gehören die mangelnde Gewöhnung an kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Anderson 1993), die Klage, dass kommunikative Kompetenz als Lernziel als zu weit entfernt empfunden werde (vgl. Sano, Takahashi & Yoneyama 1984), aber auch echter Widerstand der Lernenden gegenüber für sie neuer, kommunikativer Methodik (vgl. Shamin 1996). Mehrheitlich stammen die Problembereiche aus Asien, aber auch aus anderen „nicht-westlichen“ Ländern wie Kuba oder Südafrika. Sehr oft werden dabei Gegensätze zwischen der innovativen, (kommunikativen) und der traditionellen (analytisch bzw. grammatisch orientierten) Methodik festgestellt (vgl. Hess 1992: 313; Li 1998: 681 f). In vielen Fällen scheint kommunikativer Fremdsprachenunterricht also in Konflikt zur örtlichen Lehr- und Lernkultur zu treten, wobei „Kultur“ in diesem Zusammenhang keineswegs nur geographisch gemeint ist, sondern etwa auch die spezifische Kultur bestimmter Institutionen oder sozialer Lebenswelten mit einschließt. Kritisiert wird die hegemoniale Stellung der westlichen Welt in Bezug auf die Entwicklung von Unterrichtsmethodologie für den Fremdsprachenerwerb und die Empfängerrolle der anderen Länder: „recipients of the technology are seen as ‚periphery‘ to a technology-producing ‚centre““ (Holliday 1994: 13). Für das Deutsche als Fremdsprache stellt u.a. Arnd Witte „eurozentrische(...) Vorstellungen“ der Sprachlehr- und -lernforschung fest (Witte 1996: 13).

Angesichts dessen fordern etwa Adrian Holliday (1994) oder Claire Kramsch & Peter Sullivan (1996) angepasste Unterrichtsformen (*appropriate pedagogy/methodology*) für den Fremdsprachenunterricht in außereuropäischen Ländern bzw. den Zweitsprachenunterricht mit außereuropäischen Lernenden. William Littlewood plädiert dafür, zentrale Konzepte der Fremdsprachenunterrichtsmethodik—in seinem Fall das der Autonomie—für die Umsetzung in Ostasien neu zu definieren (Littlewood 1999). Zweifelsohne muss ein Fremd- und Zweitspra-

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

chenunterricht, der sich als „interkulturell“ versteht, die Frage stellen, inwiefern auf regionale Lehr- und Lerngewohnheiten eingegangen wird, um die vielfach geforderte Adressatenorientierung (auch in Bezug auf Lehrende, die ja in gewisser Weise Adressatinnen methodischer Konzepte sind) zu erreichen. Insbesondere wichtig wird dieser Aspekt angesichts der steigenden Bedeutung von lernstrategischen Inhalten in neueren Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht, die unter Umständen nicht kompatibel mit den örtlichen Lehr- und Lerngewohnheiten sind.

Die Aufgabe für die Lehrenden stellt sich je nach der spezifischen Ausprägung der interkulturellen Situation verschieden dar: so wird eine Lehrkraft, die eine weitgehend *monokulturelle* Gruppe, deren Kultur sie teilt, mit regionalen Unterrichtsmaterialien und -methoden unterrichtet, verhältnismäßig wenig betroffen sein. Wenn sich der Unterricht aber in einer *multikulturellen* Gruppe abspielt und die Lehrkraft nochmals einer anderen Kultur angehört, kann sich eine hochkomplexe Vielfalt an interkulturellen Beziehungen ergeben. Das kommt z.B. häufig in einer Unterrichtssituation mit Zweitsprache-Lernenden vor, in der eine deutsche Muttersprachlerin Teilnehmerinnen unterrichtet, von denen im Extremfall jede aus einem anderen Land bzw. kulturellen Kontext kommt.

4.1.2 Anpassung durch universell einsetzbare Unterrichtstechniken

Ob tatsächlich eigene angemessene Methodiken (vgl. Holliday 1994) für verschiedenste Unterrichtskonstellationen entwickelt werden können, sollen bzw. müssen, ist fraglich.

In einem zweijährigen Unterrichtsforschungsprojekt in Japan, das sich auf Dutzende von Unterrichtsbeobachtungen, eine Reihe von Interviews mit Deutschen Fremdsprache-Lehrenden sowie Befragungen und Gruppeninterviews mit Lernenden stützte (Boeckmann 2002b; 2003; 2006), konnte ich zeigen, wie Lehrende und Lernende dort mit den Herausforderungen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vor dem Hintergrund einer eher „traditionell“ orientierten Lehr- und Lernkultur umgehen. Die Unterrichtenden entwickeln keine eigene Methodik, die irgendwo zwischen den angestrebten kommunikativen Unterrichtsformen und den den Lernenden vertrauten Lehr- und Lernformen einzuordnen wäre. Sie setzen jedoch Strategien ein, die ihnen kommunikatives Unterrichten erleichtern. Dazu gehören (a) die genaue Beobachtung des nonverbalen Verhaltens der Studierenden (wie signalisieren sie z.B. (Nicht-) Bereitschaft zur Mitarbeit); (b) zumindest anfängliche Vermeidung plenarer Fragestellungen, bei denen sich Einzelne zu Wort melden und so aus der Gruppe herausheben müssen; (c) Geduld und großzügige Zeitvorgaben für fremdsprachliche Lernendenäußerungen im Plenum, um ihrem Sicherheitsbedürfnis entgegenzukommen.

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

Abgesehen von diesen allgemeinen Strategien thematisieren manche Lehrende ganz bewusst die Interaktion im Unterricht und führen zum Teil genaue Verfahrensregeln für die Beteiligung der Lernenden am Unterricht ein, die ihnen die für viele so bedeutsame Sicherheit geben, nichts falsch zu machen und sich in der Gruppe nicht „daneben zu benehmen“.

Diese einfachen Strategien klingen überhaupt nicht revolutionär und sind sicher nicht auf der Ebene der Unterrichtsmethode, sondern eine Ebene darunter anzusetzen: Es sind lediglich Unterrichtstechniken, die die Kommunikation im Unterricht hauptsächlich am Anfang erleichtern. Die meisten Lehrenden erwähnen in den Interviews, dass die Lernenden mit zunehmendem Vertrauen in die Lehrkraft und die Gruppe zunehmend bereit sind, sich auch spontan in das Unterrichtsgespräch einzubringen. Ohne über genaue Daten zu verfügen, soll hier auch erwähnt werden, dass die obengenannten Techniken wohl kaum ausschließlich in Japan angewendet werden beziehungsweise anwendbar sind, was unterstreicht, dass die Kulturspezifität nicht ihr herausragendes Merkmal ist (Boeckmann 2006: 268).

In ähnlicher Weise zeigt Pan Le Ha in einer Fallstudie, wie eine Unterrichtende in Vietnam durch unterrichtstechnische Anpassungen „fortschrittliche“ Unterrichtsziele erfolgreich umsetzt (Ha 2004). Schließlich müssen Lehrkräfte in jeder Art von Unterrichtskontext immer wieder ihr Lehrverhalten an die Gruppen, mit denen sie es zu tun haben, anpassen. Der wichtige Unterschied zum Konzept einer (kulturspezifischen) angemessenen Methodologie ist, dass diese Unterrichtstechniken nicht nur in einem spezifischen kulturellen Umfeld eingesetzt werden können. Allerdings ist eine Sensibilisierung für die Problematik kulturabhängiger Unterrichtsformen sicher ein sinnvoller Qualifikationsbestandteil im Sinne einer *language teaching awareness* (Gebhard & Oprandy 1999) – vor allem für „westliche“ Lehrkräfte, die im Ausland Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

Was nun die Lernenden betrifft, so ergab meine Studie unter anderem, dass ihre Flexibilität wohl zumeist unterschätzt wird:

In der Zusammenschau fällt (...) auf, wie flexibel die Studierenden ihr Lernverhalten den jeweiligen Unterrichtsstilen und Anforderungen der verschiedenen Unterrichtenden anpassen, und das obwohl sie, wie sich aus der Befragung und den Interviews ergibt, großteils kaum Erfahrung mit partizipativen Unterrichtsformen haben. Das widerspricht der Annahme, dass für die Studierenden allein ihre Vorerfahrungen mit (Sprach-)Unterricht von Bedeutung sind (...). Auch die zunächst einleuchtende Annahme, dass die Studierenden Probleme dabei hätten, in bestimmten Stunden Verhaltensweisen zu zeigen, die sie in anderen nicht zeigen dürfen, wie das etwa Seel (1986:13) oder Li (1998: 691) befürchten, lässt sich auf Grund dieser Beobachtungsbefunde nicht ganz aufrechterhalten (Boeckmann 2006: 169 f).

Die Determinierung des Verhaltens der Lernenden durch ihre kulturelle Prägung wird also wohl oftmals zu drastisch gesehen. Die Wahrnehmung des Verhaltens „nicht-westlicher“ Lernender durch fremde Beobachtende ist nicht selten durch Stereotype und historisch bedingte Wahrnehmungen und Konstruktionen beeinflusst, wie Ryuko Kubota hervorhebt (Kubota 1999).

4.2 Die zweite Dimension: Der Lehr- und Lernprozess

Was geht nun bei einem interkulturellen Lehr- und Lernprozess eigentlich vor? Anders als bei vielen Lernprozessen, die wir uns sozusagen additiv, als Erwerb zusätzlicher Wissensbestände oder Fähigkeiten vorstellen können, müssen beim interkulturellen Lernen, wie bei gewissen anderen Lernvorgängen, bestehende kognitive Dispositionen aufgelöst, sozusagen 'entlernt' werden. Bisher unbewusst als selbstverständlich angesehene Bewertungs- und Verhaltensschemata müssen ins Bewusstsein gerückt und bearbeitet werden.

Da dieser Prozess an die eigene kulturelle Identität rührt, also relativ tiefe Schichten der Persönlichkeit betrifft, kann er sehr *be-fremd*-lich, ja verunsichernd sein und ausgesprochen krisenhaft und konfliktuell, ja sogar schockartig verlaufen. Es werden bisher als ‚natürlich‘ empfundene Interaktionsmuster und kulturelle Praktiken in Frage gestellt und das Repertoire wird erweitert, wobei die neu erworbenen Interpretations- und Interaktionsmuster sicher zumindest anfänglich nicht in derselben Weise beherrscht werden und vertraut sind.

Auch beim interkulturellen Lernen werden neue Wissensbestände erworben. Vieles von diesem Wissen ist jedoch nicht *deklarativ*, sondern *prozedural*, d.h. es sind nicht einzelne benennbare Inhalte, sondern es geht im Wesentlichen darum, die Organisation und Anwendung des Wissens neu zu strukturieren, also eine Art metakognitive Prozess zu durchlaufen.

Zweit- und Fremdsprachenunterricht bringt die Lernenden in Kontakt mit einer für sie neuen Sprache und stellt dadurch eine Beziehung zwischen den beteiligten Kulturen her, die üblicherweise als „Herkunfts-kultur“ und „Zielkultur“ (zur Kritik an diesem Begriff s.u.) bezeichnet werden. Die Notwendigkeit der Einbettung sprachlicher Formen in den kulturellen Kontext beginnt oft schon bei ganz einfachen sprachlichen Formen, z.B. Begrüßungsformeln (vgl. Lüger 1993; Müller-Jacquier 1999). So gesehen ist interkulturelles Lernen unhintergebar Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses im Zweit- und Fremdsprachenunterricht—eine Feststellung, die Willis Edmondson und Juliane House gar konstatieren lässt, dass „Interkulturelles Lernen“ im Fremdsprachenunterricht „ein überflüssiger Begriff“ sei (vgl. Edmondson & House 1998).

4.2.1 Drei Forschungs- und Praxisfelder

Wie interkulturelles Lernen als Prozess abläuft und wie dieser Lehr- und Lernprozess optimiert werden kann, ist zumindest für drei Forschungs- und damit verbundene Praxisfelder von Bedeutung: für den Zweitsprachenunterricht, für den Fremdsprachenunterricht und für das interkulturelle Training.

Der *Zweitsprachenunterricht* findet oft (wie oben schon erwähnt) unter sehr komplexen kulturellen Bedingungen statt und macht sich neben rein sprachlichen Zielen auch die Integration von Mehr- und Minderheitskulturen zur Aufgabe, ein Ziel, das erheblich über reine Sprachvermittlung hinausgeht. Schon seit längerem wird in multikulturellen Gruppen im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft Sprachvermittlung daher im Konnex mit interkulturellem Lernen betrieben (Luchtenberg 1999). Eine parallele Entwicklung können wir im *Fremdsprachenunterricht* beobachten, wo Interkulturelles Lernen in Form von Interkultureller Landeskunde (Thimme 1995; Zeuner 1997a, 1997b) die traditionelle Landeskundevermittlung abzulösen beginnt. Obwohl interkulturelle Landeskunde als Begriff immer wieder auftaucht, gibt es kaum umfassendere Arbeiten, die sich explizit mit diesem Konzept beschäftigen (am ergiebigsten finde ich Zeuner 1997b). Diese Orientierung am Interkulturellen mündet dann schließlich im Konzept eines Interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (Bredella & Delano 1999; Roche 2001), der oft als Nachfolgekonzept des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts verstanden wird. Der in den letzten Jahren weiter expandierende Bereich der *interkulturellen Trainings*, die die Teilnehmenden zumeist auf interkulturelle Kontakte im Bereich der Wirtschaft vorbereiten, wird zunehmend für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht relevant, da inzwischen in allen Kontexten vielfach sehr ähnliche Ziele verfolgt werden (Götz 2003).

4.2.2 Zentrale inhaltliche Bestimmungen: Verstehen/Verständigung, Authentizität

Übergreifend von Bedeutung für die Dimension des Lehr- und Lernprozesses in allen Lehr- und Lernkontexten ist die Beschäftigung mit *Verstehens- und Verständigungsprozessen*, die zum Teil Anleihen bei etablierten hermeneutischen Verfahren nehmen (vgl. Hammerschmidt 1997; Hunfeld 2004). Hier ist auch besonders auf die Ergebnisse des Giessener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ hinzuweisen (Bredella, Christ & Legutke 1997; Bredella, Christ & Legutke 2000; Bredella, Meissner, Nünning & Rösler 2000). Ein weiterer Aspekt ist angesichts der angestrebten Ziele (vgl. 3.3) die Frage, wie weit interkulturelle Inhalte *kognitiv* vermittelt werden können oder Lehr-/Lernprozesse so organisiert werden müssen, dass auch *affektiv-emotionale* Parameter verändert werden. Viele Modelle interkultureller Programme beinhalten eine direkte Kontaktphase in einem fremdkulturellen Umfeld (z.B. beim Magisterstudium Nebenfach "Interkulturelle Kommunikation" an der TU Chemnitz oder dem Master-Studiengang "Medien und Interkulturelle Kommunikati-

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

on" der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/ Oder und des Südosteuropäischen Medienzentrums), wobei davon ausgegangen wird, dass solche Erfahrungen tiefere und nachhaltigere Lehr- und Lernprozesse auslösen können als etwa die in vielen interkulturellen Trainings eingesetzten Rollenspiele und Simulationen, die auf so genannten '*critical incidents*', kritischen Interaktionssituationen im interkulturellen Kontakt, basieren (Heringer 2004). Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass kultureller Kontakt allein noch kein Verstehen bedingt, ja sogar bestehende Stereotype und Vorurteile verstärken kann (vgl. Hewstone & Brown 1986; Brislin 1993; Leenen & Grosch 1998). Für mich stellt sich in Zusammenhang mit der Rolle des direkten Kontakts und seiner richtigen Einbindung in interkulturelle Lehr- und Lernprozesse im Unterricht (besonders im Fremdsprachenunterricht) auf einer abstrakteren Ebene die Frage nach *Authentizität*. Die Forderung nach Authentizität, verstanden als möglichst wirklichkeitsgetreue Wiedergabe der Zielkultur, leuchtet zunächst ein. Authentizität kann aber nicht auf dem bloßen Einsatz ‚echter‘ Kultur- und Sprachmaterialien aus der ‚Ziel‘kultur und -sprache beruhen, da diese ja in einer Unterrichtssituation ihre Authentizität sozusagen automatisch verlieren. Wenn neben der Authentizität des Materials aber auch die Authentizität der Interaktion im Unterricht (was Unterrichtsinhalt, Unterrichtsform und Sozialform angeht) gewährleistet ist, lässt sich authentisches Material für interkulturelle Arbeit gut nutzen. Dazu gehört einerseits das Einbringen authentischen sprachlichen und kulturellen Materials sowie ein Umgang damit, der dem einer natürlichen Sprachgebrauchssituation so nahe wie möglich kommt—ohne zu verkennen, dass es sich nicht um eine solche handelt. Zweitens nämlich sollte der Unterricht sich selbst nicht verleugnen, als Unterricht authentisch bleiben und klar machen, dass es um Unterricht geht und nicht darum, irgendeine andere Kommunikationsform zu simulieren (vgl. van Lier 1996: 123). Drittens aber bedeutet es ein weitgehend autonomes Arbeiten, in dem Lerninhalte und Lernformen von den Lernenden zumindest mitbestimmt werden, was ihnen „Authentikation“ (Widdowson 1979: 80) ermöglicht, das nutzbar Machen von Materialien und Lernverfahren für sich selbst (vgl. Boeckmann 2002a). Eine solche umfassend verstandene Authentizität schützt vor dem Kurzschluss, möglichst ‚pur‘ oder ‚unverfälscht‘ dargebrachte kulturelle Inhalte wären die beste Grundlage interkulturellen Lernens. Eine Art Authentikation im Sinne eines Ausgehens vom kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Lernenden sieht im Grunde auch Holliday's „starke“ Version des kommunikativen Ansatzes vor, die er für das Arbeiten im Fremdsprachenunterricht im „nicht-westlichen“ Umfeld entwickelt hat (Holliday 1994).

4.3 Die dritte Dimension: Das Lernziel

Interkulturalität taucht inzwischen regelmäßig als explizit gemachte Zielsetzung des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts auf—so im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001)—und wird hier oft als „Interkulturelle Kompetenz“ oder (z.B. bei Byram 1997) als „interkulturelle kommunikative Kompetenz“—als Erweiterung der im kommunikativen

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

ven Fremdsprachenunterricht angestrebten „kommunikativen Kompetenz“ verstanden. Interkulturalität wird bei dieser Zielsetzung im Unterricht explizit angestrebt und inszeniert. Zahlreiche Versuche, die Beschreibung der angestrebten Kompetenzen zu systematisieren, sind über die Jahrzehnte gemacht worden (Seelye 1974; 1993; Byram 1997; Knapp-Potthoff 1997; Bolten 2003). Es ist weitgehend unbestritten, dass dabei nicht nur Wissensbestände, also etwa landeskundliches Wissen über die 'Ziel'kultur vermittelt werden, sondern dass auch die Ausbildung von Fähigkeiten, ja Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie oder (Ambiguitäts-)Toleranz angestrebt werden sollen.

4.3.1 Modelle interkultureller Kompetenz

Zwei Konzeptionen möchte ich hier kurz etwas näher vorstellen³: Knapp-Potthoff (1997) unterscheidet (a) affektive Ziele (Toleranz und Empathiefähigkeit), (b) kulturspezifisches Wissen, (c) "generelles kommunikationsbezogenes Wissen" bzw. "Interkulturelle Kommunikationsbewusstheit" und (d) Kommunikations-, Lern- und rudimentäre Forschungsstrategien. Byram (1997) differenziert zwischen fünf *savoirs*: dem eigentlichen Wissen (*savoir*), den Einstellungen (*savoir être*) dem Verstehen unter Nutzung kulturellen Wissens (*savoir comprendre*), der Fähigkeit zur Organisation von Erkenntnisgewinn und Interaktion in einer zunächst fremden Umgebung (*savoir apprendre/faire*) und der kritischen Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur (*savoir s'engager*). Dieses Element der kritischen Kulturbewusstheit verbindet Byrams (1997) Ansatz mit Konzeptionen von *cultural studies* im angloamerikanischen Raum. Obwohl dieses Element bei Knapp-Potthoff (1997) weniger hervorgehoben zu sein scheint, finde ich die Aufteilung in ihrem Modell übersichtlicher und insbesondere im Bereich der Differenzierung zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien überzeugender.

Modelle interkultureller Kompetenz aus anderen Gegenstandsbereichen, so z.B. der Wirtschaftskommunikation, weisen ähnliche, wenn auch nicht ganz analoge Einteilungen auf: So spricht Jürgen Bolten (Bolten 2003 im Anschluss an Gertsen 1990) von einer *affektiven*, *kognitiven* und *verhaltensbezogenen* Dimension. Die affektive und kognitive Dimension dürfte weitgehend deckungsgleich mit affektiven Zielen und Wissen in der Knapp-Potthoff'schen (1997) Konzeption sein und finden sich auch bei Byram (1997) wieder. Bolten (2003) betont im Unterschied zu Knapp und Byram die interkulturelle *Lernbereitschaft*, die sich auch mit dem Begriff „Motivation“ bezeichnen ließe – etwas, das anscheinend in den fremdsprachenpädagogischen Konzeptionen einfach vorausgesetzt wird. Einen interessanteren Unterschied zu Bolten (2003) sehe ich aber darin, dass bei Knapp-Potthoff (1997) und Byram (1997) Lernfähigkeit bzw. -strategien an zentraler Stelle auftauchen, womit betont wird, dass sich interkulturelle Kompetenz permanent erweitert. Dieses dynamische Element sehe ich als ganz wesentlich und vielleicht entscheidend für die interkulturelle Kompetenz als Lernziel.

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

Die gute Nachricht zum Schluss: im Grunde verfügen wir alle schon über einen Grundbestand an interkultureller Kompetenz. Denn Verstehen und Verständigung in fremdkultureller Umgebung ist nichts fundamental anderes als in der eigenen Kultur, es treten nur einige zusätzliche Komplikationen auf. Dieser Umstand wird ja auch in den Modellen interkultureller Kompetenz berücksichtigt, wenn etwa Knapp-Potthoff (1997) allgemeine kommunikationsbezogene Strategien oder Bolten (2003) Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz mit einbezieht. Ambiguitätstoleranz und Empathie bspw. sind ja auch in der *intrakulturellen* Kommunikation gefragt. Menschen mit gut ausgebildeten (intrakulturellen) kommunikativen Fertigkeiten werden also auch weniger Schwierigkeiten mit der interkulturellen Kompetenz haben.

4.3.2 Anmerkungen zur Problematik der Zielbeschreibung

Problematisch erscheint mir im Zusammenhang mit Lehr- und Lernzielbeschreibungen das verbreitete Begriffspaar „Herkunfts-kultur“ und „Zielkultur“: Mir scheint, dass diese Redeweise zur Verdinglichung von Kultur beiträgt und damit einem statischen, undifferenzierten Kulturverständnis Vorschub leistet. Es wird dabei übersehen, dass Kulturen nicht nur dynamisch, sondern auch in sich reich differenziert sind. Wir können von einer Art universeller Multikulturalität ausgehen, da jede Kultur in sich sub- bzw. intrakulturelle Variation aufweist. Ähnlich wie wir im Zweit- und Fremdsprachenunterricht die Plurizentrität von Sprachen wie dem Deutschen, Englischen, Spanischen oder Französischen berücksichtigen, müsste auch die intrakulturelle Variation Berücksichtigung finden.

Ein anderer Aspekt ist, dass wir sowohl im Bezug auf Kultur als auch im Bezug auf Sprache einen neuen Blick auf das Eigene bekommen, also einen Zugewinn an *language* oder *cultural awareness* erreichen. Diese Sprach- und vielleicht mehr noch die Kulturbewusstheit ist zu einem wichtigen Unterrichtsziel avanciert. Die Begrifflichkeit von *der* Zielsprache oder *der* Zielkultur entspricht damit dem eigentlichen Lehrziel nicht, allenfalls wäre die Verwendung dieser Begriffe im Plural angemessener.

In eine ähnliche Richtung die etwa von Kramersch (1998) und Byram (1999) verwendete Zielbeschreibung eines *intercultural speaker*, der die bisherige Orientierung des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts am *native speaker* problematisiert und darauf verweist, dass wir im Fremdsprachenunterricht nicht daran interessiert sind, die Lernenden zu nahezu muttersprachlichen SprecherInnen der Zielsprache oder TeilnehmerInnen der Zielkultur zu machen, sondern sie dazu befähigen wollen, im interkulturellen Kontakt erfolgreich zu kommunizieren. Dafür ist nicht sprachliche Vorbildtreue, sondern interkulturelle Handlungskompetenz gefragt. Es heißt also, die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht entsprechend umzuschreiben, wo das noch nicht geschehen ist.

5. Schlusswort

Ich habe versucht, für das weite Feld der Interkulturalität eine Strukturierung anzubieten, die es ermöglicht, die verschiedenen Praxis- und Forschungsbereiche systematischer zuzuordnen, als das bislang oft geschieht.

Mit den drei Dimensionen, die Interkulturalität als Kontext, als Prozess und als Ziel des Lehrens und Lernens fokussieren, ist ein großer Rahmen geschaffen, den ich in diesem Beitrag natürlich nicht füllen konnte. Doch habe ich mich bemüht, mehr oder weniger exemplarisch einige Fragestellungen zu jeder Dimension herauszugreifen und kurz darzustellen. So die Frage von angemessener Methodologie vs. universell einsetzbarer unterrichtstechnischer Anpassung im Bereich des Lehr- und Lernkontexts, das Thema des direkten Kontakts und der Authentizität im Bereich des Lehr- und Lernprozesses und schließlich der Vergleich von Kompetenzmodellen und Probleme der Zielbeschreibung im Bereich des Lehr- und Lernziels.

Ein Kennzeichen der Thematik scheint es zu sein und – zumindest fürs Erste – zu bleiben, dass es in allen dargestellten Bereichen offene Diskussionen gibt und keineswegs auf einen gesicherten Forschungsstand aufgebaut werden kann. Dennoch habe ich den Eindruck, dass zumindest Einigkeit darüber herrscht, dem Interkulturellen im Fremdsprachenunterricht systematischer Aufmerksamkeit widmen zu wollen als bisher. Dieser Beitrag versteht sich als ein Diskussionsanstoß zur Grundlegung dieser systematischeren Auseinandersetzung.

Literatur

- Anderson, Jan (1993), Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons. *System* 21, 471-480.
- Barkowski, Hans & Eßer, Ruth (2001), Haltet den Dieb ... Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen. In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) (2001), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache. Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: iudicium, 83-93.
- Barkowski, Hans & Eßer, Ruth (2005), Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2005), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 88-99.

Klaus-Börge Boeckmann, Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 19 S.

- Boeckmann, Klaus-Börge (1997), Sozialwissenschaftliche Ansätze zur Landeskunde im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Gengobunka kenkyū. Studies in Language and Culture (Faculty and Graduate School of Language and Culture, Osaka University)*, 23, 49-58.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2002a), Authentizität von Texten—Authentizität von Interaktion. In: Auer, Michaela & Müller, Ulrich (Hrsg.) (2002a), *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: 'Andere Texte anders lesen'. 4. Internationaler Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik und der Universität Salzburg (Kaprun 23.-27.9.1998)*. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz, 163-175.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2002b), Interkulturalität des Lernens? 'Japanisches Lernen' und angemessene Methodologie. In: Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna & Sugitani, Masako (Hrsg.) (2002b), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. (Deutsch als Fremdsprache in Japan. Forschungsbeiträge; 1), 207-219.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2003), Gibt es soziokulturell geprägte Lehr- und Lernstile? Eine Untersuchung zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Japan. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30: 5, 467-475.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bolten, Jürgen (2003), Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.) (2003), *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training* (5. Aufl.). München, Mering: Rainer Hampp.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2000), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert & Legutke, Michael (1997), *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Bredella, Lothar; Meissner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Brislin, Richard (1993), *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Byram, Michael (1990), Intercultural education and foreign language teaching. *World Studies Journal*, 1, 4-7.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1999), Developing the intercultural speaker for international communication. In: Chambers, Angela & Baoill, D.P.Ó. (Hrsg.) (1999), *Irish Association for Applied Linguistics: Intercultural Communication and Language Learning*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics (u.a.), 17-35.
- Doyé, Peter (1992), Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens. *Der fremdsprachliche Unterricht* 3, 4-7.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (1998), Interkulturelles Lernen. Ein überflüssiger Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9: 2, 161-188.
- FLULICUL: *Fremdsprachen lehren und lernen im interkulturellen Vergleich*. (2003). [Online: [http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/ss2003/fsujena/daf/daf_uj/flulikul/content.nsf/inhalt/\\$First?OpenDocument](http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/ss2003/fsujena/daf/daf_uj/flulikul/content.nsf/inhalt/$First?OpenDocument). 13. August 2006.]
- Gebhard, Jerry Greer & Oprandy, Robert (1999), *Language Teaching Awareness—A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press. (Cambridge language education).
- Gerighausen, Josef & Seel, Peter C. (Hrsg.) (1986), *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.-26. Oktober 1985*. München: Goethe-Institut.
- Gertsen, M.C. (1990), Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management* 1: 3, 341-362 (zit. n. Bolten 2003).
- Götz, Klaus (Hrsg.) (2003), *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training* (5. Aufl.). München, Mering: Rainer Hampp.

- Ha, Pan Le (2004), University classrooms in Vietnam: contesting the stereotypes. *ELT Journal* 58: 1, 50-57.
- Hammerschmidt, Anette C. (1998), *Fremdverstehen—interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicium.
- Heringer, Hans Jürgen (2004), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, Basel: Francke (UTB Sprachwissenschaften).
- Hess, Hans Werner (1992). *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.
- Hewstone, Miles & Brown, Rupert (Hrsg.) (1986), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford: Basil Blackwell.
- Holliday, Adrian (1994), *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: CUP (= Cambridge Language Teaching Library).
- Hunfeld, Hans (2004), *Fremdheit als Lernimpuls—Skeptische Hermeneutik—Normalität des Fremden—Fremdsprache Literatur*. Meran: Drava Verlag.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 181-205.
- Kramsch, Claire & Sullivan, Peter (1996), Appropriate pedagogy. *ELT Journal* 50, 199-212.
- Kramsch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP, 16-31.
- Krumm, Hans-Jürgen (1987), Lehrerfortbildung—Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport? In: Sturm, Dietrich (Hrsg.) (1987), *Deutsch als Fremdsprache weltweit, Situation und Tendenzen*. München: Hueber, 111–122.
- Kubota, Ryuko (1999), Japanese culture constructed by discourses: implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly* 33: 1, 9–36.
- Larcher, Dietmar (1991), *Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Klagenfurt, Celovec: Drava.
- Leenen, Wolf Rainer & Grosch, Harald (1998), Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Dovermann, Ulrich (Hrsg.), *Interkulturelles*

Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-46.

- Li, Defeng (1998), „It's always more difficult than you plan and imagine“: teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly* 32: 4, 677-703.
- Libben, Gary & Lindner, Oda (1996), Second culture acquisition and second language acquisition: Faux amis? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1: 1, 14 S., [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/libben2.htm>. [05. Juli.2006.]
- Littlewood, William (1999), Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics* 20: 1, 71-94.
- Luchtenberg, Sigrid (1999), *Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lüger, Heinz-Helmut (1993), *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation.* Berlin (u.a.): Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit 6).
- Müller-Jacquier, Bernd (1999), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik.* Koblenz: Universität Koblenz-Landau (Studienbrief und Materialienreihe: Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen).
- Rat für kulturelle Zusammenarbeit/ Bildungsausschuss "Sprachenlernen für europäische Bürger" (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* [Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>. 22. Februar 2006.]
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung.* Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Sano, Masayuki; Takahashi, Masao & Yoneyama, Asaji (1984), Communicative language teaching and local needs. *ELT Journal* 38, 170-177.
- Scollon, Ron & Wong Scollon, Suzanne (1994), *Intercultural Communication. A Discourse Approach.* Cambridge, MASS: Blackwell Publishers (Language in society; 21).
- Seel, Peter C. (1986), Angepaßte Unterrichtsformen – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von „Lehr-/ Lerngewohnheiten“. In: Gerig-hausen, Josef & Seel, Peter C. (Hrsg.) (1986), *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des*

- Goethe-Instituts München vom 24.-26. Oktober 1985*. München: Goethe-Institut, 9-20.
- Seelye, H. Ned (1974), *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Skokie, Ill.: National Textbook Co.
- Seelye, H. Ned (1997), *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication* (3. Aufl.). Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co.
- Shamin, Fauzia (1996), Learner resistance to innovation in classroom methodology. In: Coleman, Hywel (Hrsg.) (1996), *Society and the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 105–121.
- Thimme, Christian (1995). Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache* 32, 131-137.
- van Lier, Leo (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London, New York: Longman (Applied Linguistics and Language Study).
- Webber, Richard & Deyes, Tony (Hrsg.) (1986), *1986 Dunford House Seminar Report: Appropriate Methodology*. London: The British Council.
- Widdowson, Henry G. (1979), *Teaching Language as Communication*. Oxford (u.a.): Oxford Univ. Press.
- Witte, Arnd (1996), *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: iudicium.
- Zeuner, Ulrich (1997a), Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2: 1, 16 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm>. 05. Juli 2006.]
- Zeuner, Ulrich (1997b), Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Dresden: Technische Universität, Institut für Germanistik. [Online: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>. 05. Juli 2006.]

Anmerkungen

- ¹ Personenbezeichnungen sind nur dann als geschlechtsspezifisch zu verstehen, wenn das explizit erwähnt wird. Ansonsten sind sie generisch gemeint.
- ² Holliday unterscheidet für den Englischunterricht zwischen BANA (Britain, Australia, North America)—der westlichen Welt, in der die Methoden zumeist außerhalb der Zwänge des regulären Bildungssystems (etwa in der Erwachsenenbildung) entwickelt und erprobt werden—und TESEP (Tertiary, Secondary, Primary)—den Empfängerländern der Methoden außerhalb des englischen Sprachraums, die sich dort auf allen Stufen des regulären Bildungssystems bewähren müssen (vgl. Holliday 1994).
- ³ Für eine differenziertere Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz verweise ich auf den fundierten Beitrag von Stefanie Rathje in dieser Nummer der ZIF.