**Andreea Rodica Ruthner**
Temeswar

# Theoretische und didaktische Konzepte des interkulturellen Phänomens im Bereich der Fremdsprachendidaktik

**Abstract**: The birth of the European Union, the fast worldwide technical and economic development and the surprising social changes forced particularly the European countries to a better collaboration regarding science and education. The target is a serious progress towards a complete cultural and political integration into the interdependent European system. Research, education and teaching have to provide a solid foundation for the further development of the modern society, and teachers have to accept their role as „Culture Providers". Integration does not require the loss of one's identity or origins, on the contrary intra-European exchange is based on the cultural and linguistic heritage of all source or target nations, encouraging the fusion of two or more nations, in order to highlight the main cultural and linguistic similarities and differences.
**Keywords**: differences, interaction and communication, equal partners, self-perception and perception of the other, cultural learning process, cultural fusion, „mutual fertilization", intercultural communication process.

## 1. Zum Begriff der interkulturellen Fremdsprachendidaktik

Der Begriff *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik* entstammt ursprünglich der so genannten wissenschaftlichen Disziplin der „Ausländerpägagogik", welche als eine Art „Behandlung" für die Emigrantenkinder verstanden wurde und besonders bei der „Eingliederung (dieser) in das deutsche Schulwesen" erforderlich war (Boteram 1993: 244). Heutzutage wird diese eher als ein erster unsicherer und unvollständiger Schritt in diese Richtung betrachtet. M. Hohmann spricht zum Beispiel in diesem Sinne von einer bequemen Vereinfachung oder Reduzierung des Problems auf ein Minimum, als simple Folge des Erfindens eines Namens für die damalige Spezialdisziplin: „Dieser Name [‚Ausländerpädagogik'] macht das Problem so handlich, als sei es bereits gelöst" (Hohmann 1983: 12). In Wahrheit sollte die Integration nicht auf partnerschaftliche Weise erfolgen, sondern man versuchte den Ausländern eine gute Portion deutscher Sprache,



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Kulturerfahrungen, Lernstrategien und -motivationen zu verabreichen und ließ dadurch „Differenzen“ in „Defizite“ verwandeln (Hohmann 1983: 12).
Der neue Begriff „interkulturell“ deutet in erster Linie darauf hin, dass sich die moderne Wissenschaft mit dieser Aufgabe aus einer komplett unterschiedlichen Blickweise auseinandersetzen möchte. Die Partikel „inter“ verspricht eine gleichberechtigte, ausgeglichene kulturelle Partnerschaft und ermöglicht einen fairen gegenseitigen Austausch an Ideen, Informationen, Erfahrungen und Lernprozesse. Interaktion und Kommunikation gewinnen dadurch an Symmetrie.

> Für den Pädagogen bedeutet dies, daß er sich in der Rolle als Vermittler kultureller Austauschprozesse zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft begreifen müsse und daß er in diesem Bewußtsein in seinem erzieherischen Handeln Strategien entwickeln möge, wie bei seinen Schülern Verständnis für Angehörige anderer Kulturen und Handlungssicherheit vermittelt werden können. Diese Gedanken sind auch in Leitlinien von Empfehlungen und Beschlüssen von internationalen Gremien (wie UNESCO, Europarat) sowie nationaler Organisationen wiederzufinden, sie finden zum Teil ihre Konkretisierung in den Erlassen der Unterrichtsministerien (Boteram 1993: 246).

Die Mitarbeit von Lehrern unterschiedlicher Nationalität soll anfänglich, aus organisatorischen, aber auch psychologischen Gründen, Probleme bereitet haben, mit der Zeit wurden jedoch diese Hindernisse immer seltener.
So hat die interkulturelle Komponente im Laufe der Zeit immer mehr an Bedeutung gewonnen und wird zu diesem Zeitpunkt als ein wesentlicher Faktor des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Boeckmann (2006: 1-2) zum Beispiel charakterisiert „Interkulturalität“ als „das heutzutage allgegenwärtige Schlagwort“ und erklärt „die Bedeutung dieses interkulturellen *Lernens* für den Fremdsprachenunterricht [...] (als) unbestritten.“
Schon ab den 1980er Jahren plädieren die meisten Wissenschaftler für den kulturellen Lernprozess als wichtiger Bestandteil der Fremdsprachendidaktik, darunter Müller (1986: 33-35) und Krumm (1988: 121-122), welche die interkulturelle Kommunikation als Voraussetzung für die Förderung der Verständigung in internationalen oder multikulturellen Kontexten und für die Förderung von Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge erklären. Krumm (1995) übernimmt zugleich den Aufruf Fix’ (1991: 138) für mehr Toleranz innerhalb der Lehr- und Lernprozesse und argumentiert seine Wahl mit folgenden Worten: „[...] das Aushalten von Verschiedenheit wie auch die Bereitschaft zur Infragestellung eigener



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Normen gehören zu den Lernzielen einer interkulturellen Erziehung – auch und gerade im Fremdsprachenunterricht“ (Krumm 1995: 158).
Hexelschneider (1988: 127-128) spielt sogar weiter mit diesem Gedanken und sieht in der interkulturellen Erziehung auch den Vorteil einer Friedenserziehung.
Nach der Wiedervereinigung Deutschlands und der Gründung der Europäischen Union fühlt man keinen starken Drang mehr für Frieden und Toleranz zu werben, denn die zwei Begriffe gelten bereits als Fundament erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse. Wissenschaftler lenken folglich ihre Aufmerksamkeit auf den eigentlichen Zweck des Fremdsprachenunterrichts, die kommunikative Kompetenz, wobei unterstrichen wird, dass eine interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts „eine logische Konsequenz des kommunikativen Ansatzes“ sei (Rost-Roth 1996: 2) und dass die Verstehensleistung der Lernenden gegenüber der Formulierung einer Mitteilung Vorrang hat.
Rost-Roth (1996) plädiert zugleich für die Bedeutung der interkulturellen Komponente innerhalb der Lehr- und Lernprozesse, indem sie von der Grundannahme ausgeht, dass für die Erreichung kommunikativer Ziele „nichtsprachliches“ und „semi-sprachliches“ Wissen (1996: 2) von großer Bedeutung sei und dass ein Großteil dieser Wissensbestände kulturspezifisch ist. Fix (1991) sieht generell den „Erwerb von kultureller Kompetenz als Aufgabe der Sprachvermittlung“ (1991: 138).
Wir kehren folglich immer wieder zu derselben Schlussfolgerung zurück, die Vermittlung kommunikativer Kompetenz basiert auf die Zusammenarbeit verschiedener Kulturen, auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, auf Interaktion und Kommunikation, wobei der ganze Prozess im „Einklang mit den zuerst genannten Zielen der Völkerverständigung und des Fremdverstehens stehen“ sollte (Rost-Roth 1996: 2). Ein jeder, der am Lehr- oder Lernprozess teilnimmt, sollte dafür bereit sein, mental auf geographische, kulturelle und soziale Grenzen zu verzichten und einen gegenseitigen Austausch von „sprachlichem“, „semi-sprachlichem“ und „nicht-sprachlichem“ Wissen zu akzeptieren (Rost-Roth 1996: 2).
Als besonders interessant und innovativ empfinde ich K. B. Boeckmanns (2006) Theorie der „tertiären Sozialisation“[1] (2006: 3), als letzte Etappe unserer Integration in die Gesellschaft. Die primäre Sozialisation erfolgt in der Familie, die sekundäre Sozialisation beschreibt den Moment unserer

[1] Der Begriff erscheint schon früher in der Fachliteratur, bei Byram 1990 und bei Doyé 1992.



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Integration in der weiteren Umgebung und der Gesellschaft und erst in der tertiären Sozialisation gelingt es uns, die Grenzen unserer Gesellschaft zu überschreiten und die Bekanntschaft anderer Gesellschaften und Kulturen zu machen. Diese dritte Etappe ermöglicht uns die Teilnahme an kulturellen Lernprozessen, welche uns entweder durch direkten Kulturkontakt ungeplante, informelle und spontane Lernerfahrungen anbieten oder durch formelle Lernarrangements, wie zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht oder innerhalb von Austauschprogrammen, uns auf interkulturelle Kontakte vorbereiten. Boeckmann spricht in diesem Fall von einem Prozess der „Enkulturation", der so wie im Falle der Sprachen auf Lehr- und Lernvorgänge basiert:

> 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 *Erwerbs*prozess bezeichnet wird - unsere eigene Kultur wird uns, ähnlich der Muttersprache, zur unreflektierten „zweiten Natur"[2]. Auch das vertraut Werden mit einer „Zweitkultur"[3] (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"[3] (Boeckmann 2006: 2).

Es ist bekannt, dass der Erwerb von fremdsprachlichem Wissen mit jeder neuerlernten Sprache immer leichter erscheint. Die Erklärung dafür wäre die Tatsache, dass das menschliche Gehirn sich der vorhandenen Informationen bedient und Analogien aufbaut. Trotzdem geschieht es sehr selten, dass unsere sprachliche Kompetenz ein maximales Niveau erreicht und unsere sprachliche Herkunft nicht verrät. Ähnlicherweise funktioniert der Fremdkulturerwerb, da interkulturelle Kontakte als Lehr- und Lernprozesse definiert werden, und auch in diesem Fall können wir nicht von einer totalen Assimilation einer zweiten, dritten usw. Kultur reden, sondern nur von einer erworbenen Teilkompetenz, „die uns als Fremde erkennbar bleiben lässt" (Boeckmann 2006: 3). Andererseits, zu je mehr fremden Kulturen wir Kontakt aufnehmen, desto flexibler und schneller werden wir im Umgang mit weiteren Kulturen, dank einer „universellen grundlegenden Kompetenz", welche wie ein Gedächtnis „trainiert" werden kann. Jedes Mal kommt zu den schon vorhandenen Kenntnissen etwas Neues hinzu, man baut kein zweites oder drittes unabhängiges kognitives System auf, wie im

[2] Der Begriff erscheint schon früher in der Fachliteratur, bei Larcher 1991: 75.
[3] Die Begriffe „first culture" und „second culture" erscheinen schon früher in der Fachliteratur, bei Libben/Lindner 1996: 11-13.



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Falle des Fremsprachenerwerbs, denn beim Fremdkulturerwerb geht es eher um die Erweiterung bestehender kognitiver Repräsentationen[4] (Boeckmann 2006: 3).
Demzufolge kommen wir zur Schlussfolgerung, dass die interkulturelle Komponente der Fremdsprachendidaktik heutzutage in der Fachliteratur und in der Praxis immer mehr an Bedeutung gewinnt und von vielen Wissenschaftlern und Praktikern als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik verstanden wird. Die Erklärung dafür ist sehr einfach: Ohne diese Komponente wäre der Erwerbprozess einer Zweitsprache unvollständig und dieses würde vor allem im Moment eines direkten Kontaktes mit der fremden Kultur erkennbar.

## 2. Zur Bedeutung des interkulturellen Phänomens im Bereich der Fremdsprachendidaktik

Die Gründung der Europäischen Union, die rapide weltweite technische und wirtschaftliche Entwicklung und der vielleicht überraschende soziale Wandel zwingt vor allem die europäischen Länder zu einer engeren Zusammenarbeit, mit Ausgangspunkt in der Wissenschaft und Bildung. Zielpunkt liegt in einer gelungenen kulturellen und politischen Integration in das interdependente System Europas. Forschung, Bildung, Lehre und Erziehung gelten als Fundament in der weiteren Entwicklung der modernen Gesellschaft, und Lehrer müssen ohne Weiteres ihre Rolle als „Kulturarbeiter“ annehmen. „Sie bewegen sich im Spannungsfeld von regionaler Verwurzelung, bundesstaatlicher Zugehörigkeit und grenzüberschreitender europäischer Perspektive“ (Schwark 1993: 82).
Integration bedeutet folglich unter keinen Umständen das Aufgeben der eigenen Identität oder Herkunft „zugunsten einer diffusen europäischen Pseudoidentität“ (Schwark 1993: 82), im Gegenteil, der intraeuropäische Austausch baut auf das kulturelle und sprachliche Erbgut aller Ausgangs- und Zielnationen. „Assimilation“ ist schon ein altes Wort, heute beruht die Integration auf der Verschmelzung zweier oder mehrerer Nationen, wobei wesentliche kulturelle und sprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede hervorgehoben werden. „Wir stehen vor einer [...] Phase, wenn man von den Theorien und Methoden ausgeht, die anerkennen, daß alle einzelnen

[4] Derselben Meinung sind auch Libben/Lindner 1996: 11-13.



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Kulturen in sich verschieden und auf allen Ebenen gleichberechtigt sind“ (Secco 1993: 22).
Die Abschaffung der Grenzen innerhalb der europäischen Union fördert immer mehr den freien Verkehr, vor allem in der Suche nach einem besseren Arbeitsplatz, der das finanzielle Wohlbefinden garantieren soll. Unbedeutend ob Einwanderer oder Staatsangehörige, alle Bewohner Europas sind von diesen Veränderungen betroffen; Deutschland wird aber mit dieser Situation schon seit den 1950er Jahren konfrontiert und hat vielleicht auch deswegen die meisten Fortschritte in diesem Sinne gemacht. Heute spricht man nicht mehr von einer „Ausländerpädagogik“, sondern von einer interkulturellen Pädagogik, und man hat erkannt, dass man in diesem Sinne nach theoretischen Modellen zu forschen hat und Bildungskonzepte sowohl für Erwachsene als auch für Kinder entwickeln muss. Das junge Alter der Kinder macht sie zu viel besseren Kandidaten verschiedener interkulturellen Lehrplänen, Sozial- und Übungsformen, wegen ihrer flexibleren, toleranteren, aufgeschlosseneren und aufrichtigen Natur und ihrer Fähigkeit Neues viel leichter aufzunehmen. Diese Versuche müssen aber in allen Bereichen des Privat- oder Soziallebens unterstützt werden, das heißt Familie, Schule, Freundeskreis, sportliche, kulturelle und religiöse Institutionen.
Bei der Geburt dieser pädagogischen und didaktischen Projekte vor über 40 Jahren sah man sich jedoch gezwungen, schnell konkrete Maßnahmen für die Eingliederung der Emigrantenkinder zu nehmen. Normalerweise hätte man eine gründliche theoretische Basis gebraucht, doch wegen Zeitmangel verzichtete man auf entsprechende fachwissenschaftliche Studien und suchte direkt nach praktischen Lösungen für die sozialen und interkulturellen Probleme. Die Folge davon war, dass man negative oder ungewollte Wirkungen dieser praktischen Angriffsform keinesfalls vorahnen, vermeiden oder verhindern konnte. Das sorgte eher für Verwirrungen und Missverständnisse, daher auch die oben erwähnte Uneinheitlichkeit in der Fachliteratur als Folge unzähliger Kontroversen und Polemiken, und löste leider auch ausländerfeindliche und rassistische Reaktionen aus (vgl. Secco 1993: 23).
Lehrer sahen sich im Endeffekt gezwungen, das Konzept interkultureller Pädagogik aus einer total verschiedenen Perspektive anzugehen, nach theoretischen Modellen zu forschen und zugleich auch den Menschen als Hauptunbekannte in diese Gleichung einzuschließen. Welches sind die konkreten Probleme eines Einwanderers? Welcher ist der Einfluss dieser Probleme auf die Lebensbedingungen des Menschen? Wie groß ist sein



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

eigener Beitrag am Bildungsprozess? Denn Interkulturalität beruht auf Gegenseitigkeit auch im folgenden Sinne:

> Die interkulturelle Erziehung und Ausbildung sind nicht ausschließlich an die Schüler, an die Jugendlichen und an die ausländischen Erwachsenen gerichtet, sondern an den zu Erziehenden an sich. Die interkulturelle Pädagogik unterscheidet sich also nicht von dem systematischen Begriff der Pädagogik, und sie unterscheidet sich folglich auch nicht vom pädagogischen Gegenstand. Der Gegenstand der pädagogischen Aufmerksamkeit bleibt gleich: Der zu Erziehende (Borelli 1988: 2).

Zur gleichen Zeit plädiert man in der modernen Welt für Menschen- und Chancengleichheit im Alltag und somit auch in der Erziehung. Die Idee einer dominanten (Ziel)kultur wird abgeschafft, der Lehr- und Lernprozess soll anhand eines Geben und Nehmens funktionieren, denn interkulturelle Erziehung stützt sich auf ein neues Prinzip und „dieses Prinzip besagt, daß man die Kulturen zueinander in Beziehung setzt, in der gegenseitigen Kommunikation, in der gegenseitigen Befruchtung, während es die Assimilation ausschließt“ (Malizia 1991: 504).
Keine Kultur darf als minderwertig betrachtet werden und aus dem Rampenlicht ins Dunkle geschoben werden, der Fokus darf nicht nur auf die Zielkultur gerichtet werden. Die Integration ist nur dann erfolgreich, wenn das reiche sprachliche und kulturelle Erbe einer immigranten Volksgruppe bewahrt bleibt und zwei oder mehrere Kulturen als Gleichgestellte gegenübergestellt werden. Das heißt konkret, dass Angehörige anderer Kulturen auch eine aktive Rolle in der Erziehung, beziehungsweise im Unterricht verteilt bekommen sollen. Neue Strategien, Methoden und Inhalte müssen ausgearbeitet und durchgeführt werden, um der „Monokultur“ ein Ende zu setzen (vgl. Secco 1993: 23-24). Der Langzeiteffekt einer interkulturellen Pädagogik liegt in der Erziehung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, denn „eine Erziehung, die aus demokratischen Grundsätzen heraus der Multikultur(alität) der Gesellschaft gegenüber gerecht zu werden bemüht ist, nennen wir Interkulturelle Erziehung“ (Batelaan 1988: 12-13).

## 3. Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht

Eine sehr gute Beschreibung dieses Integrationsvorgangs und zugleich ein hervorragendes Plädoyer für interkulturelles Unterrichten treffen wir bei



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Norbert Boteram (1993), in Folge einer langjährigen Praxiserfahrung mit multinationalen Lerngruppen innerhalb des Studienprogramms „Interkulturelle Pädagogik“. Er definiert den Prozess als eine Vermittlung von komparativen Informationen über Bildungssysteme, über soziographische und soziohistorische Entwicklungen der in Frage kommenden Länder, über aktuelle soziokulturelle Prozesse der sich wandelnden Gesellschaft, und empfiehlt eine gründliche psycho-soziale Analyse einzelner Teilnehmer (Minoritäten oder Majoritäten angehörig) und auftauchender Konflikte und Konfliktbewältigungen innerhalb des Erziehungsprozesses. Zusammen mit der wissenschaftlichen Grundlage bilden die gerade erwähnten Faktoren die nötigen Zutaten einer modernen, interkulturellen Erziehung zu gegenseitiger Achtung und Toleranz.
Boteram stellt uns dabei die wichtigsten Inhalte des Studienprogramms zur Verfügung:

- Aspekte des Zusammenlebens Deutscher und Ausländer;
- Ausländerrecht und -politik: Auswirkungen auf die Lebenssituation von Ausländern;
- Veränderte gesellschaftspolitische Situation nach der Wiedervereinigung Deutschlands;
- Rassismus und Gewalt in Europa,
- Interkulturelle Erziehung: schulische und außerschulische Erziehung und Bildung;
- Begründung und Maßnahmen sozialpädagogischer Förderung;
- Aspekte einer interkulturellen Kooperation (Boteram 1993: 247).

Ähnliche Vorschläge finden wir bei Ramin (1991) im Rahmen seines Beitrags zum Thema interkulturellen Austauschs und internationaler Zusammenarbeit aus europäischer Sicht. Boteram ist nicht der Einzige, der das Thema „Interkulturalität“ an einen Appell an Toleranz knüpft, auch Ramin (1991: 645) schreibt über ein „Harmonisieren“ multikultureller Gesellschaften und definiert dieses Konzept als „ein auf Toleranz basierendes gegenseitiges Respektieren“. Man strebt nicht nach Ausformungen multikultureller Gesellschaften in dem Sinne, dass man alle Gegensätze einfach „nivelliert“, sondern man versucht Gemeinsamkeiten zu finden und man akzeptiert Unterschiede. Diese Unterschiede bilden eigentlich den Kern einer Gesellschaft und können sich im Endeffekt als wertvolles ‚Austauschmaterial‘ erweisen, deshalb müssen wir unsere Fähigkeit voneinander zu lernen auch einüben. Sehr interessant ist in diesem Sinne die Idee, dass unser kulturelles Erbgut bereits auf einer interkulturellen Struktur aufgebaut ist, „die sich in Berührung, in



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Auseinandersetzungen und im Austausch mit anderen Kulturen entwickelt hat und sich in Gegenwart und Zukunft weiterentwickelt“ (Ramin 1991: 645). Die Verflechtung der Kulturen ist ein Vorgang, der sich in der Geschichte schon mehrmals abgespielt hat: Es liegt uns also im Blut und verlangt einerseits ein bisschen Anstrengung unsererseits, andererseits die Entwicklung von so genannten „Instrumentarien“. Diese lassen sich unter folgenden Aspekten zusammenfassen:

- Die Entwicklung einer Kultur interkultureller Verständigung;
- Die Entwicklung einer praxisbezogenen interkulturellen Kommunikationsfähigkeit;
- Die Entwicklung einer praktischen Handlungskompetenz auf interkultureller Ebene in einer sich verändernden technisch-industriellen Welt (Ramin 1991: 646).

Müller-Jaquier (1994) engt das Thema ein bisschen ein und konzentriert sich nur auf Aspekte interkulturellen Lernens, als „ein situativer Lernprozeß zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen“. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung eines interkulturellen Kommunikationsprozesses, welcher Sprecher/Hörer aus C1/C2 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) in Verbindung setzt und Fremderfahrungen austauschen lässt.

Die Fremderfahrungen umfassen:
- den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein;
- die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen;
- die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und
- die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/die Gegenüber und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens (Müller-Jaquier 1994, zit. in Zeuner 2001: 30).

Genauer gesagt, wenn wir die Bekanntschaft einer neuen Kultur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, einer Austauschaktion oder eines Aufenthalts machen, müssen wir auf bestimmte Zeichen und Regeln aufmerksam sein. Jede Kultur hat ihre eigenen Besonderheiten, die sich in der Geschichte, in den Gewohnheiten, Bräuchen und Sitten, wie auch in der Sprache widerspiegeln. Ihre Rolle im Rahmen des interkulturellen Lernens besteht darin, den Lernenden durch das Labyrinth einer fremden Gesellschaft zu leiten, ihm wichtige Anhaltspunkte, eine Art Rettungsring anzubieten. Schafft man diese Informationen zu sammeln, muss man noch dazu lernen



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

damit umzugehen; Es ist nicht genug, dass man die ‚Gebrauchsanleitung' liest, man muss sie auch in die Praxis umsetzen können. Dieser ganze Prozess stellt den Lernenden unter den Einfluss einer fremden Kultur und lässt ihn auf eigene Art und Weise reagieren. Damit aber die Integration positiv erfolgt, dürfen diese Reaktionen nicht unbeachtet bleiben oder unkontrollierbar sein. Wie gesagt, der Integrationsvorgang beruht auf Gegenseitigkeit.

Aus der Perspektive der kulturvergleichenden Psychologie werden uns neue Verhaltens- und Orientierungsaspekte offenbart, und eine Kurzfassung dieser finden wir im Rahmen des Beitrags **Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns** (1993) von Alexander Thomas. Thomas geht logischerweise von allgemeinen Voraussetzungen einer interkulturellen Gemeinschaft aus und skizziert das Porträt einer perfekten modernen europäischen Gesellschaft, befreit von Vorurteilen, Rassismus und Intoleranz und sehnsüchtig nach fremden Erfahrungen, die das eigene kulturelle Erbgut ergänzen könnte. Der Integrationsvorgang verlangt einerseits Vernunft, Geduld und eine gewisse Dosis an Wissbegierde seitens der Lernenden, andererseits die Bereitschaft aller Teilnehmer an einer Verschmelzung des fremdkulturellen und des eigenkulturellen „Orientierungssystems" teilzunehmen. Interkulturelles Lernen erfolgt graduell, das heißt, der Lernende macht anfänglich die Bekanntschaft der neuen Kultur mittels der Informationen über Kultur- und Landeskunde, die er auf die eine oder andere Weise vermittelt bekommt. Er entdeckt als Nächstes die Grundwerte, Normen, Sitten und Bräuche der fremden Kultur und lernt vor allem das Originelle daran zu schätzen. Nur so wird es ihm weiterhin gelingen, Strategien auszuarbeiten, die eine erfolgreiche Interaktion zweier oder mehrerer Kulturen ermöglichen. Letztendlich soll der Lernende anhand seines Handlungswissens fähig sein, sich einer jeden fremden Kultur problemlos anzupassen. Das setzt aber voraus, dass der Lernende auch seine eigene Kultur sehr gut kennt und versteht und gleichzeitig auf dieses kulturelle Wissen baut. Wenn wir uns an Boeckmanns Theorie der „Enkulturation" (2006: 3) erinnern, spricht diese von derselben Erkenntnis, dass jede neue kulturelle Erfahrung uns lehrt, das Fremde immer schneller und leichter zu erschließen. Kulturelle Erfahrungen können folglich metaphorisch mit Bausteinen verglichen werden: Je mehr man davon aufbaut, desto fester, das heißt gründlicher, ist unser Handlungswissen.

Findet der Fremdsprachenunterricht im ausgangssprachigen Kontext statt, so sieht man sich als Lehrender sehr oft in der Situation, Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielkultur zu machen, mit der Absicht mentale



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Verknüpfungen bei den Lernenden zu ermöglichen und dadurch den Lernprozess zu erleichtern. „Die Lernenden bauen ja das Wissen meistens darauf auf, was sie schon wissen“ (Maijala 2008: 3). Das Interesse an Alltagskultur, an Land und Leuten spielt eine entscheidende Rolle im Erwerb einer Fremdsprache, die Lernenden fühlen sich dadurch motiviert ihre Kenntnisse über die fremde Sprache und Kultur zu verbessern, in der Hoffnung, dass sie sich in der fremden Gesellschaft auf diese Weise viel schneller und leichter einfügen. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, dass Lernende, die ausreichende Sprachkenntnisse vorweisen, direkten Kontakt zum Ausland aufnehmen, durch einen Auslandsaufenthalt oder wenigstens durch Beziehungen zu Austauschschülern aus entsprechenden fremdsprachigen Ländern. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts können im besten Fall künstliche Alltagssituationen entworfen werden, welche dem Lernenden kein komplettes, echtes Alltagsbild anbieten.

Es muss hier unbedingt erwähnt werden, dass nicht alle Fachwissenschaftler mit dieser gezwungenen oder unnatürlichen Trennung zwischen der Eigen- und Fremdkultur einverstanden sind, wir dürften nicht so leicht einen dicken Strich zwischen zwei Welten ziehen. Der Begriff des Fremden ist zu „weitmaschig“ (Hansen 2000: 291) und die Lernenden sind nicht in erster Linie „Repräsentanten ‚ihrer‘ Kultur“ und wollen „in der Regel auch nicht unbedingt für ‚ihre Kultur‘ haftbar gemacht werden“, denn sie sind „zunächst und vor allem Individuen“ (Altmayer 2006: 49). Es kann nicht die Rede von einer sinnlich wahrnehmbaren Grenze sein, die zwei Welten fließen eher ineinander und ein jedes Individuum entscheidet auf einer subjektiven Weise, was fremd und was eigen ist. Außerdem können sich mit der Zeit fremde kulturelle Elemente als eigene anfühlen, somit ist es „in der Tat […] fatal, wenn der Unterricht durch essentialistische kulturelle Zuschreibungen ein Klima der ethnischen Segmentierung und des Fremdmachens schafft“ (Hu 1999: 286).

Das heißt logischerweise nicht, dass man innerhalb des Unterrichts mögliche Unterschiede einfach ignoriert, ganz im Gegenteil. Der Lernende muss Zugang zu allen Informationen über Zielsprache und -kultur haben und frei sein, selbst zu entscheiden, was ihm bekannt oder unbekannt ist, was fremd und was eigen ist.

Das ist leider nicht immer der Fall, denn sowohl Lehrende als auch bestimmte Lehrwerke, die im Ausgangsland entworfen wurden, stellen des Öfteren den Lernprozess unter den Einfluss „von Stereotypen, Fremdbildern und von Vorurteilen“ (Maijala 2008: 4), welche dem Lernenden nicht das Bild eines „objektiven“ und „realen“ Landes (Altmayer 2006: 53) liefern.



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

> In der Unterrichtspraxis sind die Lernenden in hohem Maße in ihrem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet. So können sie sich oft eine fremde Gesellschaft und ihre kulturellen Hintergründe nur dadurch erschließen, indem sie diese mit eigenen Denkstrukturen analysieren. Handlungsweisen und kulturelle Gegebenheiten werden oftmals schon sehr früh vergleichend mit Auto- und Heterostereotypen wahrgenommen. Mit der Stereotypisierung können reduzierend konstruierte Darstellungen „der Anderen" entstehen, die in ihrer Vielschichtigkeit überschaubar und narrativ zu vermitteln sind; Legitimationen werden erleichtert und Werturteile erscheinen selbstverständlich (Maijala 2008: 5)[5].

Der Mensch braucht folglich in einer jeden neuen Lernsituation ein Fundament, auf das er bauen kann und im Falle des Fremdsprachenunterrichts sieht sich der Lernende gezwungen, sich neue Informationen ausgehend von den schon vorhandenen Kenntnissen zu merken. Die ständigen Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielkultur lassen als Nebenwirkungen diese „Auto- und Heterostereotypen" (Maijala 2008: 5) entstehen, welche dem Lernenden ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit in der Beziehung mit der neuen, fremden Welt gewähren. Landeskundliche und kulturelle Inhalte arbeiten diesen Vorurteilen und Verallgemeinerungen entgegen, indem sie das Wissen über die fremde Welt erweitern und den Zugang zu einem viel deutlicherem und überschaubarem Bild der fremden Kultur erlauben. Im Idealfall sollten die Lernenden, wie schon erwähnt, direkten Kontakt zu der fremden Gesellschaft aufnehmen, denn nur so wird es ihnen möglich sein, ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen auf ein höheres Niveau zu bringen und zugleich die stereotypischen Bilder loszuwerden.

Auf den letzten Punkt im „Akt des Fremdverstehens" bringt uns Christ (1996: 2), indem er uns auf den Wert der Sprache im Kontext des Fremdsprachenunterrichts aufmerksam macht. Die Sprache darf nicht nur einfach mit „sprachlichen Bezeichnungsmitteln" gleichgestellt werden, denn sie gilt als ein „Mittel der Kommunikation", als interaktiver „wechselseitiger personaler Ausdruck" vor allem in diesem Bereich. Es ist falsch, die Sprache als ein „Instrument" oder ein „Mittel zum Zweck" zu betrachten, sie kann viel mehr: Sie sendet „Botschaften" (Christ 1996: 1-2). Deswegen macht es auch keinen Sinn im Lehr-Lern-Prozess eine fremde Kultur „objektiv" zu beschreiben, denn das führt nur zur „Verdinglichung" (Christ 1996: 2) dieser Kultur, eine Folge vor der uns auch Maijala (2008) warnt.

[5] Vgl. Witte 2006: 32-35.



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Wie schon erwähnt, bezeichnet sie dieses Phänomen als „Stereotype“ und „Fremdbilder“ (Maijala 2008: 5). Eine fremde Kultur darf nicht als eingekapselte Welt dem Lernenden bekannt gemacht werden, sondern eher als eine „angenommene kohärente Realität“ (Christ 1996: 2). Selbstverständlich ist es nicht leicht für den Lehrenden zu entscheiden, welche Ausschnitte aus diesem großen „kohärenten Ganzen“ (Christ 1996: 2) für den Lernprozess relevant sind, dafür müsste er wissen, über welche kulturellen Kenntnisse der Lernende verfügt.

> Man fragt weiter nicht, was sie lernen wollen und müssen, damit sie ihr Ziel der Begegnung mit anderen und auch mit den oben genannten Erscheinungsformen der fremden Kultur erreichen können, wie sich ihre Blickrichtung ändern muß, damit sie das „Neue“ erfassen können, welche Verhaltensänderungen unabdingbar sind, damit die erwünschte Begegnung effektiv und möglichst konfliktfrei erfolgen kann. Sondern man fragt nur nach objektiven Gegebenheiten, nach Gegenständen des Lernens, nicht nach dem Lernprozeß selbst, und ebenso wenig nach den Lernern (Christ 1996: 2).

Deswegen schlägt Christ auch vor, dass Lernende im Rahmen des Lernvorgangs „Begegnungen“ (Christ 1996: 1-2) üben. Ideal wäre es, wenn die Sprechpartner der Ausgangskultur angehörig sind, weil der Lernende auf diese Weise den Vorteil einer wirklichkeitsbezogenen Interaktionsübung hat. Aber auch andere Begegnungspartner sind willkommen, denn sie zwingen beide Partner aus ihrer Rolle als einfache Beobachter herauszuschlüpfen und zur Kenntnis zu nehmen, dass sowohl der eine als auch der andere Partner über sich selbst und die andere Person bewusst ist. Man beginnt sich selbst aus einer so genannten „Doppelperspektive“ zu betrachten, das heißt aus der eigenen und aus der Perspektive des Anderen und man rechnet auch damit, dass der Partner genauso vorgeht. Laut Christ (1996: 4) müsste versucht werden, „die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie versuchsweise und zeitweise zu *übernehmen*“.
Diese Begegnungen sind erfreulicherweise nicht von der Teilnahme oder Bereiterklärung eines Lernpartners oder Tandempartners bedingt, sie können uneingeschränkterweise in metaphorischem Sinne stattfinden, durch den Kontakt zur Literatur, Kunst oder zu den Medien. Auch wenn Texte, Kunststücke oder Filme auf die Fragen des Lernenden keine genaue, treffsichere Antwort haben, heißt das noch lange nicht, dass sie nichts zu erzählen haben. Der Lernende muss viel aktiver im Lernprozess werden, er muss selbst auf Entdeckungsreise gehen, viel mehr recherchieren, sich viel



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

mehr Gedanken über die mehr oder weniger verborgenen „Botschaften“ machen.

> Auch in Texten, Filmen, Monumenten begegnen wir Personen und Handlungen von Personen, treffen wir auf Gedanken und Wertvorstellungen, erleben wir Rede und Gegenrede, hören wir Geschichten und Meinungen, erleben wir ästhetische Formen. Sie sind in den Texten und Monumenten zeichenhaft, merkmalhaft festgehalten. Wir können nicht anders als uns mit all dem auseinanderzusetzen, dazu Stellung zu nehmen, zu werten und zu urteilen (Christ 1996: 5).

Vertieft in dieser Auseinandersetzung mit neuen Gedanken und Weltvorstellungen, entdeckt der Lernende, dass er auf sein „nicht-personales Gegenüber“ angewiesen ist, da dieser die Funktion der Widerspiegelung erfüllt und eine „perspektivische Betrachtung“ ermöglicht, ähnlich der obenerwähnten „Doppelperspektive“ (Christ 1996: 5). Die Gefahr, in die Falle der Missverständnisse zu geraten ist in diesem Kontext viel geringer, denn literarische oder künstlerische Werke erlauben viel mehr Interpretationsfreiheit als menschliche Kommunikationspartner. Trotzdem muss man sich auch in diesem Fall an Richtlinien orientieren (Christ nennt sie „Rezeptionsanweisungen“), um sich Zugang zu diesen Werken zu verschaffen. Dieser Prozess erweist sich viel komplizierter als von dem Lernenden angenommen, da die so genannten „Rezeptionsanweisungen“ (Christ 1996: 5) nicht klar und konkret dem Studierenden zur Verfügung stehen, sondern sich beim wiederholten Umgang mit dem Objekt des Studiums immer weiter enthüllen.

> In der Tat ist die Beschäftigung mit einem Text prinzipiell nicht in dem Augenblick abgeschlossen, wo man die Lektüre beendet. [...] Eine erste Lektüre läßt sich nicht wiederholen. Mit der zweiten stellt er sich uns verändert dar. Er schließt sich anders und neu auf. Er zeigt sich von anderen Seiten. Wir bringen ihn mit anderem, das wir vorher (oder inzwischen) zur Kenntnis genommen haben, in Beziehung (Christ 1996: 6).

Der Lerner ist folglich auf sein vorhandenes Weltwissen angewiesen, denn dieses führt ihn zu neuen Erkenntnissen. Es ist ein Spiel des Gebens und Nehmens, das aber Informationsbedürfnis seitens des Lerners voraussetzt.
Dieses Spiel des Gebens und Nehmens nennt Christ (1996: 7) „Fremdverstehen“, wobei er uns darauf aufmerksam macht, dass es Verständigungsprobleme nicht nur zwischen „Verschiedensprachigen“ geben kann, sondern auch zwischen Personen verschiedener Religion oder verschiedener Herkunft (ein Engländer und ein Amerikaner, zum Beispiel).



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Jedes Land hat seine Regeln, die nicht immer mit den universalgültigen übereinstimmen, und eine jede Religion hat ihre eigene Vorstellung vom Guten und Schlechten, deswegen kann es auch so leicht zu Missverständnissen kommen, wenn „Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt" werden (Christ 1996: 8).
Der Fremdsprachenlerner muss folglich bereit sein, seinen „Bezugs- oder Referenzrahmen" (Christ 1996: 8) sowohl auf sprachlicher als auch auf kultureller Ebene zu bereichern und gleichzeitig bemüht sein, einen ständigen Informationsaustausch zwischen Ausgangs- und Zielkultur zu ermöglichen.
Gegenwärtig ist man in der Forschung bemüht einen weiteren Schritt in die Richtung einer *trans*kulturellen Erziehung zu machen, die nicht nur das Fremdverstehen, sondern auch das Selbstverstehen in Betracht zieht. Für „multikulturelle" und „transkulturelle Erziehung" plädierte bereits 1984 Traugott Schöfthaler, Vertreter der deutschen UNESCO-Kommission, in einem Beitrag zum Thema multikultureller Gesellschaften und „kosmopolitisch gemeinter Erziehung" (Flechsig 2001: 7). Sie hob damals schon die Bedeutung der Förderungsprogramme für die Kinder der Minderheiten hervor, in der Hoffnung, dass mit Hilfe solcher Programme die Differenzierungen in der Erziehung dieser Kategorie von Kindern bekämpft würden. Eine transkulturelle Erziehung würde ein Gewinn für beide Seiten, Minderheiten und Mehrheiten, darstellen, denn sie würde

> [...] den Schülern dabei helfen, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu überschreiten. Wenn erkannt werde, dass die Deutung einer fremden Kultur eine Deutung der eigenen Kultur einschließt, sei eine Voraussetzung für das ‚Lernen von fremden Kulturen' gegeben: Neue Informationen über Fremdkulturen sind dann auch neue Informationen über die eigene Kultur (Schöfthaler 1984, zit. nach Flechsig 2001: 7).

Im Prozess einer transkulturellen Erziehung wird demgemäß verfolgt, die eigene Kultur an die fremde Kultur anzuschließen, indem man nach kulturellen Gemeinsamkeiten forscht, die allen Beteiligten einen Ausgangspunkt für eine *zwischenkulturelle* Beziehung ermöglichen. Auf diese Weise wird es auch weiterhin für beide Seiten möglich sein, die eigene Kultur weiterzuentwickeln und „diese Weiterentwicklung, so muss man hinzufügen, schließt für *beide* kulturtranszendierende Momente ein" (Flechsig 2001: 7).
An diesem Punkt könnte das Konzept interkulturelles Lernens als überholt oder sogar verkehrt erscheinen, denn interkulturelles Lernen setzt einen



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

imaginären Strich zwischen die beiden Kulturen und ist bemüht Unterschiede zwischen diesen zu finden. Zugleich ermutigt es jedoch die Lernenden, diese Unterschiede zu akzeptieren, darauf zukommend zu reagieren und sogar das eigene kulturelle Erbgut zu ergänzen. Folglich führt eine interkulturelle Beziehung den Lerner nicht unbedingt in die falsche Richtung. „Es kann [...] als eine (letzte) Stufe interkulturellen Lernens betrachtet werden. Es kann aber auch als ein zum interkulturellen Lernen komplementäres Lernen gesehen werden" (Flechsig 2000: 5).
Wenn interkulturelles Lernen Anspruch auf Fremdverstehen erhebt, dann setzt transkulturelles Lernen zugleich die Notwendigkeit des Selbstverstehens voraus. Denn nur so kann das eigene kulturelle Potenzial sinnvoll ausgenutzt werden und einen effizienten Austausch an kulturellem Erbgut erlauben.

> Mit der Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeit interkultureller Handlungsregeln und -formen treten die interpersonalen und intergruppalen Potenziale der Schaffung neuer interkultureller Lösungen in den Vordergrund. Voraussetzung dafür ist die ständige Bereitschaft zur Entwicklung und die Akzeptanz der Vorläufigkeit jeweils gefundener Muster der Kooperation und der Kommunikation (Flechsig 2000: 6).

## Literatur


Altmayer, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde". In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, Bd. 35/2006, 44-59.

Batelaan, Pieter (1988): *Die Pädagogische Funktion des Unterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft*. In: Michele Borelli/Gerd Hoff (Hrsg.): **Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich**, Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, 10-19.

Borelli, Michelle (1988): *Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung*. In: Michele Borelli/Gerd Hoff (Hrsg.): **Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich**, Baltmannsweiler: Schneider, 1-9.

Boteram, Norbert (1993): *Interkulturelles Lernen durch Selbsterfahrung*. In: Norbert Boteram (Hrsg.): **Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften**, Pfaffenweiler: Centaurus, 241-260.




BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

Byram, Michael (1990): „Intercultural education and foreign language teaching“. In: **World Studies Journal**, 1/1990, 4-7.

Doyé, Peter (1992): „Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens“. In: **Der fremdsprachliche Unterricht**, 3/1992, 4-7.

Fix, Ulla (1991): „Sprache – Vermittler von Kultur und Mittel soziokulturellen Handelns. Gedanken zur Rolle der Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs ‚Deutsch als Fremdsprache‘“. In: **Info DaF**, 2/1991, München: iudicium, 136-147.

Hansen, Klaus P. (2000): „Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Bd. 26, 289-306.

Hexelschneider, Erhard (1988): „Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Bd. 14/1988, 127-136.

Hohmann, Manfred (1983): *Gibt es eine Didaktik für den Unterricht mit ausländischen Kindern?* In: Alois Regenbrecht/Uwe Franke (Hrsg.): **Ausländerpädagogik an Universitäten. Verband Bildung und Erziehung**, Köln: VBE, 10-18.

Hu, Adelheid (1999): „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“. In: **Zeitschrift für Fremdsprachenforschung** 10/1999, 277-303.

Krumm, Hans-Jürgen (1988): „Zur Einführung: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache“. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Bd. 14, München: iudicium, 121-126.

Krumm, Hans-Jürgen ([3]1995): *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke, 156-161.

Larcher, Dietmar (1991): **Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung**. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Malizia, Guglielmo (1991): „Solidarietà, uguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale“. In: **Orientamenti Pedagogici**, H. 224/ 1991, 501-508.

Müller, Bernd Dietrich (1986): *Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie*. In: Gerhard Neuner (Hrsg.): **Kulturkontraste im DaF-Unterricht. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik**, Bd. 5, München: iudicium, 33-83.

Ramin, Andreas (1991): *Vor- und Nachbereitung interkulturellen Austauschs und internationaler Zusammenarbeit aus europäischer Sicht*.



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

In: Bernd Thum/Gonthier-Louis Fink (Hrsg.): **Praxis interkultureller Germanistik: Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Straßburg 1991**, München: iudicium, 645-655.

Schwark, Wolfgang (1993): *Lehrerausbildung im Zeichen der Europäisierung – aufgezeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs*. In: Norbert Boteram (Hrsg.): **Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs- Sozial- und Sprachwissenschaften**, Pfaffenweiler: Centaurus, 82-101.

Secco, Luigi (1993): *Interkulturelle Pädagogik: Probleme und Konzeptionen. Ein Weg zwischen Studien und Positionen*. In: Norbert Boteram (Hrsg.): **Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften**, Pfaffenweiler: Centaurus, 21-38.

Thomas, Alexander (1993): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Alexander Thomas (Hrsg.): **Kulturvergleichende Psychologie**, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.

Witte, Arnd (2006): „Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht". In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, Bd. 35/2006, 28-43.

**Internetquellen**

Boeckmann, Klaus-Börge (2006): „Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts". Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** 9/2006, 19 S., http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann.htm [17.9.2010].

Christ, Herbert (1996): „Fremdverstehen und interkulturelles Lernen". Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 1(3), 22 S., http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm [17.9.2010].

Flechsig, Karl-Heinz (2000): „Transkulturelles Lernen". Internet-Plattform **Interne Arbeitspapiere des Instituts für Interkulturelle Didaktik**, Göttingen, Heft 2/2000. http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm [17.9.2010].

Flechsig, Karl-Heinz (2001): *Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft. Konzepte zur interkulturellen Arbeit*. Internet-Plattform **Dokumentation der Tagung. Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft,**



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)

**Trainings und Konzepte zur interkulturellen Arbeit**, Nürnberg, 30 S. www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/23.pdf [7.1.2011].

Libben, Gary/ Lindner, Oda (1996): „Second Culture Acquisition and Second Language Acquisition: Faux Amis?“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 1(1), 14 S., http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/libben2.htm [17.09.2010].

Maijala, Minna (2008): „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 18 S., http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Maijala1.htm [17.9.2010].

Müller-Jacquier, Bernd (1994): *Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Ulrich Zeuner (2001): **Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung**. Internet-Plattform **Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/ Institut für Germanistik Lehrbereich DaF**, 130 S., http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm [11.2.2011].

Rost-Roth, Martina (1996): „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation“. Internet-Plattform **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 1(1), 37 S., http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm [7.1.2011].



BDD-A13083 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 13:52:23 UTC)