

# GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVIII (2000)



2003. GRU. 1 6



HORIZON

13201

cd. 425 821 11

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

11 KWI. 2002 H i

# GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVIII (2000)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki  
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer  
Editor – Izabela Prokop  
Assistants to the Editor – Sylwia Adamczak, Augustyn Surdyk

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Olsztyn  
Franciszek Grucza – Warszawa  
Jacek Fisiak – Poznań  
Waldemar Marton – Poznań

Barbara Skowronek – Poznań  
Weronika Wilczyńska – Poznań  
Władysław Woźniewicz – Poznań  
Jerzy Żmudzki – Lublin



POZNAŃ 2002

BIBL. UAM  
KOP. ED. 103

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM  
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198  
61-485 POZNAŃ, Poland  
tel. (+48-61) 829 29 25, fax (+48-61) 829 29 26  
e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okladkę projektowała  
MARIA DOLNA

*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002



Opracowanie redakcyjne i łamanie

ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny

ELŻBIETA RYGIELSKA

ISBN 83-232-1201-5

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-734 POZNAŃ, UL. NOWOWIEJSKIEGO 55, tel. (061) 829 39 85, fax (061) 829 39 80  
<http://main.amu.edu.pl/~press> e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Nakład 400 egz. Ark. wyd. 18,75. Ark. druk. 14,50. Papier offset. kl III, 80 g, 70 x 100.  
Podpisano do druku w lutym 2002 r. Druk ukończono w marcu 2002 r.

UNI-DRUK s.c., POZNAŃ, UL. 28 CZERWCA 1956 R. NR 223/229

BIBL. UAM

2002 EO 452

## CONTENTS

### I. ARTICLES

|   |     |
|---|-----|
| Wale ADEGBITE, <i>Sequential bilingualism and the teaching of language skills to early primary school pupils in Nigeria</i> . . . . .                           | 5   |
| Monika BIELIŃSKA, <i>Zu semantischen Aspekten der Wortkombinatorik</i> . . . . .  | 19  |
| Ursula BOCK, <i>Nachbarsprachen und -regionen: Chancen für eine bessere Verständigung in Europa</i> . . . . .   | 29  |
| Sebastian CHUDAK, <i>Die Selbstevaluation im prozess- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (Bedeutung, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten)</i> . . . . .  | 49  |
| Luiza CIEPIELEWSKA, <i>Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht</i> . . . . .   | 65  |
| Bjørn EKMANN, <i>Die Sache, ohne die Sache zu sein, und doch die Sache. Zur vielschichtigen Symbolik in Günter Grass: „Katz und Maus“</i> . . . . .             | 69  |
| Marta HOFFMANN, <i>Vielleicht ein Projekt?</i> . . . . .  | 91  |
| Iwona ŁĘSKA-DRAJERCZAK, <i>Selected aspects of job motivation as seen by EFL teachers</i> . . . . .   | 103 |
| Andrzej LEWANDOWSKI, <i>Zu Besonderheiten des Österreichischen aus Sicht eines Auslandsgermanisten</i> . . . . .  | 113 |
| Waldemar PFEIFFER, <i>Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung</i> . . . . .  | 125 |
| Eliza PIECIUL, <i>Wiedergabe von literarischen Vornamen in deutsch-polnischer Übersetzung (am Beispiel des Romans „Buddenbrooks“ von Thomas Mann)</i> . . . . . | 141 |
| Kirsten SCHINDLER, <i>Gemeinsames Schreiben in der Fremdsprache: Muster, Kreativität und das Glück des Autors</i> . . . . .                                     | 161 |

### II. REPORTS

|   |     |
|---|-----|
| <i>Die ethischen Standards in der polnischen, deutschen und ukrainischen Verwaltung</i> (Krzysztof Kozłowski) . . . . . | 185 |
|---|-----|

### III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

|   |     |
|---|-----|
| Herman Bluhme, Ryszard Lipczuk (Hg.): <i>Gedanken zum Deutschunterricht in Polen und Belgien</i> (G. Zenderowska-Korpus) . . . . .  | 191 |
| Józef Darski: <i>Bildung der Verbformen im Standarddeutschen</i> (A. Kałny) . . . . .   | 193 |
| Ryszard Lipczuk, Paweł Mecner, Werner Westphal: <i>Lexikon der modernen Linguistik. Ausgewählte Begriffe zur Kommunikation und Kognitionswissenschaft/Leksykon lingwistyki współczesnej. Wybrane zagadnienia z zakresu komunikacji i nauk kognitywnych.</i> (Cz. Schatte) . . . . . | 194 |

|   |     |
|---|-----|
| Ulrich Engel et.al.: <i>Deutsch-polnische kontrastive Grammatik</i> (R. Lipczuk) . . . . .  | 196 |
| Urszula Dąmbaska-Prokop (Hg.): <i>Mała encyklopedia przekładoznawstwa</i> (J. Pleciński) .  | 199 |
| Angelika Feine, Urszula Żydek-Bednarczuk (Hg.): <i>Beiträge zur Nomination im Deutschen und im Polnischen</i> (M. Bielińska) . . . . .  | 201 |
| Edward Jacek Gorzelańczyk: <i>Pamięć, świadomość, język. Zastosowanie algorytmu optymalizującego odstępów między powtórkami w glottodydaktyce</i> (P. Nowakowski, B. Skowronek) . . . . . | 204 |
| Guy de Pauw: <i>Probabilistische parsers. Contextgevoeligheid en pattern-matching</i> (P. Zajas) . . . . .  | 207 |
| Andrzej Kątny, Krzysztof Hejwowski (Hg.): <i>Problemy frazeologii i leksykografii</i> (M. Gładysz) . . . . .  | 208 |
| Andrzej Kątny (Hg.): <i>Aspektualität in germanischen und slawischen Sprachen</i> (A. Pieczyńska-Sulik) . . . . .   | 211 |
| Waldemar Pfeiffer, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak: <i>Deutsch ist in. Podręcznik języka niemieckiego dla klasy I gimnazjum</i> (L. Ciepielewska, B. Skowronek) . . . . .           | 214 |
| Mariet Raedts: <i>Komparative Untersuchung der temporalen Präpositionen 'in', 'om', 'bij' und 'met' in elf indo-europäischen Sprachen</i> (P. Zajas) . . . . .                            | 216 |
| Ute Rampillon, Günther Zimmermann: <i>Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen</i> (K. Myczko) . . . . .   | 217 |
| Weronika Wilczyńska: <i>Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego</i> (K. Myczko) . . . . .   | 220 |
| Karl-Ernst Sommerfeldt, Herbert Schreiber: <i>Wie Schüler die Welt sehen. Zu Inhalt und Sprache von Schülerzeitungen</i> (C. Schatte) . . . . .   | 222 |
| Angelika Wöllstein-Leisten, Axel Heilmann, Peter Stepan, Sten Vikner: <i>Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse</i> (A. Łyp) . . . . .                               | 224 |
| IV. PUBLICATIONS RECEIVED . . . . .   | 229 |

## MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER INTERKULTURELLEN SPRACHVERMITTLUNG

WALDEMAR PFEIFFER

*Europa Universität Viadrina – Frankfurt (Oder)*

**ABSTRACT.** This article is a basic discussion on the problems of intercultural learning in foreign language teaching. Starting from the statement that the concept of intercultural education has become one of the most widely discussed and most popular topics in the disciplines of arts and social sciences the author examines in the first part of the article the origin of intercultural orientation and discusses the main *Landeskunde*-theories and the most important cultural contents in the practice of foreign language teaching. In the second part of the article the dangers of over-using of intercultural objectives are reflected and future perspectives for methods of intercultural foreign language teaching are suggested.

### **Einleitung: Interkulturalität als Modewort**

Die interkulturelle Kommunikation, die schon immer Arbeitsfeld einzelner Wissenschaften war, ist in den letzten Jahren zu einem Lieblingsgegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften avanciert. In dem selben Maße wurde das Adjektiv „interkulturell“ auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache zum großen Modewort, was sich an der „Interkulturalisierung“ aller möglichen Themen ablesen lässt.

Besuche im Land der Zielsprache werden unter Titeln wie „Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung“ (Pädagogische Arbeitsstelle 1989) beschrieben, Austauschprogramme in einem Buch mit dem Titel „Bildung für Europa: interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen (Treuheit/Janssen/Otten 1990)“ aufgeführt, eine Broschüre zu den Problemen ausländischer Studenten an deutschen Universitäten trägt den Untertitel „Bausteine für ein Konzept zum interkulturellen Lernen“ (Albert/Conto de Knoll/Epstein 1990), eine vergleichende Studie zur Linkshändigkeit deutscher und ägyptischer Kinder heißt: „Linkshändigkeit: interkulturelle Vergleiche“ (Swelam 1989). Diese Beispiele legen den Verdacht nahe, dass das Adjektiv „interkulturell“ mittlerweile zu einem Etikett

geworden ist, mit dem man Altbewährtes oder Neues auf dem Markt anpreisen kann. Der Begriff ist im „akademischen Marketing“ (Rösler 1993) angelangt. Man muss deshalb jeweils sehr genau nachfragen, was mit ihm gemeint ist, wenn man ihm begegnet.

Inzwischen sind Stimmen laut geworden (Rösler 1993, Thimme 1995), die in der übermäßigen Vermarktung des Interkulturellen vor allem zwei Gefahren sehen: die der Trivialisierung des Begriffs „interkulturell“ und die der Verselbständigung der interkulturellen Komponente im Fremdsprachenunterricht. Bevor näher auf diese warnenden Stimmen eingegangen werden kann, soll jedoch die Entstehungsgeschichte der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht kurz beleuchtet werden.

### Zur Entstehung des Begriffs Interkulturalität

Der Bereich Deutsch als Fremdsprache orientierte sich lange an den wissenschaftlichen Konzepten der Mutter- und Fremdsprachenphilologien und z.T. auch der Muttersprachendidaktiken, welche sich auch in den Lehrwerken niederschlugen. Mit der „kommunikativen Wende“ in der Fremdsprachendidaktik setzte sich die Zielvorstellung der Kommunikation auf allen Ebenen durch. Es schien, als sei ein an Sprechakten wie begrüßen, nach dem Weg fragen, sich vorstellen etc. orientierter Deutschunterricht der universelle Rahmen für die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit.

Erst in den achtziger und neunziger Jahren verbreitete sich die Erkenntnis, dass diese Sprechakte so universell gar nicht sind, sondern dass Fremdsprache immer vor dem Hintergrund eigener Sprache gelernt und Fremdkultur immer vor dem Hintergrund eigener Kultur kennengelernt wird. Die Fähigkeit aber, das eigene kulturelle Vorverständnis zu relativieren, die Pluralität von Denkerfahrungen anzuerkennen, werde, so hieß es (Krumm 1994:28f.), im Sprachunterricht nicht automatisch miterworben, teilweise sei sie dort sogar gefährdet, denn die Vorstellung von einer „Einheit und Ganzheit der Kultur“ sowie der Zwang zur Auswahl von Texten und Bildern trügen zu simplifizierenden Vorstellungen von der Zielkultur bei. Fremdsprachenlernen heiße immer Zugang zu einer anderen Kultur zu suchen. Unterricht in einer Fremdsprache sei daher zwangsläufig interkulturell. Nur eine bewusste interkulturelle Orientierung könne jedoch verhindern, dass Sprachenlernen vorhandene Klischees von fremden Völkern und Kulturen verstärke und bewirke, dass es tatsächlich zu einer Verselbständigung zwischen den Kulturen komme (Krumm 1994:28).

So kam es zur stetig wachsenden Bedeutung des Interkulturellen im Fremdsprachenunterricht, einer Entwicklung, die von manchen Autoren (S. Kuhn u.a.) gar als „Paradigmenwende“ bewertet wird.

Im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ geht die Verbreitung des Begriffs „interkulturell“ vor allem auf den Einfluss der interkulturellen Germanistik im Sinne Wierlachers und der von ihm mitbegründeten „Gesellschaft für interkulturelle Germanistik“ zurück. Für Wierlacher (1994 II:41) ist das Fach Deutsch als Fremdsprache Ausgangsbasis für die Entwicklung einer interkulturellen Germanistik, die er wiederum als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft begreift.

Die vorrangige Aufgabe von Fremdsprachenunterricht wird von den Vertretern der interkulturellen Germanistik und Fremdsprachendidaktik darin gesehen, „die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in kulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen.“ Mit dieser These unterstreicht Krumm (1994:23) die Schwerpunktverlagerung des Fremdsprachenunterrichts, die über die bloße Vermittlung von Fertigkeiten weit hinausgehen soll. Für den Fremdsprachenunterricht heißt das konkret, dass die ausgewählten Unterrichtsthemen wie auch die Lehrwerke an den Erfahrungsraum der Lerner anschließen, d.h. deren Herkunftskultur berücksichtigen und sie mit der fremden (hier: deutschen) Kultur kontrastieren sollen. Im folgenden sollen nun die Inhalte der interkulturellen Orientierung im Fremdsprachenunterricht näher beleuchtet werden.

### **Interkulturelle Kommunikation und der Abbau von Stereotypen und Vorurteilen**

Eine wesentliche Aufgabe der interkulturellen Kommunikation besteht darin, Stereotypen und Vorurteilen entgegenzuwirken, vor allem wenn sie negativ besetzt sind<sup>1</sup>. Stereotypen entstehen durch die Übertragung von Bildern durch Drittpersonen bzw. äußere Einflüsse, die nicht der eigenen Erfahrung entspringen. Stereotypen lassen sich als mentale Bilder auffassen, die Wirklichkeit nicht in ihrer Komplexität, sondern einfach strukturiert und damit natürlich inadäquat abbilden mit zunehmendem Alter wird es immer schwieriger, diese einmal entworfenen Bilder zu korrigieren. So kommt es, dass Menschen mit einem festgefügten Bild über eine Person oder einen Sachverhalt alle weiteren Informationen über diese Person oder diesen Sachverhalt nur insofern aufnehmen, als dadurch ihre bereits bestehende Meinung, das heißt ihr bereits gefügtes Bild bestätigt wird. Durch diesen Prozess selektiver Wahrnehmung vermeidet der Mensch Widersprüche. Durch Stereotypisierung legitimiert er sein Selbstbild. Vorurteile unterscheiden sich von Stereotypen

---

<sup>1</sup> Die Ausführungen in diesem Kapitel lehnen sich an die Arbeit von Nicole Ehlers: „Stereotype im Schulunterricht“ im Rahmen meines Hauptseminars im Sommersemester 1998 an der Europa-Universität Viadrina an.

dadurch, dass sie stärker emotional geladen und von daher kaum zu verändern sind. Moderne Kommunikationsmittel gehören zu den verbreitetsten Trägern von Stereotypen, soweit sie sich nicht um eine tiefgehende und möglichst objektive Information bemühen. Des weiteren können Stereotype innerhalb von Familien und im Bekannten- und Freundeskreis weitergegeben werden. Aufgrund dieser zahlreichen Möglichkeiten, stereotype Verhaltensweisen bzw. Vorurteile aufzunehmen, kommt der Schule eine ganz besondere Aufgabe zu, dem entgegenzuwirken.

Möglichkeiten, durch gezielte Informationen Stereotypen zu verändern, bietet der Fremdsprachenunterricht. Das kann durch eine geschickte Gestaltung des Unterrichtsmaterials geschehen ebenso wie durch die Wahl der Themen und ihre Präsentation, zum Beispiel die Darstellung von Freizeit und Konsum, von Politik und Wirtschaft, also die Behandlung landeskundlicher Themen. Darüber hinaus eignet sich das Erlernen von Fremdsprachen besonders gut, um Kontakte zu anderen Ländern zu knüpfen und durch eigenes kennen lernen bestehende Bilder zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

Insofern stellt die Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts weniger eine Zumutung an die Schüler dar als eine wichtige Bereicherung ihres Lebenshorizonts. Dennoch ist festzustellen, dass tatsächlich das Erlernen von Fremdsprachen in ihrer Vielfalt rückläufig ist. Das gilt auch für Deutsch als Fremdsprache. So lässt die Nachfrage nach dem Erlernen der deutschen Sprache in Westeuropa zugunsten von Englisch, Französisch und Spanisch zunehmend nach. Allerdings nimmt die Zahl der Menschen in Polen, die deutsche Sprache erlernen, seit Ende der 80er Jahre deutlich zu. Der Grund liegt darin, dass Deutschland ein direkter westlicher Nachbar ist und die Annäherung nach Westen, das heißt vor allem der Beitritt Polens in die Europäische Union auch durch Deutschland wesentlich gefördert wird. Hinzu kommt, dass nach wie vor eine deutschsprechende Minderheit in Polen lebt und zunehmend mehr Deutsche das Land als Touristen bereisen und vor allem immer mehr deutsche Firmen in Polen vertreten sind und mit polnischen Unternehmen kooperieren. Insgesamt wird in Polen auf unterschiedlichen Gebieten das Bild des deutschen Nachbarn vermittelt: durch Sprachunterricht, aber auch durch Geschichts-, Geographie- und Politikunterricht. Darüber hinaus gibt es das Fach Landeskunde, das Wissen über die Kultur und Gesellschaft des Nachbarn ebenfalls vertieft.

### **Interkulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Anforderungen an Lernende und Lehrende**

Die bekannte Breitenbachstudie definierte bereits 1979 interkulturelles Lernen als „eine Form des sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genaueren Analyse

und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zu Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt" (Handrich: 52). Weiter heißt es: „Wenn die vorhandenen Unterschiede dabei nicht verdrängt bzw. harmonisiert werden, sondern die Beteiligten ihre konträren Erfahrungen aufeinander treffen lassen, konfrontieren, überprüfen und gegebenenfalls relativieren, findet interkulturelles Lernen statt" (ebd.: 53). Bezogen auf das interkulturelle Lernen von Kindern und Jugendlichen formulieren die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen (RAA), dass, „Kinder und Jugendliche durch die Konfrontation mit dem Fremden die Möglichkeit haben, das Selbstverständliche in ihrer eigenen Umgebung in einem neuen Licht zu sehen (Nöth: 52). Es handele sich dabei um ein globales Lernen, bei dem der Lehrende „die gesellschaftlichen, sozialen und politischen Zusammenhänge ins Zentrum stellt und versucht, ein aktives Bewußtsein für strukturelle Ähnlichkeiten, für Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu wecken" (Saack: 64).

Damit besteht ein wichtiger Unterschied zur englischen „multicultural education", die „eher auf ein friedliches und sich gegenseitig respektierendes Zusammenleben von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen" abzielt. Interkulturelle Erziehung verfolgt dagegen den Anspruch, „über die Grenzen der Kulturen hinweg aufeinander zuzugehen und sich möglichst von den anderen Kulturen anregen und bereichern zu lassen" (Sander: 11). Die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen sehen drei notwendige Voraussetzungen, um interkulturelle Erziehung erfolgreich zu gestalten: Information, Konfliktlernen und Erfahrungslernen. Dabei können verschiedene Wege beschritten werden: der begegnungsorientierte Ansatz und der konfliktorientierte Ansatz. Im ersten Fall werden die Kinder und Jugendlichen mit einer fremden Lebenswelt konfrontiert und erarbeiten sich daraus eine neue Beziehung. Im zweiten Fall werden Ängste vor dem Fremden direkt angesprochen und auf ihren Gehalt hin überprüft.

Als für das interkulturelle Lernen besonders effektiv wird der Projektunterricht angesehen, weil darin „die Schüler handelnd tätig werden und sie dabei entdecken, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln können, wie sie notwendige Fertigkeiten erlernen und bestimmte Verhaltensweisen einüben können" (Hölscher 1994:11)<sup>2</sup>.

Versteht man wie Krumm und Pauldrach (1992) das Fremdsprachenlernen als ein In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen Wirklichkeit, so ergeben sich daraus Anforderungen sowohl an Lernende als auch an Lehrende. Der Lernende soll durch das Fremde – wie in einem Spiegel – Einblicke in die eigene kulturelle Wirklichkeit gewinnen und deren historisch bedingte Relativität erkennen. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fremden sollen

---

<sup>2</sup> Für die bisher gemachten Ausführungen vgl. Fußnote 1.

die eigene Wahrnehmung systematisch geschärft und eigene kulturelle Vorurteile oder Stereotypen bewusst gemacht und aufgebrochen werden. Das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts wird „interkulturelle Kompetenz“ genannt. Konkret soll der Lerner Kenntnisse erwerben, die sich nach Storch (1994:286ff.) in folgenden Bereichen manifestieren:

**Wortschatz/Lexikon:** Jeder Fremdsprachenlerner wird mit Wortschatzunterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache konfrontiert, z.B. mit lexikalischen Lücken in einer Sprache oder mit Wörtern mit unterschiedlicher Bedeutung. Auch die sog. „soziokulturellen Bedeutungen“ (Müller 1992) von Wörtern unterscheiden sich von Kulturkreis zu Kulturkreis, z.B. die Bedeutung von „Familie“ in Deutschland oder Japan, von „Café“ in Deutschland, Frankreich und Griechenland.

**Sprechakte:** Die direkte Übertragung von Sprechakten kann zu einem unangemessenen kommunikativen Verhalten und zu Missverständnissen führen. Die Floskel „Oh, Sie sind zurück aus den Ferien. Sie sind aber dick geworden!“ stellt in China ein Kompliment dar. (Günthner 1989). „Wie geht´s?“ ist in Deutschland eine Routineformel, die man bei der Begrüßung nur verwendet, wenn man den Befragten kennt; die griechische Entsprechung verwendet man dagegen auch bei Personen, die man gerade kennengelernt hat.

**Diskurskonventionen:** Hierzu gehören Konventionen über Gesprächseröffnung und -beendigung, Themenwechsel, Übernahme der Sprecherrolle usw. Günthner (1989:431ff.) nennt als Beispiel die chinesische Konvention, erst nach dreimaliger Aufforderung und Ablehnung das angebotene Essen oder Getränk zu akzeptieren.

**Themen:** Von Kultur zu Kultur gibt es unterschiedliche Tabuthemen oder auch „sichere“ Themen in Standardsituationen wie Smalltalk, Sich-kennenlernen etc. Fragen nach Verdienst, Stimmabgabe bei Wahlen, evtl. auch Familienstand, die in Deutschland eher Tabuthemen sind, gehören in vielen Kulturen eher zu den „sicheren“ Themen.

Unterschiede in kommunikativen Verhaltensweisen und Handlungen, wie Sprechlautstärke, Schweigepausen, Ins-Wort-Fallen etc., Begrüßungsritualen (Händeschütteln, Wangenkuss), Verhalten bei Einladungen, im Restaurant etc.

Kulturspezifische Werte und Einstellungen in Bezug auf Religion, Geschlechterrollen u.a.m. So werden z.B. Alter und Jugend in Europa und Asien sehr unterschiedlich bewertet.

Das Lernziel der interkulturellen Kompetenz erfordert von Lehrenden und Lernenden Offenheit, Neugier und Empathie. Sie sollen die Weltansichten der Zielkultur verstehen und befähigt werden, zur Verständigung zwischen Ausgangs- und Zielkultur beizutragen (Ramin 1989:232ff.). Als Themen sind dafür besonders transkulturelle Universalthemen wie Raum, Zeit, Arbeit, Klima oder Naturlandschaften geeignet.

Für Dethloff (1992:138) bedeutet interkulturelle Handlungsfähigkeit sogar die „reale Utopie eines multikulturellen Europas im Sinne der Ausbildung einer Misch-

kultur, die letztlich zu einer neuen groß dimensionierten Intrakulturalität" führen soll.

Pauldrach (1992:13) warnt hingegen vor vorschnellen Vergleichen und betont, dass „viele Erscheinungsformen in anderen Kulturen und Gesellschaften nicht vergleichbar" seien. Das Fremde solle als Fremdes erkennbar werden, aber „fremd und anziehend zugleich" (Thimme 1995:133) bleiben.

Dem Fremdsprachenlehrer wächst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht die Rolle eines „Mittlers zwischen den Kulturen" (Picht 1995:67) zu. Wer interkulturelle Lehr- und Lernziele als Lehrer glaubhaft machen will, muss sich selbst als „interkulturell Lernender" (Krumm 1994:32) verstehen.

### Interkulturelle Landeskunde

Mit diesen Anforderungen an das Fremdsprachenlernen verändert sich auch das Verständnis von Landeskunde, die zu so etwas wie einem durchgängig vorhandenen Unterrichtsprinzip wird. (Huneke/Steinig 1997:153f.). Die Forderung nach „landeskundlichem Lernen", interkultureller Kommunikation" oder transnationaler Kommunikationsfähigkeit" wird in der fachdidaktischen Diskussion z.T. so nachdrücklich gestellt, dass der Landeskunde geradezu eine „Leitfunktion" für den Fremdsprachenunterricht zuzuschreiben ist. Überhaupt wird festgestellt (Buttjes 1995:113), dass die Landeskunde immer dann an Bedeutung gewinnt, wenn der Fremdsprachenunterricht gerade Legitimationskrisen und Umbruchphasen durchläuft.

Ein Vergleich der unterschiedlichen landeskundlichen Ansätze zeichnet exemplarisch die Entwicklung des gesamten Fremdsprachenunterrichts bis zur Herausbildung der interkulturellen Orientierung nach. Weimann/Hosch (1991, 1993:514) unterscheiden drei Ansätze von Landeskunde:

Beim kognitiven Ansatz steht die Vermittlung von Daten und Fakten über Realien, Geschichte, Geographie und Kultur im Vordergrund. Dieser Ansatz basiert auf der Vorstellung, ein zusammenhängendes Bild der Wirklichkeit in einem gegebenen Land (hier Deutschland) vermitteln zu können. Häufig werden solche Kurse, die der Vermittlung von Hintergrundwissen über die Zielkultur dienen, wegen der noch mangelnden Sprachkompetenz der Lerner in deren Muttersprache parallel zum Sprachunterricht angeboten (Martin 1994:577).

Der kommunikative Ansatz nimmt eine Neubewertung der Lerninhalte vor und bindet die Vermittlung landeskundlichen Wissens in den Sprachunterricht selbst ein. Im Zentrum des Unterrichts stehen nun nicht mehr die Realien der Zielkultur, sondern die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lerner. Die Themenauswahl orientiert sich an den „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Handelns" (Neuner 1979:128) und an Situationen der Alltagskommunikation.

tion. Es geht nicht mehr um Faktenlernen, sondern um Bedeutungslernen. Landeskundliches soll vor allem dem Gelingen sprachlichen Handelns bzw. der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in der Zielkultur dienen.

Der interkulturelle Ansatz stellt insofern eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar, als seit Mitte der achtziger Jahre neben kommunikativer Kompetenz nun der Erwerb interkultureller Kompetenz als gleichberechtigtes Lernziel genannt wird. Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile vermindert werden. Es soll eine Sensibilisierung für das Fremde erfolgen, das zum besseren Verständnis des Fremden aber auch des „Eigenen“, d.h. der eigenen kulturellen Determiniertheit, führt. Der Fremdsprachenunterricht wird als Beitrag zur Völkerverständigung verstanden.

Pauldrach (1992:11f.), der sich dieser Unterteilung in drei Ansätze anschließt, unterscheidet folgende Merkmale des interkulturellen Landeskundeunterrichts:

1. Die hinter den Wörtern stehende Wirklichkeit, d.h. die Funktion und Abhängigkeit von Begriffen in und von gesellschaftlichen Zusammenhängen soll deutlich gemacht werden.
2. Die Landeskunde soll um den Bereich der „Alltagskultur“ und der „Leutekunde“ erweitert werden, der Begrüßungs- und Anredekonventionen, Schönheitsvorstellungen, Bewertung von Farbsymbolik u.a.m. umfasst, weil diese Themen den großen Vorteil besitzen, an Erfahrungen und Kenntnisse der Lerner anknüpfen zu können.
3. An bisherigen Konzepten wird kritisiert, sie seien zu sehr aus der deutschen Perspektive verfasst. Wichtig sei aber die Einbeziehung der Fremdperspektive, was bei ausländischen Deutschlernenden wiederum ein Anknüpfen an ihren Horizont ermögliche.
4. Hervorgehoben werden die produktiven Auswirkungen der interkulturellen Landeskunde auf das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur, die unter neuem Blickwinkel reflektiert werden soll.
5. Möglichkeiten und Grenzen der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht.

### **Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**

Als Teil des Gesamtunterrichts zählt auch der Fremdsprachenunterricht zu einem Ort, an dem interkulturelles Lernen möglich und nötig ist. Das bedeutet, dass nicht allein fremdsprachliche Kommunikation eingeübt wird, sondern es vielmehr um die Vermittlung des kulturellen Hintergrundes geht, um ein Wechselspiel des „Fremd- und Eigenverstehens“ (Kaikkonen 1997:79). Damit fällt dem Lehrenden die Aufgabe zu, das Kulturbild der Fremdsprachenlernenden zu erweitern. Mittel, dieses Ziel zu erreichen, sind: authentische Texte, Gespräche,

Filme und Projektarbeit mit soziokulturellen bzw. landeskundlichen Themen, aber auch der direkte Kontakt mit dem anderen Land durch Studienfahrten und unmittelbare Begegnungen mit ausländischen Mitschülern. Möglichkeiten bestehen dazu heute bereits über E-Mail. Besser geeignet ist natürlich das persönliche kennen lernen im Rahmen von Schülerbegegnungen und Schüleraustausch. Denn die eigene Erfahrung in einem anderen Land, mit einer anderen Kultur ist besonders gut geeignet, Stereotypen und Vorurteile abzubauen und das Fremde als bereichernd wahrzunehmen. Gerade der Schüleraustausch hat sich in diesem Bereich sehr bewährt wie das Beispiel Deutschland und Frankreich zeigt, wo der regelmäßige Schüleraustausch seit langem mit großem Erfolg praktiziert wird. In dieselbe Richtung weist ein seit 1997 in Frankfurt am Main praktizierter Schulversuch, bei dem Kinder in der Grundschule bereits neben der deutschen auch die französische Sprache durch deutsche und französische Lehrer vermittelt bekommen und auch den sonstigen Fachunterricht zweisprachig erhalten. Noch steht die Auswertung dieses Schulversuchs aus, aber erste Erfahrungen scheinen die Vermutung zu bestätigen, dass das frühzeitige Erlernen einer Fremdsprache mit Hilfe muttersprachlicher Lehrkräfte nicht allein die Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch das kulturelle Verständnis erweitert und vertieft.

### **Die Gefahr der Verselbständigung**

Eine Kritik der hier vorgestellten Ansätze interkulturellen Fremdsprachenunterrichts will nicht die Bedeutung interkulturellen Lernens bestreiten oder die Relevanz der Forschungsergebnisse zu interkultureller Kommunikation anzweifeln. Kritisiert werden soll vielmehr die Stilisierung des Interkulturellen zu einem Ansatz, der sie über andere Ansätze heraushebt. Rösler (1993:99) warnt in Bezug auf die Methodendiskussion davor, falsche Fronten aufzubauen oder gar im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen einen „Paradigmenwechsel“ zu beschwören und weist darauf hin, dass es keinen klar definierten Bereich gebe, in dem alles Interkulturelle zu besprechen wäre.

Die Diskussionen, die unter dem Schlagwort „Paradigmenwechsel“ geführt werden, heben nach Ansicht von Rösler nur bestimmte Aspekte des Fremdsprachenlernens hervor, die vorher vernachlässigt wurden und reagieren auf einen veränderten gesellschaftlichen Bedarf. Aber auch das berechtigte Anliegen, auf die bisher vernachlässigte interkulturelle Komponente aufmerksam zu machen, berge bei deren momentan notiertem inflationärem Gebrauch die Gefahr, dass einerseits der Begriff „interkulturell“ seine Trennschärfe verliere und andererseits nun statt dessen andere integrale Aspekte des Fremdsprachenlernens vernachlässigt würden.

Rösler meint, eine solche Dynamik, die sich Ende der siebziger Jahre rund um den Begriff „Kommunikation“ vollzogen hat, drohe sich nun in der Diskussion um die interkulturelle Orientierung zu wiederholen. Im Ergebnis führe sie immer nur zu einem auf jeweils andere Weise inadäquaten Fremdsprachenlernen, nicht jedoch zu einem, das der Vielfalt der Lernbedingungen angemessen sei.

Es stellt sich daher zunächst die Frage, ob der interkulturelle Ansatz wirklich von anderen Ansätzen, wie dem kognitiven oder dem kommunikativen, getrennt werden kann. Die Unterscheidungsmerkmale, die für die einzelnen Ansätze genannt werden, sind für Thimme (1995:133f.) nicht wirklich kennzeichnend. Jedes dem kognitiven Ansatz zugerechnete Thema könne auch interkulturell behandelt werden. Bei jedem Geschichtsthema könnten Eigen- und Fremdperspektive einander gegenübergestellt und gegenseitige Beeinflussungen oder Konflikte aufgezeigt werden. Auch kommunikativer und kognitiver Ansatz schlossen sich nicht gegenseitig aus. Die Vermittlung von Realien müsse und solle nicht reiner Lehrervortrag sein, sondern könne mit kommunikativen Mitteln (Rollenspiel, Diskussion) erarbeitet werden.

Die Interkulturelle Germanistik habe, meint Thimme, die Diskussion um Deutsch als Fremdsprache derartig angeregt, dass die Grenzen zwischen beiden für viele Beobachter häufig fließend sind. Jedoch unterscheide sich die Interkulturelle Germanistik, ob als Literatur- oder als Allgemeine Kulturwissenschaft, zumindest in einer Hinsicht vom Bereich Deutsch als Fremdsprache: dort befasse man sich zwar auch mit Literatur und mit der Rolle des Interkulturellen, im Vordergrund stehe aber immer die Perspektive des Sprachlernprozesses.

Die Einsicht, dass Fremdsprachenlernen immer auch eine interkulturelle Aktivität ist, hält Rösler für trivial und nicht ausreichend, um so etwas wie ein interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen zu propagieren. In einer Vielzahl von Arbeiten und Aufsätzen ist zusammengetragen worden, wie eine interkulturelle Orientierung dem traditionellen Fremdsprachenlernen neue Impulse geben könne. Diese befassten sich mit interkulturellen Lehr- und Lernverfahren, dem interkulturellen Verstehen und Vergleichen, interkultureller Landeskunde, mit der Entwicklung von Strategien zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen, mit pragmatischen und nonverbalen Aspekten der Kommunikation wie z.B. Gesprächsthemen beim Smalltalk, Verhalten bei der Begrüßung, Mimik und Gestik beim Gespräch, Pausenlängen, Blickkontakt usw. Die vielen anregenden Einzeluntersuchungen könnten den Schluss nahe legen, es gäbe so etwas wie eine ausgearbeitete interkulturelle Didaktik oder gar Methode. Bei dem Versuch jedoch, eine solche zu konstruieren und gegen ihre Vorgänger abzugrenzen, unterliege man leicht der Gefahr von Kurzschlüssen und Verselbständigungen. Wenn z.B. Kramersch (1991:104ff.) ihre Überlegungen zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts mit einer Polemik gegen die

kommunikative Methode beginne, spiele sie nicht nur das Spiel des angeblichen „Paradigmenwechsels“, sondern unterliege gerade einem solchen Kurzschluss. Auch Müller (1992:133f.) fällt nach Meinung von Rösler (95f.) mit seiner Unterscheidung zwischen „Fremdcodelernen“, mit dem er das bisherige Fremdsprachenlernen (Wörterlernen, passive Aufnahme kultureller Inhalte) verzerrend bezeichne und „Fremdsprachenlernen“ (Begriffsserschließung, aktive Auseinandersetzung mit Fremdkulturellem), das ein echtes „situationsadäquates Verstehen und Handeln“ schaffe, in die Zeit längst überwunden geglaubter dichotomer Beschreibungen zurück.

Rösler (1995:98) plädiert entsprechend gegen einen eigenständigen interkulturellen Bereich im Fremdsprachenunterricht und für eine interkulturelle Dimension jedes Fremdsprachenlernens. Die interkulturelle Orientierung dürfe nicht auf Teilbereiche des Lernprozesses beschränkt werden, schon gar nicht dürfe es zu einer Unterscheidung zwischen Sprach- und Kulturlernen kommen, zu einer Entwicklung also, in deren Ergebnis das Interkulturelle als eine Art alternativer Landeskunde erscheine.

Die Schlussfolgerungen, die Rösler und Thimme in ihren Beiträgen ziehen, fallen folgendermaßen aus: Einen klar definierten Bereich, in dem alles Interkulturelle zu besprechen wäre, gebe es nicht. Interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen manifestiere sich stattdessen in allen Aspekten des Fremdsprachenlernens, ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden. Es lebe nicht von der Verdrängung anderer Aspekte, sondern gebe diesen lediglich eine neue Perspektive.

### Der Abstraktionsgrad interkultureller Lernziele

Ein anderer Einwand, der gegen den inflationären Gebrauch bzw. gegen die Überbetonung des Interkulturellen erhoben wird, ist der, dass es sich dabei häufig um abstrakte moralische Forderungen handelt, deren konkrete Umsetzbarkeit nicht gewährleistet scheint.

Bei der angestrebten interkulturellen Kompetenz handelt es sich für Thimme (1995:135) um ein übergeordnetes Lernziel (vergleichbar anderen übergeordneten Lernzielen wie etwa der Emanzipation des Lerners), das man sinnvoller Weise nicht von anderen Lernzielen bzw. untergeordneten Lernzielebenen abgrenzen solle. Gerade die übergeordnete Lernzielebene sei besonders vom gesellschaftlichen Diskurs abhängig. In den siebziger und achtziger Jahren sei auch die Vermittlung eines zeitgemäßen, nicht diskriminierenden Bildes der Frau, die in den Lehrwerken nicht mehr nur für Kochen, Einkaufen und Kinder zuständig ist, zu einem Ziel der Landeskunde geworden, ohne dass daraus ein „feministischer“ Landeskundeansatz wurde. Die zu große Allgemeingültigkeit bestimmter Lernziele könne auch dazu führen, dass diese zu „inhaltlich neutralen Deklamationen mit reiner Alibifunktion“

würden. So wenig man gegen Begriffe wie „friedliche Koexistenz der Kulturen“ oder „Völkerverständigung“ einwenden könne, die als Ziele interkultureller Landeskunde genannt werden, so weit seien diese doch von der Unterrichtswirklichkeit entfernt. Sie seien nicht „operationalisierbar“ und ähnelten politischen Propagandalösungen, bei denen die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ähnlich groß sei.

### **Die Rolle des Lehrenden und die Bedürfnisse der Lernenden**

Wenn Kramersch (1991:113) forderte, der Lehrer müsse Weltbild und Wertevorstellungen seiner Schüler kennen und die verschiedenen Bezugsrahmen der Schüler in ihren kulturellen Kontext stellen, gehe sie offensichtlich von kleinen Klassen und einer sozial und national relativ homogenen Schülergruppe aus. Thimme (1995:135) wendet sich deshalb dagegen, diese Forderungen verallgemeinernd als wesentliche Schritte einer Kulturpädagogik im Fremdsprachenunterricht zu bezeichnen und gibt zu bedenken, kein Lehrer einer multinationalen Klasse könne von sich behaupten, er kenne den kulturellen Kontext seiner Schüler. Sollte dort also kein interkultureller Unterricht mehr möglich sein, fragt Thimme.

Die Wahl der Themen im Fremdsprachenunterricht richtet sich vor allem nach dem Bedürfnis der Lerner. Im Schulunterricht, z.B. vor oder nach einem Schüleraustausch, sind interkulturell ausgerichtete Themen wie Alltagskultur und Leutekunde wünschenswert. Der Geschäftsmann im Kurs Wirtschaftsdeutsch hingegen möchte vielleicht eher etwas über Wirtschaftskommunikation und das deutsche Wirtschaftssystem erfahren. Aufgabe der Didaktik ist es daher, für die verschiedenen Lernkonstellationen spezifische Materialien und Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, die den Themen und den Ansprüchen der Lernenden gerecht werden. Interkulturelles Lernen kann sich als Lernziel unter vielen in „allen Aspekten des Fremdsprachenlernens“ manifestieren, „ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden“, es sei kein radikaler Neuansatz, wie Rösler (1993:99) betont, sondern ein Versuch, dem „Bekanntem einen ungewohnten Blickwinkel hinzuzufügen“.

### **Zukunftsperspektiven**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Zukunftsperspektive der interkulturellen Komponente im Fremdsprachenunterricht aus ihrer gleichberechtigten Zuordnung neben anderen didaktischen und methodischen Aspekten ergibt,

die in ihrer Gesamtheit jeweils neu gebildet werden, in Abhängigkeit von den Lernzielen konkreter Lernender.

In jedem Fall müssen, so meint Buttjes (1995:117) Lernbedingungen geschaffen werden, die über unverbindliche Ansichten hinaus- und zu sprachlich-kultureller Realisation hinführen. Einstellungen und affektive Orientierungen sowie das Vorhandensein bzw. die Entwicklung von Neugier und Empathie dürften dafür mindestens genauso bedeutsam sein wie kognitive Einsichten und Wissen.

Buttjes weist auch darauf hin, dass sich interkulturelle Kompetenz beim Fremdsprachenlernen nicht zwangsläufig einstellen muss, sondern sich vielmehr oft unabhängig von der fremdsprachigen Kompetenz außerhalb von Schule und Fremdsprachenunterricht entwickelt, diese Fähigkeit somit weniger auf fremdsprachliches Können als auf allgemeine alters- und erfahrungsabhängige moralisch-kognitive Voraussetzungen angewiesen ist.

Außerdem könne die Fremdsprache nur dann die Orientierung in der Umwelt erleichtern, wenn der Unterricht die Identität des Lernenden genauso respektiere wie die Fremdheit der Kultur. Dieser Einwand von Buttjes weist auf die Tatsache hin, dass Lernende die eigene kulturelle Prägung nur dann hinterfragen und zu fremdkulturellen Phänomenen in Beziehung setzen können, wenn sie sich ihrer eigenen kulturellen Prägung und Identität bewusst geworden sind, eine Voraussetzung, die bei dem vielfach gespaltenen Verhältnis junger Deutscher zu allem, was mit deutscher Kultur und Tradition zu tun hat, durchaus nicht selbstverständlich ist.

Damit die Fremdsprache nicht nur begriffliches Instrumentarium bedeutet, sondern auch den Umgang mit der anderen Kultur einschließt, bietet sich für den fremdsprachlichen Unterricht die Verwendung multimedialer Materialien an, die interaktiven Austausch zulassen. Vor allem im Rahmen von Projektunterricht lernen Schülerinnen und Schüler die Auseinandersetzung mit der Kultur des anderen Landes. Auch die frühzeitige Begegnung im Rahmen von Klassenfahrten und Schüleraustauschprogrammen dient diesem Ziel und hat sich gerade im deutsch-französischen Verhältnis sehr bewährt, so dass eine Weiterführung bzw. Ausdehnung auf die Länder Ostmitteleuropas sicherlich von beiderseitigem Vorteil wäre.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Albert, M./ Conto de Knoll, D./ Epstein, N.: (1990): *Die deutsche Hochschule: Wege und Irrwege für ausländische Studierende. Bausteine für ein Konzept zum interkulturellen Lernen*. Berlin.
- Bausch, K.-R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.-J. (Hg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

- Buttjes, D.: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 142-149.
- Dethloff, U. (1992): Interkulturelle Kommunikation: Überlegungen zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren. In: *Zielsprache Französisch* 3, S. 130-141.
- Günthner, S. (1989): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF* 16,4, S. 431-447.
- Handrich, T. (1996): *Leitfaden für den deutsch-polnischen Jugendaustausch*. Berlin.
- Huneke, H.W.; Steinig, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- Hölscher, P. (1994): Information zum Projektlernen. In: Dies. (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I*. Frankfurt a. Main, S. 11f.
- Kaikkonen, P. (1997): Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: *Info DaF* H. 24/1997, 1, S. 78-86.
- Kramsch, C. (1991): Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In: *Jahrbuch DaF* 17, S. 104-120.
- Krumm, H.-J.: Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehrausbildung im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. In: Wierlacher/Stötzel: *Blickwinkel...*, S. 275-292.
- Krumm, H.-J. (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, S. 13-36.
- Martin, B.R. (1994): Landeskunde zwischen Deutsch als Fremdsprache und German Studies: Überlegungen zur Theorie eines Faches. In: Wierlacher/Stötzel: *Blickwinkel...*, S. 575-584.
- Müller, B.-D. (1992): Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: U. Scheck; P. O'Neill (Hg.): *Präludien. Kanadisch-deutsche Dialoge*. München 1992, S. 133-156.
- Müller, B.-D. (1981): *Lernziel Landeskunde oder interkulturelle Kompetenz*. Bayreuth 1981.
- Neuner, G. (1979): *Deutsch aktiv. Lehrerhandbuch*, Bd. 1. München.
- Nöth, D. (1996): Das Wecken von Interesse am Nachbarn. In: *Interkulturelle Beiträge* H. 20/1996, S. 48-53.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (1989): *Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung*. Frankfurt.
- Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* 6, S. 4-15.
- Pauldrach, A. (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive – zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch* 18,4, S. 30-42.
- Picht, R. (1995): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch et al.: *Handbuch...*
- Praxis interkultureller Germanistik (1993): *Beiträge zum II. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* Straßburg 1991. Hrsg. von Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink. München.
- Ramin, A. (1989): Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik. In: *Info DaF* 2, S. 228-243.
- Rösler, D. (1993): Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch et al.: *Jahrbuch ...* 19, S. 77-99.
- Saack, B. (1996): Laufende und geplante Vorhaben zu 'globalem Lernen'. In: *Interkulturelle Beiträge* H. 20/1996. S. 64-67.
- Sander, M. (1995): Voraussetzungen und Perspektiven interkulturellen Lernens. In: *Interkulturelle Beiträge* H. 16/1995 S.10-12.
- Schmitz, W. (1993): Das Eigene als das Fremde: „Interkulturalität“ als Forschungsparadigma für die „Germanistik“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*.

- Storch, G. (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München.
- Swelam, A. (1989): *Linkshändigkeit: interkulturelle Vergleiche*. Göttingen.
- Thimme, C. (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache 1995*.
- Treuheit, W./ Janssen, B./ Otten, H.: (1990): *Bildung für Europa: interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen*. Bonn.
- Weimann, G./ Hosch, W. (1991): Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: *Zielsprache Deutsch 3*, S. 134-142.
- Weimann, G./ Hosch, W. (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: *Info DaF 5*, S. 514-523.
- Wierlacher, A. (1994 I) (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Bayreuth.
- Wierlacher, A. (1994 II): Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984 bis 1994). In: Bausch et al.: *Jahrbuch ... 20*, S. 37-56.
- Wierlacher, A. und Stötzel, G. (Hg.) (1996): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. Düsseldorf 1994. München.

