

M-LINIE UND A-LINIE: ZUR BEDEUTUNG MIGRATIONSBEZOGENER FORSCHUNG FÜR DIE INTERKULTURELLE FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Evelyn Röttger

Nachdem die interkulturelle Fremdsprachendidaktik auf der einen Seite sowie die Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik auf der anderen Seite einander in den vergangenen Jahren wenig zur Kenntnis genommen haben, werden in letzter Zeit Stimmen laut, die im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas und die zunehmende Mobilität und Migration eine weniger scharfe Trennung der interkulturellen A-(auslandsorientierten) und M-(migrationsbezogenen) Linie fordern.¹ Vor diesem Hintergrund soll zunächst die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik nachgezeichnet werden, um anschließend Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Richtungen festzustellen und zu zeigen, wie die Erkenntnisse der Interkulturellen Pädagogik und DaZ-Forschung für die fremdsprachendidaktischen Bemühungen um interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation genutzt werden könnten.

1. Von der Ausländerpädagogik zur Pädagogik der Vielfalt

Anfang der 70er Jahre entwickelte sich als Folge der Arbeitskräfteanwerbung, des Familiennachzugs und der damit verbundenen sozialen Probleme die Ausländerpädagogik, die auf der Annahme basierte, daß die ausländischen Kinder im Bereich der Sprachkompetenz, der schulischen Leistungen und der allgemeinen Sozialisation Defizite hätten, die durch kompensatorische Maßnahmen behoben werden könnten. Indem sich diese Erziehung auf eine einseitige Kompetenzerweiterung bei den ausländischen Kindern konzentrierte, basierte sie auf einer *Defizit-Hypothese*, die die "Legitimation der Bezugsgröße, als solcher (hier: Sozialisation der deutschen Bevölkerungsmajorität)" nicht hinterfragte (Niekrawitz, 1990, p. 27). Seit Anfang der 80er Jahre entwickelte sich dann die Interkulturelle Pädagogik, die davon ausging, daß die Adressaten der Konzepte zur Bildung und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften sowohl die Mehrheits- als auch die Minderheitsangehörigen seien. Sie basierte im wesentlichen auf dem Kulturrelativismus und der *Differenz-Hypothese* -- zwei Prämissen, mit denen Kulturen als gleichwertig, aber nicht gleichartig betrachtet wurden.

Mit dieser Sichtweise konnte die mit der Ausländerpädagogik verbundene Kritik an der Strategie der einseitigen Assimilation entschärft werden. Doch wie schon an der Ausländerpädagogik kritisiert wurde, sie deutete strukturelle Benachteiligung in pädagogisch zu kompensierende Defizite um, wurde später eingeworfen, die Implementation des Programms der Interkulturellen Erziehung in den Schulen habe "einer Kulturalisierung und Ethnisierung des professionell erzieherischen Denkens Vorschub geleistet, das nun die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen der Organisation abzieht und auf externe, kulturelle Determinanten lenkt." (Radtke, 1995, p. 52). Indem die Differenz-Hypothese die Existenz in

sich geschlossener und unterscheidbarer Kulturgebilde voraussetze, beteilige sie sich zudem an der Konstruktion einer vermeintlich totalen Andersartigkeit und begünstige dadurch ethnozentrische Deutungsmuster.

-2-

Gegenüber der *kulturalistischen* Sichtweise der Differenz-Hypothese hatte Borrelli als Vertreter einer *universalistisch* argumentierenden Richtung schon früh die Auffassung vertreten, daß die Vermittlung einer statischen und damit ahistorischen Kultur affirmativen Charakter habe. Dem gegenüber sei Kultur-Kritik als das wesentliche Element von Kultur zu sehen, die sich im Rahmen interkultureller Didaktik auf "Fragen des Allgemein-Existentiellen" wie Krieg und Frieden, Faschismus und Rassismus, Gleichheit und Ungleichheiten beziehen müsse (Borrelli, 1988, p. 30).

Insbesondere seit Beginn der rassistischen Gewalttaten Anfang der 90er Jahre bezieht die Interkulturelle Pädagogik Fragen der strukturellen Ungleichwertigkeit in ihre Überlegungen ein. Vertreter der *antirassistischen* Erziehung kommen zu dem Schluß, daß "multikulturelle Erziehung" -- der Terminus ist hier gleichzusetzen mit 'interkultureller Erziehung' -- "ein 'richtiger Schritt in die falsche Richtung' (ist), denn an den ethnozentrischen und rassistischen Grundstrukturen ändert sich unserer Meinung nach nichts, wenn man sich lediglich darauf beschränkt, andere Kulturen oder ethnische Minderheiten unter kulturellen Aspekten zu beschreiben." (Dulabaum u.a., o.J., p. 11). Statt dessen müsse in der schulischen Praxis auf die Veränderung gesellschaftspolitischer rassistischer Strukturen sowie auf die Einsicht individueller rassistischer Bewußtseinsstrukturen hingewirkt werden, wodurch Einstellungsveränderungen sowohl in bezug auf die 'weiße' als auch die 'schwarze' Realität erreicht werden könnten.² Indem die Vermittlung 'weißen' Herrschaftswissens transparent gemacht werde, werde der Aufrechterhaltung der Herrschaft eine wichtige Grundlage entzogen, was neben Einstellungsveränderungen auch strukturelle Änderungen bewirken könne. (vgl. Dulabaum u.a., o.J., p. 10) Andere Vertreter antirassistischer Erziehung grenzen sich hingegen völlig von einer kulturalistischen, differenzialistischen Sichtweise ab, da die "Hindernisse auf dem Wege eines gleichberechtigten Zusammenlebens von ethnischen Minderheiten und Mehrheit (...) nicht in der 'Andersartigkeit' der Kulturen zu suchen (sind), sondern in den Rassismen, die sich wie ein roter Faden durch alle Ebenen des gesellschaftlichen und politischen Lebens hier ziehen und auch Bestandteil der eigenen Selbstverständlichkeiten und Kulturen geworden sind." (Kalpaka, 1993, p. 101). Hierdurch nähern sie sich der *egalitätstheoretisch* orientierten Argumentation Borrellis an, die die sozio-ökonomische Dimension von Gleichheit und Ungleichheiten betont und die sozio-kulturelle Unterschiede für irrelevant hält.

In den letzten Jahren ist in der Pädagogik neben der Defizit-, der Differenz- und der Egalitätshypothese ein viertes Paradigma bei der Diskussion über kulturelle Vielfalt entstanden: die Diversitätshypothese, nach der Multikulturalismus die Zugehörigkeit zu verschiedensten sozialen Identitäten wie Ethnie, Geschlecht, Schicht, Religion, Generation usw. umfaßt und nach der in einer "Pädagogik der Vielfalt" kulturelle Differenzen weder negiert noch zurückgestellt, sondern mit weiteren Vielfalten auf eine Ebene gestellt werden.³ Währenddessen wird für die interkulturelle A-Linie eine einseitige Befangenheit in einer kulturalistisch geprägten "Fremdenobsession" konstatiert und gefordert, neben ethnischen

auch politische, sprachenpolitische und wirtschaftliche Ursachen von Ungleichheit, Vorurteilen und Rassismus zu untersuchen (Krumm, 1994b, p. 125; 1995, p. 158). Mit dieser Kritik plädiert Krumm für den Einbezug einer dominanzkritischen Perspektive in die interkulturelle Fremdsprachendidaktik und hält, ähnlich wie Dulabaum, eine Verbindung kulturalistischer und dominanzkritischer Perspektiven auf interkulturelles Lernen und interkulturelle Studien für wünschenswert. Im folgenden soll den Konsequenzen einer solchen Perspektive anhand verschiedener Publikationen der A- und M-Linie in den Bereichen 'Mehrsprachigkeitsdidaktik', 'interkulturelle Didaktik', 'interkulturelle Kommunikationsforschung' und 'Analyse interkultureller Lehrwerke' exemplarisch nachgegangen werden. In der Absicht, vorhandene Differenzen möglichst deutlich zu machen, soll hierbei zunächst eine Polarisierung zwischen den Überlegungen der M-Linie einerseits und der A-Linie andererseits vorgenommen werden.

-3-

2. Multikulturalität und Fremdsprachenlernen

2.1. Die Rolle der M-Linie für fremdsprachendidaktische Überlegungen zur Mehrsprachigkeit

In der Fremdsprachendidaktik findet sich, analog zu den Entwicklungstendenzen in der Interkulturellen Pädagogik, häufiger die Besorgnis, Interkulturelle Erziehung könne dazu dienen, Pädagogik an die Stelle von Politik zu setzen. "Dies gilt besonders dann, wenn interkulturelles Lernen Gleichberechtigung unterstellt und die Prestigeskala für Sprache und Kultur übersieht." (Buttjes, 1991, 5). Entsprechend wird in verschiedenen Veröffentlichungen zur Sprachenpolitik in Europa eine dominanzkritische Perspektive eingenommen, das asymmetrische Verhältnis zwischen Sprachen und Kulturen wird erkannt und benannt. Gleichzeitig zeigen sich jedoch Inkonsistenzen in den sprachenpolitischen Forderungen.

So verweist Christ (1997) zwar darauf, daß Europa nur bestehen könne, wenn sprachliche und kulturelle Identitäten gewahrt und respektiert würden, setzt sich aber vorrangig für die gleichwertige Behandlung der Arbeitssprachen der EU -- Französisch und Deutsch neben Englisch -- ein und offenbart so eine (west)eurozentrische Perspektive. Eine auf Mehrheiten in Europa konzentrierte Sicht spiegelt sich auch in der von Meißner entworfenen Mehrsprachigkeitstypik (1993, 54) wider, in der lediglich die großen europäischen Sprachfamilien (germanische, slawische und romanische Sprachen) erwähnt werden und in der weder kleinere europäische Sprachfamilien noch außereuropäische Minderheitensprachen Beachtung finden. Gleiches gilt für die von Henrici (1996, p. 195) befürwortete Sprachenfolge: Englisch als Leitsprache, eine in Europa quantitativ relevante Sprache als ergänzende Pflichtwahl und eine beliebige weitere Sprache als fakultative Zusatzsprache. Auch sie führt trotz des expliziten Anspruchs, auf eine eurozentrische Perspektive verzichten zu wollen und der Eröffnung der Möglichkeit, eine Minderheitensprache zu erwerben, zu einer Festigung der Asymmetrie im europäischen Sprachenpluralismus.

Vollmer setzt sich in einem Sammelband zum 15. Kongreß für Fremdsprachendidaktiken 1993 mit der Thematik *Fremdsprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften* auseinander und vertritt die Auffassung, daß die europäische Einigung die Bewältigung der Folgen von

massenhafter Migration einschlieÙe. Er weist explizit auf die Existenz von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen hin, "die die Gleichwertigkeit aller beteiligten Kulturgruppen faktisch in Frage stellen, wenn nicht außer Kraft setzen." (Vollmer, 1995b, p. 496). In seinen *Konsequenzen für eine europäische Fremdsprachenpolitik* entwickelt er dann ein Modell einer

multilinguale(n) Erziehung für alle (...). Konkret heißt das: 1. Aufbau einer gesicherten Muttersprachenkompetenz für jeden Menschen, der in Europa lebt, 2. Beherrschung mindestens einer sonstigen europäischen Sprache mit weiter Verbreitung und das kann nur bedeuten: einer der drei Verkehrssprachen (zugleich offiziellen Arbeitssprachen) Englisch, Französisch, Deutsch, ggf. auch des Russischen als vierter Verkehrssprache), 3. rezeptive oder wie auch immer sonst reduzierte Kompetenz in zumindest einer weiteren (lebenden) Fremdsprache (Tertiärsprache). (Vollmer, 1995b, p. 499).

-4-

Auch in dieses Modell wird die Möglichkeit des Erwerbs einer, wenn auch reduzierten, Sprachkompetenz in einer Minderheitensprache integriert. Es steht jedoch offensichtlich ebenfalls in einem Mißverhältnis zu dem Anspruch einer gleichberechtigten multilingualen Erziehung für alle, da, ganz selbstverständlich, von einer Bevorzugung der drei (ggf. vier) Verkehrssprachen ausgegangen wird. Auf die Folgen, die mit derartigen Überlegungen zur Mehrsprachigkeit verbunden sind, weisen insbesondere Vertreter der M-Linie hin. Gogolin führt aus:

Die Gesichtspunkte der Bestimmung jener Sprachen, die demnächst in den Schulen als europäische unterrichtet werden sollen, sind (...) in erster Linie machtpolitischer Art: Die sogenannten Sprachen der Gemeinschaften sind die Sprachen der Staaten; ergo sind es nicht die Sprachen der Menschen in der Gemeinschaft, auf deren Förderung man bedacht ist. (Gogolin, 1995, p. 131).⁴

Zudem ist anzumerken, daß alle beschriebenen Modelle ignorieren, daß Minderheitenangehörige als Zweitsprache (in der Regel) die Sprache des Aufnahmelandes erwerben, so daß die Fremdsprache in den deutschen Regelklassen als *dritte* Sprache hinzukommt (vgl. Steinmüller, 1991, p. 115). Darüber hinaus bleibt unberücksichtigt, daß Sprachenkanon, Sprachenfolge und Stundentafeln als Elemente der Sprachenpolitik die Macht von Sprechergruppen bestimmen, somit die Existenz von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen verfestigen (vgl. Reich, 1992).

Wie gezeigt, folgen viele der von Fremdsprachendidaktikern entwickelten Modelle also entgegen dem Anspruch einer Gleichwertigkeit aller beteiligten Gruppen keiner dominanzkritischen, sondern einer auf wirtschaftliche Utilität und 'Markt-Tauglichkeit' gerichteten Perspektive. Tatsächlich ist einzuräumen, daß das Absehen von einer *lingua franca* (Englisch) und eine sprachpolitische Konzentration auf beliebige 'Welt'- und Nachbarsprachen zur Folge haben könnte, daß z.B. ein autochtoner Pole, Portugiese und Grieche über kein gemeinsames Kommunikationsmittel verfügen und weder geschäftliche noch andere Kontakte pflegen könnten (vgl. Pfeiffer, 1996, p. 123).

Mehrsprachigkeitskonzepte, die abgesehen von einer Befürwortung einer *lingua franca* Kriterien wie 'Arbeitssprachen der EU', 'Größe der europäischen Sprachfamilie' oder

'Grenznachbarn' in den Vordergrund rücken, sind jedoch abzulehnen, weil sie die Relevanz der Nachbarsprachen im eigenen Land, d.h. vor allem die Bedeutung der Minderheitensprachen, ignorieren und so eine Asymmetrie von Sprachen und Kulturen (re)produzieren.

Auch wenn sich in Deutschland nicht zwangsläufig Einsichten der Fremdsprachenforschung mit bildungspolitischen Entscheidungen decken, sollten Forderungen nach dem Abbau bestehender Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse ihre Glaubwürdigkeit dadurch beweisen, daß sie möglichst antilinguistische Modelle von Mehrsprachigkeit entwerfen. Die Auswirkungen einer solchen Sicht auf Mehrsprachigkeit zeigt das Beispiel Australien, wo politische und akademische Interessen eine Einheit bilden und sprachliche Pluralität aktive Förderung erfährt (vgl. Phillipson/Skutnabb-Kangas, 1995; Luchtenberg, 1997).

-5-

2. 2. Die Rolle der M-Linie für Überlegungen zum interkulturellen Lernen in der Fremdsprachendidaktik

Obgleich bereits Anfang der 80er Jahre vereinzelt die besonderen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft reflektiert wurden, setzen sich seitdem nur sehr wenige fremdsprachendidaktische Beiträge ernsthaft mit dem Problem der Fremdsprachenvermittlung in multiethnischen Gesellschaften auseinander.⁵ So stellt Hermann-Brennecke der von ihr vertretenen Disziplin die Frage:

Welchen didaktischen Stellenwert besitzt ein Fremdsprachenunterricht, der zwar den Anspruch erhebt, die Einstellungen der Lernenden zu Land und Leuten der Zielsprache verbessern zu wollen, ohne jedoch die im Schulalltag vorfindlichen Fremdgruppen einzubeziehen, der sich zwar innerhalb seines eigenen Lehrplans hin und wieder mit Minderheiten im anglo-amerikanischen Raum beschäftigt, aber den Transfer zur speziellen Situation im Klassenverband oder im schulischen und außerschulischen Umfeld nicht leistet? Was nützen Konzepte interkulturellen Lernens, die zwar die Präsenz von Angehörigen anderer ethnischer Gruppen zum Ausgangspunkt nehmen, ohne daß jedoch die Erfahrungswerte in alle Unterrichtsfächer eingehen? (Hermann-Brennecke, 1992, p. 228f.).

Parallel zu den Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik kann auch für den Bereich der Fremdsprachenvermittlung konstatiert werden, daß in vielen Veröffentlichungen zwar ein Bewußtsein für die faktische Existenz vieler Sprachen und Kulturen in Regelklassen anklingt, die daraus gezogenen Konsequenzen aber von Widersprüchen geprägt sind. Beispielsweise geht Vollmer von der multikulturellen und multilingualen Realität "im eigenen Klassenzimmer" (1995a, p. 104) aus, das interkulturelle Potential in den Klassen findet aber keine konsequente Beachtung: "Bestenfalls können interkulturelle Kontaktsituationen im Klassenzimmer realitätsnah simuliert und auf sie vorbereitet (werden) (...)." (Vollmer, 1995a, p. 124f.).⁶ Auch Buttjes (1991, 2) beklagt, daß der Fremdsprachenunterricht die Chancen, die sich aus den Muttersprachen der Einwanderer bzw. Migranten ergeben, nicht nutze, gleichzeitig begrenzt er interkulturelles Lernen auf eine Wechselbeziehung zwischen zwei Kulturen und Sprachen. Beide Autoren schließen also implizit die Berücksichtigung von

Multikulturalität und Multilingualität *im* Fremdsprachenunterricht aus, indem sie interkulturelles Lernen in multiethnischen Regelklassen nicht als ein multidirektionales, sondern ein bidirektionales Lernen betrachten.

Felberbauer (1991) beschäftigt sich ebenfalls mit Englischunterricht in multiethnischen Regelklassen. Sie betrachtet ihren Unterricht u.a. deshalb als "Beitrag zum interkulturellen Lernen", weil sie ein Lehrwerk verwende, in dem die Schülerinnen und Schüler neben der "üblichen *English family*" eine "Negerfamilie" kennenlernen und "das Negerkind und seine Familie völlig gleichberechtigt neben der weißen Familie steht". Mit diesen Unterrichtsmaterialien verfolge sie darüber hinaus das Ziel, "das 'Exotische' durch Integration in den normalen Alltag abzuschwächen." (Felberbauer, 1991, p. 13)⁷ Offensichtlich tritt die Autorin mit ihrer Konzeption eines "interkulturellen" Unterrichts für eine monokulturelle Erziehung im Sinne der Ausländerpädagogik ein, bei der Integration als Assimilation (miß)verstanden wurde und den Minderheitenangehörigen ein Defizit gegenüber der Norm der deutschen Bevölkerungsmajorität unterstellt wurde.

-6-

Es wird deutlich, daß es im Hinblick auf den multiethnischen Charakter der westeuropäischen Gesellschaften nicht genügt, für eine Ausbildungsreform zukünftiger Englischlehrender einzutreten (Knauf, 1996, p. 65), da die Notwendigkeit des Umdenkens auch in der Forschung ersichtlich ist. Dem in der Fremdsprachendidaktik vorhandenen Bewußtsein für die Existenz multiethnischer Regelklassen muß die konsequente Umsetzung dieses Gedankens in Unterrichtsvorschläge folgen, die die Multiethnizität aufgreifen und sich dabei an dem Gedanken der Gleichwertigkeit von Sprachen und Kulturen orientieren. Für die Erstellung solcher Unterrichtseinheiten könnte die interkulturelle Fremdsprachendidaktik vielfältige Anregungen aus der von der Interkulturellen Pädagogik beeinflussten DaZ-Didaktik beziehen, deren Augenmerk größtenteils auf eine Umsetzung der Differenzhypothese für einen Deutschunterricht in multiethnischen und -lingualen Regelklassen gerichtet ist, in der die differenztheoretische Sicht teils aber auch durch egalitäts- und diversitätstheoretisch orientierte Unterrichtsvorschläge ergänzt wird.⁸

Die multikulturelle gesellschaftliche Realität erfordert neben der Anerkennung der multiethnischen Schülerschaft auch den Einbezug der sozio-ökonomischen Dimension von Gleichheit und Ungleichheiten in den Unterricht. Wie in der Interkulturellen Pädagogik eine Entwicklung von interkultureller zu antirassistischer Erziehung festzustellen ist, rücken auch in der DaZ-Didaktik Fragen der politischen Dimension interkultureller Erziehung, d.h. des Verhältnisses zwischen Dominanzkultur und dominierten Kulturen, stärker ins Blickfeld, so daß Interkulturalität hier zunehmend durch Begriffe wie Rassismus und Eurozentrismus ersetzt wird (Rösch, 1997, p. 194f.). In fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen hingegen wird zwar ebenfalls auf die Notwendigkeit des Einbezugs dominanzkritischer Fragestellungen in interkulturelles Lernen und interkulturelle Studien verwiesen, Konsequenzen werden jedoch selten gezogen. Exemplarisch sei der einleitende Aufsatz zum 14. Kongreß für Fremdsprachendidaktiken 1991 genannt, in dem die "Erforschung von Problemen der Fremd- und Eigenwahrnehmung, der affektiven und kognitiven Dimensionen von Interkulturalität, von Sprach- und Kulturkontakt, von Stereotypisierung, Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus sowie von multikultureller Realität"

(Timm/Vollmer, 1993, p. 31) als eines von 10 Desiderata für die zukünftige Fremdsprachenforschung benannt wird. Dominanzkulturelle Fragestellungen fanden dann aber auf dem 15. Kongreß 1993 nur am Rande Beachtung. In der Sektion 'Sprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften' wurde die Problematik der faktischen Ungleichbehandlung und damit Ungleichwertigkeit von Sprachen und Kulturen z.B. von Gogolin (1995, p. 130) aufgeworfen, die sich (als Vertreterin der M-Linie!) mit dem Problem von Sprachenpolitik als Machtpolitik auseinandersetzte.

-7-

2.3. Die Rolle der M-Linie für die fremdsprachendidaktische interkulturelle Kommunikationsforschung

In zahlreichen empirischen Studien der A- und M-Linie konnte in den letzten Jahren aufgezeigt werden, daß kultur- und sprachbedingte Interaktionsnormen interkulturelle Kommunikationssituationen negativ beeinflussen können. Während in vielen in der A-Linie entstandenen Arbeiten die Ursache für Fehlkommunikation in unterschiedlichen kulturellen Codes gesehen wird, werden in der M-Linie Fragen der Diskriminierung stärker ins Blickfeld gerückt. In Abgrenzung zur Fokussierung des Erklärungsmusters 'Kultur' wird hier verstärkt auf die Bedeutung von Ideologien in interkultureller Kommunikation hingewiesen, die immer "Bestandteil von Prozessen der Machtverteilung und Machtkämpfen" (Blommaert, 1994, 21) sind.² Dies zeigt sich schon bei der Auswahl der in die interkulturellen Kommunikationsanalysen einbezogenen Kulturgemeinschaften und Migrationsgruppen, denn die interkulturelle Kommunikationsforschung erweist sich als ein Bereich, der Asymmetrien reproduziert, indem die Auswahl der Sprachen und Kulturen trotz ihrer Diversität in der bundesdeutschen Gesellschaft äußerst beschränkt ist. (vgl. Rost- Roth, 1994, 39) Blommaert vertritt die Auffassung:

Wir müssen mit unserer Arbeit in dem Bewußtsein fortfahren, daß Interkulturelle Kommunikation *tatsächlich* eine ideologische Komponente besitzt und nicht auf ein ausschließlich praxisbezogenes Feld beschränkt werden kann. Da sie darauf ausgerichtet ist, die im wirklichen Leben stattfindenden Kontakte zwischen Angehörigen (kulturell definierter) Gemeinschaften zu manipulieren (die meisten würden es wohl eher 'verbessern' nennen), kann sie sich nicht leisten, sich als von den real existierenden Beziehungen zwischen diesen Gemeinschaften losgelöst darzustellen. Sie muß sich mit der Art und Weise befassen, mit der das Studieren und Lehren interkultureller Kommunikation mit diesen tatsächlich existierenden Beziehungen zusammenhängt. Anders ausgedrückt: Sie muß eine kritische Disziplin sein. (Blommaert, 1994, 35)

Während sich die interkulturelle Kommunikationsforschung in der M-Linie tendenziell als eine kritische Disziplin zeigt, die Rassismus und Eurozentrismus zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer Forschung macht, fehlen solche Überlegungen in der linguistischen A-Linie weitgehend. Im Gegenteil wird in der A-Linie neuerdings unter Vernachlässigung von Zielen wie 'Vorurteile abbauen', 'ethnozentrische Sichtweisen vermeiden' für einen mehr sprachbezogenen Ansatz plädiert, der den Begriff der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz ohne die emotionale Einstellungskomponente begreift. Da ein solcher Ansatz "angemessener ist als ein Ansatz, der sich eher sozialen Zielen

verpflichtet fühlt" (House, 1996, 12) , sollen vorrangig die durch kontrastive Diskursanalyse gewonnenen Ergebnisse als Wissensgrundlage für die Vermittlung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz genutzt werden. Doch die Kontrastive Pragmatik bzw. die kontrastive Diskursanalyse weist gerade hinsichtlich der Problematik ethnozentrischer Sichtweisen einige kritische Punkte auf (vgl. Hinnenkamp, 1994b, 58f.):

-8-

Zum einen klammert der Ansatz der Kontrastiven Pragmatik sozialstrukturelle Mißlingsbedingungen aus, die außerhalb der konkreten Sprachverwendung einzuordnen sind. Das sozialstrukturelle Verhältnis der beteiligten ethnischen Gruppen ist jedoch als eine wesentliche Ursache interkultureller Fehlkommunikation anzusehen. Da strukturelle Asymmetrien sich in Einstellungen und Haltungen, d.h. auch rassistischen Deutungsmustern, niederschlagen, verlangt die Förderung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz zwangsläufig den Einschluß der emotionalen Komponente. Der in der interkulturellen Diskursanalyse der A-Linie geäußerte Anspruch auf Verbesserung einer solchen Kompetenz kann also nur eingelöst werden, wenn die außersprachlichen Bedingungen zur Kommunikationsetablierung berücksichtigt werden, zumal der Erwerb von Sprachen im Konzept der interkulturellen Didaktik kein Selbstzweck ist, sondern der Verbesserung (oder, im Sinne Blommaerts, Manipulation) von Kontakten zwischen Angehörigen kulturell definierter Gemeinschaften dient. Der Zusammenhang von Rassismus und Sprache in interkultureller Kommunikation sollte also zu einem festen Bestandteil interkultureller Studien und interkulturellen Lernens werden. Zum anderen legt die Kontrastive Pragmatik trotz zahlreicher intrakultureller Differenzen und interkultureller Überschneidungen die Annahme des Code-Kulturkontrasts als entscheidend zugrunde, obgleich, wie in der pädagogischen Kritik an der Differenzhypothese ausgeführt, die Konstruktion einer radikalen Unterschiedlichkeit ethnozentrische Einstellungen begünstigt. Die Erforschung und Didaktik interkultureller Kommunikation erfordert also nicht die Aufgabe der *emotionalen Einstellungskomponente*, sondern die Aufgabe einer *dichotomischen Sicht auf Kulturen und Sprachen*. (vgl. auch Hu, 1996, 11) House (1996, 8) weist zwar darauf hin, daß es sich bei den von ihr entwickelten Mustern kultur- und sprachbedingter Unterschiede im Diskursverhalten englischer und deutscher Muttersprachler nicht um Dichotomien, sondern um Kontinua handelt, beruft sich im folgenden aber auf die Studien von Edward und Mildred Hall, Geert Hoofstede und Alexander Thomas, denen eine weitgehend dichotomische Sicht auf kulturelle Unterschiede unterliegt.

2.4. Die Rolle der M-Linie für die Analyse fremdsprachendidaktischer interkultureller Lehrwerke

Die im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickelten interkulturellen Konzeptionen werden in der bundesdeutschen Diskussion als am "weitesten fortentwickelt" (Vollmer, 1995a, p. 124) bezeichnet, in den Lehrwerken *Sprachbrücke* (SB, 1987; SB, 1989) und *Sichtwechsel* (SW, 1984a; SW, 1995a, 1996a, 1996b) ist nach Krumm (1994b, p. 122) der "Versuch einer Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit für Eigenes und Fremdes in ihrer Bezogenheit aufeinander für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erstmals vorbildlich verwirklicht."

Die interkulturelle Ausrichtung von *Sprachbrücke* zeigt sich schon in den ersten Lektionen, in

denen Konventionen bei der Anordnung von Vor- und Nachname, kulturspezifische Assoziationen bei Zahlen, unterschiedliche Verwandtschaftsbezeichnungen u.a. thematisiert werden. Zudem ist die Handlung in ein fiktives Lilaland verlegt, wodurch eine monokulturelle Perspektive vermieden wird. *Sichtwechsel* macht erstmals konsequent Komponenten interkulturellen Lernens zum Lerninhalt: Die Themen Wahrnehmung, Bedeutungserschließung und -entwicklung, Kulturvergleich, kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung sowie Manipulation durch Sprache bilden je eigene Kapitel. Die drei Verfahrensweisen, die Müller, einer der Autoren von *Sichtwechsel*, als relevant für die Bewußtmachung der Grundlagen und Mechanismen interkultureller Kommunikation in Lehrwerken betrachtet -- Darstellung von interkulturellen Kommunikationssituationen, Darstellung von Bedeutung als kulturgeformter Einheit, Darstellung von interkulturellen kommunikativen Mißverständnissen -- sind in beiden Lehrbüchern umgesetzt, so daß sie durchgängig von Prinzipien einer interkulturellen Didaktik geprägt sind. (Müller, 1994a, p. 95f.; Müller, 1994b, p. 97) Dennoch lassen beide Werke sowie die ihnen geltenden theoretischen Grundsatzüberlegungen Mängel erkennen, die mit Hilfe der pädagogischen Terminologie aufgedeckt werden können und die erkennen lassen, daß eine Erweiterung der Kriterien zur Einschätzung interkultureller Lehrmaterialien erforderlich ist.

-9-

Während im Lehrerhandbuch der alten Ausgabe von *Sichtwechsel*, das sich an erwachsene Lernende der Mittelstufe richtet, das Globalziel "**Das andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können**" (SW, 1984b, p. 10) lautet, heißt es in späteren theoretischen Publikationen zum Lehrwerk: "**Allgemeines Groblernziel des Unterrichts ist, die deutsche Sprache als Ausdruck fremder Verhältnisse, Denk-, Handlungs- und Redeweisen zu erfassen.**" (SW, 1995b, p. 9; vgl. Müller, 1994b, p. 96) Obwohl in der neueren Formulierung des Groblernziels eine Vernachlässigung des *interkulturellen* Aspekts anklingt - "Fremdes *und* Eigenes gehören in der Betrachtung zusammen" (Krumm, 1994b, p. 118) - heißt es auch in der neuen Ausgabe weiter, daß die Lernenden durch die Texte und Aufgaben dazu gebracht werden sollen, "neben der sprachbezogenen Arbeit die eigenen Äußerungen, das eigene Verhalten, Denken und Fühlen zu reflektieren und deren Kulturbedingtheit zu erkennen (...)." (SW, 1995b, p. 9) Als Groblernziel von *Sichtwechsel* könnte also gelten, die *Mutter-* und *Fremdsprache* als Ausdruck von kulturspezifischen Verhältnissen, Denk-, Handlungs- und Redeweisen zu erfassen, dessen Umformulierung insofern eine dynamischere Sicht auf interkulturelles Lernen ermöglicht, als es bereits in der theoretischen Untermauerung interkultureller Didaktik auf die Wechselbeziehung zwischen Eigenem und Fremdem verweist. Gleiches gilt für die im Zusammenhang mit interkultureller Didaktik häufig verwendeten Termini 'Fremdverstehen' und 'Xenologie', die in ihrer Begrifflichkeit den dynamischen Aspekt des *Inter* (zwischen)-kulturellen vernachlässigen.

Das Groblernziel von *Sichtwechsel* verdeutlicht, daß dem Lehrwerk implizit eine kulturalistische, auf einer Differenz-Hypothese beruhende Sichtweise unterliegt. Zwischen den theoretischen Ausführungen und dem Lehrwerk zeigen sich jedoch einige Diskrepanzen im Hinblick auf die Radikalität der differenztheoretischen Ausrichtung. In den theoretischen Überlegungen wird die Konstruktion einer vermeintlich totalen Andersartigkeit bzw. Unterschiedlichkeit begünstigt, da es hier heißt: "Interkulturelle Kommunikation verläuft **grundsätzlich** anders als Kommunikation zwischen Sprechern derselben Kultur, die sich

ständig implizit auf ein gemeinsames Kulturwissen beziehen, nämlich das eigenkulturelle Bedeutungssystem und Verhaltensprogramm." (Bachmann et al., 1996, p. 77. Hervorhebung. E.R.; vgl. auch SW, 1995b, p. 8, p. 42)¹⁰ Da das Verständnis von "Kultur" hier auch streng an Nationen gekoppelt ist, vermitteln die Autoren den Eindruck, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation determiniere ihre Angehörigen; eindimensionale Stereotypen und eine dichotomische Sicht auf das 'Fremde' und 'Eigene' sind die Folge:

Jede Nation hat ein spezifisches sozio-ökonomisches, historisch-politisches Fundament, das ein zusammenhängendes Netz von sozialen Bedeutungen bildet. Muttersprachler setzen die Kenntnis des eigenkulturellen Bedeutungssystems und Verhaltensprogramms bei ihrem Gesprächspartner voraus: So brauchen wir Deutsche unseren Landsleuten nicht zu erklären, warum wir "Brot" zum Abendessen, nicht aber zum Mittagessen haben wollen. Wir verstehen, daß jemand, der 'nicht verreisen konnte', gar keinen 'richtigen Urlaub' hatte." (SW, 1995b, p. 7)¹¹

-10-

Im Lehrwerk hingegen ist eine Mischung zwischen einer radikalen, zu problematisierenden und einer abgemilderten, zu bevorzugenden Form der Differenz-Hypothese erkennbar: Einerseits wird die Eingebundenheit der Wahrnehmung in persönliche, gruppenspezifische und kulturspezifische Erfahrung thematisiert, darüber hinaus werden regionale Unterschiede behandelt sowie vielfältige individuelle Perspektiven gezeigt, so daß im Sinne einer diversitätstheoretisch orientierten Perspektive Raum für die Erkenntnis von Gemeinsamkeiten gelassen und eine Sicht auf das 'Fremde' und 'Eigene' als fließende Kategorien ermöglicht wird. Andererseits werden die Lernenden z.B. in einer Übung zum Thema 'kulturspezifische Zeiteinteilung' mit einem Text von Edward Hall konfrontiert, der monochrones (bei US-Amerikanern, Deutschen, Nordeuropäern, Japanern) und polichrones Zeitverhalten (bei Lateinamerikanern, den Angehörigen der Mittelmeerländer und im Nahen Osten) scharf voneinander trennt. In den zum Text gehörigen Aufgaben werden die Schüler dann zunächst aufgefordert, Stereotypen wie 'Monochrome Menschen tun **immer** eins nach dem anderen' zu reproduzieren (SW, 1996a, p. 79. Hervorhebung. E.R.), dann sollen sie darüber reflektieren, wer in ihrem Bekanntenkreis welchem Zeitverhalten entspricht und welchen Zeittypus sie als Freund oder Freundin bezeichnen. Beiläufig wird zwar auch erwähnt, daß es sowohl in den verschiedenen Kulturen als auch individuell häufig Mischformen gibt, doch Textaussagen wie "Diese beiden Arten, mit der Zeit umzugehen, passen nicht zusammen. Sie widersprechen sich von Grund auf" (Hall, zitiert nach SW, 1996a, p. 77) oder "'Monochrones' und 'polichrones' Verhalten passen nicht zusammen" (Hall, zitiert nach SW, 1996a, p. 79) werden nicht zu einer kritischen Reflexion genutzt, so daß sich die Sympathiefrage u.U. erübrigt. Darüber hinaus enthält der Text (west)eurozentrische Höherwertigkeitsvorstellungen, die nicht in Frage gestellt werden: "Aber selbst nach sechs oder sieben Generationen ununterbrochenen Kontakts mit ihren angelsächsischen Mitbürgern, die in den USA die Kernkultur bilden, halten diese Menschen (die Amerikaner spanischer Herkunft. E.R.) an ihrem überkommenen Umgang mit der Zeit fest." (Hall, zitiert nach SW, 1996a, p. 78).

Ein weiteres problematisches Beispiel stellt die Lektion *Jemand möchte sich von einem Freund Geld leihen* dar, in der die Lernenden sich darüber bewußt werden sollen, daß es "so etwas wie kulturspezifische Kommunikationsstile gibt." (SW, 1996c, p. 20) Hier wird ein

deutscher Dialog einem dänischen, einem bulgarischen, einem ungarischen, einem US-amerikanischen und einem jordanischen zur selben Thematik gegenübergestellt (SW, 1996b, p. 108f.), und es wird u.a. die Frage gestellt, in welcher Kultur es unkompliziert zu sein scheint, jemanden um Geld zu bitten. (SW, 1996b, p. 23) Indem es sich bei den verschiedenen Dialogen um unvergleichbare Gesprächspartner, Gesprächsanlässe und Geldmengen handelt, deren relativer Wert nicht verdeutlicht wird, wird wiederum eine vermeintlich totale Andersartigkeit bzw. Unterschiedlichkeit konstruiert.

Eine Dynamisierung des Konzepts interkultureller Didaktik erfordert also nicht nur den konsequenten Einschluß einer Wechselbeziehung zwischen Eigenem und Fremdem, sondern muß, analog zur *Pädagogik der Vielfalt*, intrakulturelle Diversität und Polyphonie stärker berücksichtigen. Nur so ist es möglich, daß Lernende die Komplexität und Vielgestaltigkeit des Eigenen und Fremden erkennen. (vgl. auch Hu, 1996, 11)

-11-

Sichtwechsel berücksichtigt über die Thematisierung alltagskultureller Differenzen hinaus auch dominanzkritische Fragestellungen. Insbesondere der Liedtext *Manchmal des Nachts* in der alten Ausgabe des Lehrwerks ermöglicht durch die Variierung des Refrains, "die anderen, die vielleicht nicht anders sind" die Erkenntnis von Gemeinsamkeiten im Verhalten von Individuen und Gruppen sowie darüber hinaus die Erkenntnis von Ausgrenzung und Abgrenzung als einem universalen Phänomen. Hierzu dienen die Fragen "Warum verwenden wir eigentlich so viel Energie darauf, uns von anderen positiv abzugrenzen?" und "Welche Funktion kann es haben, andere schlecht zu machen (z.B. Studenten, Araber, Schwarze, Juden, Dicke, Dünne, Ausländer, Amerikaner, Kommunisten, die Jugend, Zigeuner, Händler, die Intellektuellen...)" (SW, 1984a, p. 178). In dem selben Band wird das Thema Rassismus aber auch im Kapitel *Argumentation* (SW, 1984a, p. 192ff.) aufgegriffen, wo ein Gespräch zwischen Vater und Sohn (Papa, Charly hat gesagt,...) zur Erarbeitung der Funktionen von Partikeln, Modalwörtern und Adverbien (auch, eben, doch) bei Argumenten und zur Ermittlung von Argumentationstechniken (Pauschalierungen abgeben, Gegenbeispiele anzuführen, sich auf die Wissenschaft berufen u.a.) genutzt wird.¹² Äußerst problematisch erscheint, daß Rassismus zwar im Text thematisiert, in den Aufgabenstellungen jedoch nicht zur Kritik aufgefordert wird. So werden die Schüler und Schülerinnen nicht dazu angeleitet, den Rassismus des (vermeintlich nicht-rassistischen) Vaters zu entlarven, der behauptet, dieses Phänomen existiere in Deutschland nicht. Aussagen des Vaters wie "Neger sind körperlich stärker", "Alle oder fast alle kulturellen und technischen Leistungen stammen von Weißen", "Ein weißes Mädchen, das hier mit einem Schwarzen geht, ist bald unten durch. Solche Ehen gehen selten gut aus, das führt zum Rassenchaos", "Kinder aus solchen Mischehen sind geistig bedürfnisloser" und "Mischlinge bekommen in der Regel die schlechten Eigenschaften beider Rassen mit" bleiben weitgehend unhinterfragt stehen, so daß der Text eher die Reproduktion als den Abbau rassistischer Einstellungen zur Folge hat. Ausdrücklich heißt es zwar im Lehrerhandbuch, daß die Schüler und Schülerinnen an dem Text *nicht* lernen sollen, verdinglichte Argumentationstechniken gegen andere einzusetzen. (SW, 1984 b, p. 87) Doch im Lehrwerk werden die Lernenden dann aufgefordert, andere Themen auszusuchen und vorzubereiten, in denen sie die (im Dialog verwendeten) Gesprächstechniken von Vater und Sohn benutzen (SW, 1984a, p. 194), anstatt z.B. in Vertretung für den sehr jungen Sohn, der kaum Argumente gegen den Vater hervorbringen

kann, die rassistischen Argumente des Vaters zu widerlegen oder, unter Einbezug einer Kritik des *eigenen* Sprachverhaltens, die Argumentationstechniken des Vaters als rassistisch zu entlarven.

In *Sprachbrücke*, einem Lehrwerk für erwachsene Lernende in der Grundstufe, werden durchgängig Informationen gegeben, die zur Reflexion über die eigene und die fremde Kultur anregen, Vorurteile aufdecken und hinterfragen und zum besseren gegenseitigen Verständnis und Sichverständlichmachen führen sollen. (SB, 1990, p. 16) Trotz dieser ebenfalls differenztheoretischen Ausrichtung wird auch in *Sprachbrücke* versucht, einer stereotypisierenden Sichtweise durch Multiperspektivität zu entgehen, die auf drei Ebenen wirksam wird (vgl. Pauldrach, 1987, 33f.): Zum einen werden immer wieder Sichtweisen verschiedener Deutscher einbezogen; zum zweiten werden die Themenbereiche häufig aus der Perspektive von Angehörigen verschiedener Nationen dargestellt und kommentiert, was wiederum eine Relativierung der dargestellten deutschen Verhältnisse erlaubt; darüber hinaus wird versucht, die Sicht der präsentierten Deutschen nicht als Norm darzustellen. Im Lehrerhandbuch heißt es dazu:

Deutsche Konventionen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster können nicht als eindeutige, unwandelbare Normen dargestellt werden. Sie sind vielmehr als recht ungenaue Verallgemeinerungen aus stark voneinander abweichenden Beobachtungen zu verstehen, die zumindest zum Teil auch in ihrer sozialen, historischen oder individuellen Widersprüchlichkeit gezeigt werden müssen. (SB, 1990, p. 16)

-12-

Trotz dieser m. E. überzeugenden, dynamischen interkulturellen Konzeption sind auf allen drei Ebenen Defizite sichtbar. So wird in dem Lehrwerk, wie in *Sichtwechsel*, teils eine vermeintlich totale Andersartigkeit konstruiert: "Wir leben und denken ganz anders als Sie. Unsere Sitten, unsere Mentalität, Sie wissen doch...." (SB, 1987, p. 90) sagt der Einheimische Tomi Tossu zum Deutschen Hans Klinger -- eine Aussage, die nicht weiter problematisiert wird. Des Weiteren wird in manchen Lektionen versäumt, zur Diskussion eingeführte Stereotypen wieder aufzulösen, beispielsweise stellt sich in Lektion 9

die Frage, ob alle Deutschen wirklich so wenig Improvisationstalent besitzen, wie die Meinung einer indischen Kinderärztin am Beispiel des Kuchenbackens nach genauen Maßangaben suggeriert. Werden solche Stereotypen angesprochen, so sollte man sie doch zumindest zur Diskussion stellen, um ihrer möglichen Verfestigung entgegenzuwirken. (Meinert/Dill, 1988, 468)

Zum dritten kann z.B. der Dialog *Höflich - aber mißverständlich* den Eindruck erwecken, Deutsche seien meist offener als andere, und die Einheimische werde als defizitär gegenüber einer (unterstellten) deutschen Verhaltensweise dargestellt. Lara Lenzi sagt zur Deutschen Gerda Klinger: "Theoretisch weiß ich ja, daß man bei Ihnen über vieles offener spricht als bei uns. Aber für mich ist es manchmal schwierig, mich genauso zu verhalten. Ich muß wohl lernen, auch mal über meinen eigenen Schatten zu springen." (SB, 1987, p. 190). So zieht Sapiridou (1996) u. a. diese Textstelle heran, um den ihrer Ansicht nach "hegemonialen" Charakter des Lehrwerks zu belegen -- eine Aussage, die noch zu überprüfen ist, da in

Sprachbrücke nicht nur die Lilaländer als diejenigen präsentiert werden, die Neues lernen und sich teilweise anpassen, sondern auch die deutsche Lehrwerkfamilie Klingler.

Auch in *Sprachbrücke* werden strukturelle Ungleichheiten thematisiert, so z.B. in Lektion 12/Band 1 (SB, 1987, p. 170ff.) und in Lektion 9/Band 2, wo ein Text von Günter Grass präsentiert wird, in dem es um 'geborene' und 'gelernte' Berliner geht. An ihn schließen sich Aufgaben wie "Stellen Sie sich die Utopie (ein gleichberechtigtes multikulturelles Zusammenleben in Berlin. E.R.) von Grass vor. Zeichnen Sie Ihre Ideen, machen Sie eine Collage oder..." an. Ob Lernende jedoch in der Lage sind, eine juristische Frage wie "Welche Rechte hat ein Ausländer in Ihrem Land? Welche Rechte gelten nur für Inländer?" (SB, 1989, p. 143f.) zu beantworten, scheint zweifelhaft, so daß der inhaltliche "Sprengstoff" (SB, 1994, p. 106) dieser Übung sich bestenfalls auf eine einseitige Fremdkritik begrenzt, zumal in der Aufgabenstellung versäumt wird, die Lernenden zur Aufdeckung von Widersprüchen in der deutschen (und eigenen) Gesetzgebung aufzufordern.¹³

Eine indirekte Begründung für den nur peripheren Einbezug dominanzkritischer Fragestellungen findet sich bei Rösler (1988), einem der Autoren von *Sprachbrücke*. Hier führt er aus, daß Arbeiten zum interkulturellen Fremdsprachenlernen nicht einfach Konzepte und Forderungen übernehmen dürften, die in der Auseinandersetzung um interkulturelle Erziehung bzw. um eine *multicultural/antiracist education* entstanden seien. Auch wenn auf der Ebene aufklärerischer Zielsetzungen eine Parallelsetzung möglich sei, werde diese bei der Erarbeitung praktischer Konsequenzen problematisch, da es beim Fremdsprachenlernen im Land der Ausgangssprache nur sehr selten zum Lernzeitpunkt zu einer existentiellen Funktion der Zielsprache komme. (Rösler, 1988, 222) Sicher ist besonders im Anfängerstadium der Grad der existentiellen Funktion der zu lernenden Sprache bei Fremdsprachenlernenden im Ausgangssprachenland bzw. Zweitsprachenlernenden im Zielland unterschiedlich. Doch bei einem Blick auf die Abhängigkeit vieler Länder z.B. vom deutschen Tourismus oder von Wirtschaftsbeziehungen mit deutschsprachigen Ländern wird deutlich, daß auch im Ausgangssprachenland die Fremdsprache existentiell notwendig werden kann -- eine Tatsache, der sowohl in *Sichtwechsel* als auch in *Sprachbrücke* durch den Einbezug von Themen wie *Tourismus* oder *Geschäftsbeziehungen* Rechnung getragen wird. Politische Fragen im Hinblick auf Diskriminierungen sind also nicht, wie Rösler (1994, p. 65) meint, nur für das gesteuerte Zweitsprachenlernen von Interesse, sondern sollten auch in der Erstellung von interkulturellen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht stärkere Berücksichtigung finden. Darüber hinaus muß gerade die Analyse *interkultureller* Lehrwerke, denen generell ein kulturrelativistischer Anspruch unterliegt, das Aufdecken ethnozentrischer und rassistischer Deutungsmuster umschließen.

3. Von Unterschieden und Gemeinsamkeiten

In den obigen Ausführungen wurde eine Trennlinie zwischen der interkulturellen A-Linie einerseits und der M- Linie andererseits gezogen. Dieses geschah nicht in der Absicht, zu einer weiteren Polarisierung beizutragen, sondern Widersprüche aufzudecken und im Sinne einer integrativen Perspektive die Notwendigkeit und Unumgänglichkeit der Akzeptanz einer multiethnischen Schülerschaft, der Aufgabe einer dichotomischen Sicht auf Sprachen und

Kulturen und des Einbezugs dominanzkritischer Fragestellungen in die Diskussion der A-Linie um interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation zu verdeutlichen. Gleichzeitig haben die Ausführungen gezeigt, daß der politische "Freiraum" (Rösler, 1993, 80) der interkulturellen DaF-Didaktik, der Interkulturellen Germanistik (und der anderen Fremdsprachendidaktiken) nicht dadurch zu legitimieren ist, daß die A-Linie es nur selten mit unfreiwilligen Interaktionen zu tun habe, auf die die Interkulturelle Pädagogik Bezug nehmen müsse. (Rösler, 1993, 93) Eine klare Trennlinie zwischen A- Linie und M-Linie kann nicht mehr gezogen werden, da, wie Rösler selbst sagt, die veränderte politische Lage sowie die wachsende Mobilität in Europa "Mischformen der Lebensumstände" (Rösler, 1993, 80) mit sich bringen, die sowohl klassische Arbeitsmigranten betreffen als auch Geschäftspartner, Liebesbeziehungen, Studierende etc.

Wie die dichotomische Sicht auf Sprachen und Kulturen aufgegeben werden sollte, sollten die starren Trennlinien zwischen den Disziplinen, die sich mit Interkulturalität befassen, aufgeweicht werden. So beklagt Buttjes (als Vertreter der A-Linie) einerseits, daß aus erziehungswissenschaftlicher, fächerübergreifender Sicht "ausgerechnet die Fremdsprachendidaktik keinen Beitrag zur Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens zu leisten (scheint)." (Buttjes, 1991, 2) Andererseits unterstellt er der Interkulturellen Pädagogik, ihre Begriffe trügen bisweilen euphemistische Züge und lenkten von den großen praktischen Problemen multinationaler Regelklassen ab -- eine Behauptung, die im Hinblick auf die immer noch verhaltene Reaktion der Fremdsprachendidaktik(en) ungerechtfertigt erscheint. Auch Luchtenberg (als Vertreterin der M-Linie) trägt m. E. zu einer falschen Polarisierung der Richtungen bei, wenn sie in ihren Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz gegenüber der Fremdsprachendidaktik und der Sprachwissenschaft erörtern will, "inwieweit interkulturelle Erziehung sich mit diesen Konzepten interkultureller Kommunikation und der ihr zugrundegelegten Kompetenz begnügen kann oder welche eigenen Beiträge zu einer solchen Theorie und Didaktik zu leisten sind" (Luchtenberg, 1994b, p. 55). Denn schließlich zeigt die Autorin als "eigenen" pädagogischen Beitrag Wege zur Vermittlung einer solchen Kompetenz auf, die sich mit Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik und der linguistischen interkulturellen Kommunikationsforschung decken. So weist Luchtenberg auf die Notwendigkeit der Förderung der Krappmannschen sozialpsychologischen Grundqualifikationen (Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz) hin (Luchtenberg, 1994b, p. 61f.), eine Zielvorstellung, die in der Fremdsprachendidaktik schon sehr früh geäußert wurde und im Rahmen der Diskussion um interkulturelles Lernen wieder aufgegriffen wurde.¹⁴ Zudem zitiert die Autorin in ihren Überlegungen zu einem "eigenen" pädagogischen Beitrag u.a. die Sprachwissenschaftler Ehlich und Knapp/Knapp-Potthoff.

Luchtenberg vertritt an anderer Stelle die Auffassung, Fremdsprachenunterricht wolle als Ort interkulturellen Lernens verstanden werden, sie würde aber Deutsch als Fremdsprache-Unterricht nicht als interkulturellen, sondern kulturoffenen Sprachunterricht bezeichnen, solange Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Reaktion auf eine multikulturell gewordene Gesellschaft weitgehend übereinstimmend gebraucht werde (Luchtenberg, 1994a). Auch wenn hierüber (noch?) keine Übereinstimmung zwischen der M- und der A-Linie herrscht, ist zu konstatieren, daß sich das Plädoyer der Autorin für eine Verbindung

begegnungs- und konfliktorientierter Ansätze (Luchtenberg/Nieke, 1994, p. 2) mit der eingangs erwähnten Forderung Krumms nach der Ergänzung der kulturalistischen durch eine dominanzkritische Sichtweise deckt. Weitere Überschneidungen zwischen der auslandsorientierten und der migrationsbezogenen Richtung können ausgemacht werden: Beispielsweise existieren auch in der A-Linie universalistische sowie antirassistische bzw. dominanzkritische Überlegungen zu interkulturellem Lernen, in der M-Linie, wie gezeigt, auch kulturalistische. Analog zur M-Linie wird in der A-Linie zunehmend gegen einen statischen, ahistorischen und Homogenität unterstellenden Kulturbegriff argumentiert, darüber hinaus werden für den Fremdsprachenunterricht bereits Verbindungen zwischen den Linien hergestellt.¹⁵

Auf die politische Funktion der interkulturellen Kommunikation wurde auch in der A-Linie schon vor mehr als 10 Jahren hingewiesen. Was die Autoren damals über die ersten Regionalisierungsversuche von DaF-Lehrwerken sagten, gilt auch heute für die fremdsprachendidaktischen Bemühungen um inter- kulturelles Lernen: "Man sollte sich die Kritik an Lehrwerken wie *Yao lernt Deutsch* nicht allzu leicht machen, denn immerhin markieren sie den Beginn eines Umdenkungsprozesses." (Gerighausen/Seel, 1984, 157) Die Fortsetzung dieses Umdenkungsprozesses sollte darin bestehen, daß sich die interkulturelle Fremdsprachendidaktik ihrer politischen Funktion bewußt wird und ihre Glaubwürdigkeit dadurch beweist, daß der Anspruch auf eine Gleichwertigkeit der Kulturen nicht nur propagiert, sondern konsequent umgesetzt wird. Hierfür erscheint die Konzeption einer dominanzkritischen interkulturellen Didaktik als ein gangbarer Weg.

-15-

LITERATURANGABEN

Alleman-Ghionda, Cristina. (1997). Mehrsprachige Bildung in Europa. In BMW AG München (Hrsg.), *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (S. 1-10). Lichtenau: AOL.

Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian & Wessling, Gerd. (1996). Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus *Sichtwechsel - neu. Zielsprache Deutsch*, 27 (2), 77- 91.

Bauer, Hannspeter. (1995). Von der babylonischen Sprachwirrung zum internationalen Diskurs. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42 (3), 227-232.

Blommaert, Jan. (1994). Ideologien in interkultureller Kommunikation. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, (74), 19-38.

Borrelli, Michele. (1988). Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis. In Michele Borrelli & Gerd Hoff. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* (S. 20-36). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 6).

Buttjes, Dieter (1991). Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche*

Unterricht - Englisch, 25 (1), 2-9.

Christ, Walter. (1997). Eine Währung für Europa - aber wie viele Sprachen? *Neusprachliche Mitteilungen, 50 (2), 66-67.*

Classen-Bauer, Ingrid. (Hrsg.). (1989). *International Understanding Through Foreign Language Teaching*. Bonn: German Commission for UNESCO.

Decke-Cornill, Helene. (1997). Zum Verhältnis von Englischunterricht und interkulturellem Lernen. *Lernen in Deutschland, (1), 46-59.*

Dulabaum, Nina, Essinger, Helmut, Preuß, Michel & Schaaf, Petra. (o.J.). *Erziehung: Interkulturell - politisch - antirassistisch. Ein Reader zur Ausstellung RASSISMEN IN UNTERRICHTSMATERIALIEN*. Berlin: Arbeitsbereich Antirassistische Erziehung im Institut für Interkulturelle Erziehung. (Manuskript).

Felberbauer, Maria. (1991). Der Englischunterricht an der Grundschule: Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch, 25 (1), 10-14.*

Gerighausen, Josef & Seel, Peter C. (1984). Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der 'Dritten Welt'. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, (10), 126-162.*

-16-

Glück, Helmut. (1991). Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2 (2), 12-63.*

Gogolin, Ingrid. (1995). Die Begegnung mit Sprachen in der Grundschule als Grundlegung der (fremd-)sprachlichen Bildung. In Lothar Bredella. (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Gießen, 4.-6. Oktober 1993 (S. 129-138). Bochum: Brockmeyer.

Henrici, Gert. (1996). Sprachpolitisch-didaktische Realitäten und Wünsche. Einige Anmerkungen. In Hermann Funk & Gerhard Neuner. (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Deutsch als Fremdsprache* (S. 193-200). Berlin: Cornelsen. (=DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Mehrsprachigkeit. Unterricht. Theorie).

Hermann, Gisela. (1980). Affektives Lernen im Englischunterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz. In Dieter Buttjes. (Hrsg.), *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht: zur Theorie und Praxis des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts* (S. 50-62). Paderborn u.a.:Schöningh. (=Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 25).

Hermann-Brennecke, Gisela. (1992). Ob mit ausländischen Kindern oder ohne sie: Die fremde Zunge bringt es an den Tag. In Dieter Buttjes, Wolfgang Butzkamm & Friederike Klippel. (Hrsg.), *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts. Festschrift für Helmut Heuer zum sechzigsten Geburtstag* (S. 222- 234). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Hermann-Brennecke, Gisela. (1995). Feste als Zugang zum prozeduralen Sprach- und Kulturwissen. *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, 29 (4), 49-53.

Hinnenkamp, Volker. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.

Hinnenkamp, Volker. (1994a). *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg: Groos. (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft 11).

Hinnenkamp, Volker. (1994b): Interkulturelle Kommunikation - *strange attractions*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 24 (93), 46-74.

House, Juliane. (1996). Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 2 (1), 21pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm.

-17-

Hu, Adelheid. (1996). "Interkultureller Fremdsprachenunterricht" und die Heterogenität von "Kulturen". Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 2 (1), 16pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/hu.htm.

Hüllen, Werner. (1992). Interkulturelle Kommunikation - was ist das eigentlich? *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, 26 (3), 8-11.

Kalpaka, Annita. (1993). Rassismus und Antirassismus. Rassismus oder Ausländerfeindlichkeit? - Ein Streit um Inhalte. In Gabriele Götze-Pommerin, Bernhard Jehle-Santoso & Eleni Bozikake-Leisch. (Hrsg.), *Es geht auch anders! Leben und lernen in der multikulturellen Gesellschaft* (S. 93-101). Frankfurt/M.: Dagyeli.

Knauf, Diethelm. (1996). *Cultural Studies im Englischunterricht*. Bremen: Edition Temmen.

Kramer, Jürgen. (1990). *Cultural and Intercultural Studies*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.

Krumm, Hans-Jürgen. (1994a). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, (20), 13-36.

Krumm, Hans-Jürgen. (1994b). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 116- 127). Tübingen: Narr. (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarb. und erw. Aufl.) (S. 156-161). Tübingen/Basel:

Francke. (= UTB für Wissenschaft: Große Reihe).

Luchtenberg, Sigrid. (1994a). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (1), 1-25.

Luchtenberg, Sigrid. (1994b). Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz. In Sigrid Luchtenberg & Wolfgang Nieke. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann* (S. 49-66). Münster/New York: Waxmann.

Luchtenberg, Sigrid. (1997). Sprachunterricht in Australien: Aspekte der Heterogenität und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (1), 65-78.

-18-

Luchtenberg, Sigrid & Nieke, Wolfgang. (1994). Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung und Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen. In Sigrid Luchtenberg & Wolfgang Nieke. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann* (S. 1-4). Münster/New York: Waxmann.

Marburger, Helga, Rösch, Heidi, Attia, Iman, Dreezens-Fuhrke, Joyce, Hoch, Achim & Riesner, Silke. (1998). *Bedingungen und Formen interkulturellen Handelns in multiethnischen PädagogInnenteams*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (erscheint).

Meinert, Roland & Dill, Carl-Jochen. (1988). Rezension zu 'Sprachbrücke'. *Info DaF*, 15 (4), 462-469.

Meißner, Franz-Joseph. (1993). Mehrsprachigkeit: Terminologische Vorschläge für die Sprachenberatung. *französisch heute*, (1), 50-55.

Müller, Bernd-Dietrich. (1994a). Interkulturelle Kommunikation. In Bernd Kast & Gerhard Neuner. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 94-96). Berlin u.a.: Langenscheidt. (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Müller, Bernd-Dietrich. (1994b). Interkulturelle Didaktik. In Bernd Kast & Gerhard Neuner. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 96-99). Berlin u.a.: Langenscheidt. (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Neuner, Gerhard. (1979). Soziologische und pädagogische Dimensionen der Kommunikation und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In Gerhard Neuner. (Hrsg.), *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts* (S. 95-113). Paderborn: Schöningh. (=Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 17).

Neuner, Gerhard. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von

Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner. (Hrsg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 14-39). Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel. (=Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik 'Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 3).

Niekrawitz, Clemens. (1991). *Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Oomen-Welke, Ingelore. (1991). Umriss einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, (2), 6-27.

Pauldrach, Andreas. (1987). Landeskunde in der Fremdperspektive - Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, 18 (4), 30-42.

Pfeiffer, Waldemar. (1996). Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und 'Interkulturalität' als Basis einer europäischen Integration. Ein Essay aus der Sicht eines Polen. In Hermann Funk & Gerhard Neuner. (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen, 121-125. (=DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Mehrsprachigkeit. Unterricht. Theorie).

Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove. (1995). English only worldwide, or language ecology. *Rolig papir*, (53), 38-54.

Radtke, Frank-Olaf. (1995). Ethnische Diskriminierung in der Schule. In Wolfgang Seifert. (Hrsg.), *Wie Migranten leben. Lebensbedingungen und soziale Lage der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik. Dokumentation eines Workshops am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*, 20.-21.1.1995 (S. 49-53). Berlin: WZB.

Reich, Hans H. (1992). Die Dominanz der Sprachpolitik über die Sprachbildung. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht und Sprachpolitik als Gegenstand der Forschung* (S. 119-123). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, (=Manuskripte zur Sprachlehrforschung 40).

Rösch, Heidi. (1997). *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rösler, Dietmar. (1988). Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, (14), 221-237.

Rösler, Dietmar. (1993). Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, (19), 77-99.

Rösler, Dietmar. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Rost-Roth, Martina. (1994). Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 24 (93), 9-45.

-20-

Röttger, Evelyn. (1996). Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7 (2), 155-170.

Sapiridou, Andromachi. (1996). Einai i diapolitismiki didaktiki monodromos gia to mathimatis xenis glossas? Kentro Ellinikis Glossas. (ekd.), *"Ischyres" - "astheneis" glosses stin Evropaiki Enosi. Opseis tou glossikou igemonismou. Praktika Imeridas, 25 Apriliou 1996* (S. 175-187). Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. (Ist die interkulturelle Didaktik eine Einbahnstraße für den Fremdsprachenunterricht? In Zentrum der griechischen Sprache. (Hrsg.), "Starke" - "schwache" Sprachen in der Europäischen Union. Aspekte des sprachlichen Hegemonismus. Tagungsberichte, 25. April 1996 (S. 175-187). Thessaloniki: Zentrum der griechischen Sprache.)

Schüle, Klaus (1994): Interkulturelle Kommunikation in der "neuen deutschen Europa-Ordnung". *Neusprachliche Mitteilungen*, 47 (2), 77-81.

Steinmüller, Ulrich. (1991). Spracherwerb und Zweisprachigkeit im interkulturellen Kontext. In Helga Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung* (S. 114-131). Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (=Werkstattberichte der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der Technischen Universität Berlin 3).

Thürmann, Eike (1994): Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. *Die Neueren Sprachen*, 93 (4), 316-334.

Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (1993). Fremdsprachenlernen in interkultureller Perspektive: Kontext, Konzepte, Kontroversen. In Johannes-Peter Timm & Helmut J. Vollmer. (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Essen, 7.-9. Oktober 1991* (S. 7-37). Bochum: Brockmeyer.

Vollmer, Helmut J. (1994): Interkulturelles Lernen - interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 172-185). Tübingen: Narr. (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Vollmer, Helmut J. (1995a): Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachkonzept. In Lothar Bredella. (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der*

Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4.-6. Oktober 1993 (S. 104-127). Bochum: Brockmeyer.

Vollmer, Helmut J. (1995b). Fremdsprachenlernen in einer multikulturellen Gesellschaft. In Lothar Bredella. (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4.-6. Oktober 1993 (S. 495-507). Bochum: Brockmeyer.*

LEHRWERKE UND LEHRERHANDBÜCHER

(SB 1987) Mebus, Gudula, Pauldrach, Andreas, Rall, Marlene & Rösler, Dietmar. (1987). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

(SB 1989) Mebus, Gudula, Pauldrach, Andreas, Rall, Marlene & Rösler, Dietmar. (1989). *Sprachbrücke 2. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

(SB 1990) Rall, Marlene. (1990). *Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht*. München: Klett Edition Deutsch.

(SB 1994) Rösler, Dietmar. (1994). *Sprachbrücke 2. Handbuch für den Unterricht*. München: Klett Edition Deutsch.

(SW 1984a) Hog, Martin, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1984a). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett.

(SW 1984b) Hog, Martin, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1984b). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.

(SW 1995a) Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1995a). *Sichtwechsel NEU 1. Wahrnehmung & Bedeutung. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

(SW 1995b) Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1995b). *Sichtwechsel NEU 1, 2, 3. Allgemeine Einführung*. München: Klett Edition Deutsch.

(SW 1996a) Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1996a). *Sichtwechsel NEU 2. Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

(SW 1996b) Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd. (1996b). *Sichtwechsel NEU 3. Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

(SW 1996c) Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich & Wessling,

Gerd. (1996c). *Sichtwechsel NEU 3. Unterrichtsbegleiter*. München: Klett Edition Deutsch.

-22-

ANMERKUNGEN

1 Vgl. dazu Krumm (1994a, p. 25), Krumm (1995, pp. 159f.), Hu (1996, 12), Röttger (1996, 161ff.). Zur Terminologie A- und M-Linie vgl. Glück (1991, 13). [Zurück zum Text](#).

2 Die Begriffe 'schwarz' und 'weiß' beziehen sich ausdrücklich nicht auf die Hautfarbe, sondern werden als politische Begriffe gefaßt, wobei 'schwarz' die Stellung der gesellschaftlich Unterdrückten, 'weiß' die Stellung der Unterdrücker meint. (vgl. Dulabaum et al., o.J., p. 9) [Zurück zum Text](#).

3 Zu den vier pädagogischen Paradigmen zum Umgang mit kultureller Vielfalt vgl. Alleman-Ghionda (1997, p. 6f.). [Zurück zum Text](#).

4 In der Fremdsprachendidaktik finden sich, wenn auch wesentlich seltener, ähnlich kritische Stimmen: "Anstatt die nationalen und den europäischen Rahmen als das zu nehmen, was sie sind: als künstlich geschaffene, dynamische und veränderbare Gebilde, deren Grenzen Auswirkungen auf andere Gebilde haben, wird der neue Popanz 'Europa-Haus' aufgebaut. Keine gute Basis für interkulturelle Kommunikation!" (Schüle, 1994, 78). [Zurück zum Text](#).

5 Vgl. aber Hermann-Brennecke (1992); Hermann-Brennecke (1995); Bauer (1995); Vollmer (1995b); Knauf (1996, p. 65ff.). [Zurück zum Text](#).

6 Vgl. aber gegenteilig Vollmer (1994, p. 180), wo betont wird, daß im Fremdsprachenunterricht die vorhandene Vielfalt von Sprachen und Kulturen unter den Lernenden thematisiert, aufgegriffen und genutzt werden muß. [Zurück zum Text](#).

7 Vgl. dazu auch Decke-Cornill (1997). [Zurück zum Text](#).

8 Zu differenztheoretisch ausgerichteten Unterrichtsvorschlägen vgl z.B. Oomen-Welke (1991), zu egalitäts- und diversitätstheoretisch orientierten Unterrichtsvorschlägen z.B. Rösch (1997). [Zurück zum Text](#).

9 Unter Ideologien bezüglich interkultureller Kommunikation und interkultureller Kommunikationsforschung versteht Blommaert (1994, 20) die Art und Weise, in der sie von "allen möglichen Leuten (einschließlich uns selbst) wahrgenommen, interpretiert, konstruiert und strukturiert wird." Zu migrationsbezogenen Untersuchungen im Bereich der interkulturellen Kommunikationsforschung vgl. z.B. Hinnenkamp (1989), Hinnenkamp (1994b) und Marburger et al. (1998). [Zurück zum Text](#).

10 Vgl. dem gegenüber z.B. Hüllen (1992, 10) und Hinnenkamp (1994a, p. 6ff.), die darauf hinweisen, daß es noch nicht gelungen ist, interkulturelle Kommunikation eindeutig von intrakultureller Kommunikation abzugrenzen. [Zurück zum Text](#).

-23-

11 In einer Fußnote wird allerdings eingeräumt, daß es auch Ausnahmen gibt, die zwei warme Mahlzeiten pro Tag auf den Tisch bringen, die im Urlaub am liebsten zu Hause bleiben. (SW, 1995b, p. 17) [Zurück zum Text](#).

12 In der Neuauflage von *Sichtwechsel* werden beide Texte nicht wieder aufgegriffen. [Zurück zum Text](#).

13 Zum Beispiel "Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden" versus "Jeder Deutsche hat das Wahlrecht für das Parlament". (vgl. SB, 1989, p. 144) Zur Problematik einseitiger Fremdkritik vgl. auch Röttger (1996, 163f.). [Zurück zum Text](#).

14 Vgl. dazu z.B. Neuner, 1979, p. 99; Hermann, 1980, p. 55f.; Neuner, 1994, p. 26. [Zurück zum Text](#).

15 Universalistisch orientierte Vorschläge macht z.B. Classen-Bauer (1989), dominanzkritische z.B. Kramer (1990); für einen dynamischen Kulturbegriff argumentieren Vollmer (1995b, p. 496f.) sowie Hu (1996, 11). Verbindungen zwischen den Linien werden im mittlerweile abgeschlossenen, nordrhein-westfälischen Projekt Lernen für Europa vorgenommen. (Thürmann, 1994) [Zurück zum Text](#).

Copyright © 1998 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Röttger, Evelyn. (1998). M-Linie und A-Linie: Zur Bedeutung migrationsbezogener Forschung für die Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(3), 24 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_3/beitrag/roettger.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]